

Hornberg, Sabine [Hrsg.]; Becker, Michael [Hrsg.]; Sonnenburg, Nadine [Hrsg.]  
**Lernmobilität in Europa. Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule**

Münster ; New York : Waxmann 2025, 203 S. - (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Hornberg, Sabine [Hrsg.]; Becker, Michael [Hrsg.]; Sonnenburg, Nadine [Hrsg.]: Lernmobilität in Europa. Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule. Münster ; New York : Waxmann 2025, 203 S. - (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft; 24) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339912 - DOI: 10.25656/01:33991; 10.31244/9783818850258

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339912>

<https://doi.org/10.25656/01:33991>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Studien zur International  
und Interkulturell Vergleichenden  
Erziehungswissenschaft

24

Sabine Hornberg, Michael Becker,  
Nadine Sonnenburg (Hrsg.)

# Lernmobilität in Europa

Eine Mixed-Methods-Studie zu  
Erasmus+ in der Schule

WAXMANN

# **Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft**

Band 24

herausgegeben von  
Wilfried Bos, Dortmund  
Marianne Krüger-Potratz, Münster  
Jürgen Henze, Berlin  
Sabine Hornberg, Dortmund  
Botho von Kopp, Frankfurt (Main)  
Hans-Georg Kotthoff, Freiburg  
Knut Schwippert, Hamburg  
Dietmar Waterkamp, Dresden  
Peter J. Weber, Köln

Sabine Hornberg, Michael Becker,  
Nadine Sonnenburg (Hrsg.)

# Lernmobilität in Europa

Eine Mixed-Methods-Studie zu  
Erasmus+ in der Schule



Waxmann 2025  
Münster • New York



Kofinanziert von der  
Europäischen Union

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 24**

Print-ISBN 978-3-8188-0025-3

E-Book-ISBN 978-3-8188-5025-8

<https://doi.org/10.31244/9783818850258>

Waxmann Verlag GmbH, 2025  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

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

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg  
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses E-Book steht open access unter der  
Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

# Inhalt

	<i>Michael Becker, Sabine Hornberg, Nadine Sonnenburg, Carina Schreiber &amp; Marion Peitz</i>	
<b>1</b>	Lernmobilitäten im Schulbereich: Das Programm Erasmus+ und die Begleitstudie Erasmus+ .....	9
<b>1.1</b>	Einführung .....	9
<b>1.2</b>	Erasmus+ im Schulbereich .....	11
<b>1.3</b>	Ziele und Design der Studie Erasmus+ .....	18
<b>1.4</b>	Literatur .....	19
	<i>Nadine Sonnenburg, Carina Schreiber, Michael Becker, Sabine Hornberg &amp; Marion Peitz</i>	
<b>2</b>	Übersicht über Erasmus+ Projekte und Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich .....	22
<b>2.1</b>	Forschungsstand .....	22
<b>2.2</b>	Forschungsfragen .....	23
<b>2.3</b>	Mobilitätsprojekte und Partnerschaften .....	24
<b>2.3.1</b>	Methodik und Datengrundlage .....	24
<b>2.3.2</b>	Ergebnisse .....	25
<b>2.3.2.1</b>	Erasmus+ Projekte im Schulbereich .....	25
<b>2.3.2.2</b>	Schulen und weitere Einrichtungen im Schulbereich .....	26
<b>2.3.2.3</b>	Zielgruppen .....	28
<b>2.3.2.4</b>	Bundesweite Verteilung der Schulen und weiteren Einrichtungen .....	31
<b>2.3.2.5</b>	Unterschiede in der Beteiligung an Erasmus+ zwischen den Einrichtungen .....	33
<b>2.4</b>	eTwinning .....	35
<b>2.4.1</b>	Methodik und Datengrundlage .....	36
<b>2.4.2</b>	Ergebnisse .....	36
<b>2.4.2.1</b>	Erasmus+ Projekte im Schulbereich .....	36
<b>2.4.2.2</b>	Schulen und weitere Einrichtungen im Schulbereich .....	38
<b>2.4.2.3</b>	Bundesweite Verteilung der Schulen und weiteren Einrichtungen .....	39
<b>2.5</b>	Zwischenresümee .....	41
<b>2.6</b>	Literatur .....	43
	<i>Nadine Sonnenburg, Marion Peitz, Sabine Hornberg &amp; Michael Becker</i>	
<b>3</b>	Implementation und Wirkung von Erasmus+ Projekten auf Schulen .....	45
<b>3.1</b>	Forschungsstand .....	45
<b>3.2</b>	Forschungsfragen .....	49
<b>3.3</b>	Methodik und Datengrundlage .....	50
<b>3.3.1</b>	Interviews mit Expertinnen und Experten .....	50
<b>3.3.2</b>	Erhebungsinstrumente .....	55
<b>3.3.3</b>	Durchführung der Interviews .....	56
<b>3.3.4</b>	Transkription und Datenaufbereitung .....	57
<b>3.3.5</b>	Auswertungsverfahren .....	57

<b>3.4</b>	Ergebnisse und Analysen .....	61
<b>3.4.1</b>	Durchführung von Erasmus+ Projekten an Schulen .....	61
<b>3.4.1.1</b>	Aktuelle Prioritäten .....	62
<b>3.4.1.2</b>	Vor- und Nachbereitung der Erasmus+ Projekte .....	64
<b>3.4.1.3</b>	Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung .....	69
<b>3.4.2</b>	Bedingungen für die Implementation von Erasmus+ an Schulen .....	74
<b>3.4.2.1</b>	Rahmenbedingungen .....	74
<b>3.4.2.2</b>	Schulische Bedingungen .....	79
<b>3.4.2.3</b>	Individuelle Bedingungen .....	90
<b>3.4.3</b>	Herausforderungen bei der Implementation von Erasmus+ an Schulen .....	96
<b>3.4.3.1</b>	Rahmenbedingungen .....	96
<b>3.4.3.2</b>	Schulische Herausforderungen .....	98
<b>3.4.3.3</b>	Individuelle Herausforderungen .....	100
<b>3.4.4</b>	Bedingungen und Herausforderungen für Ministerien und Landesbehörden .....	104
<b>3.4.4.1</b>	Rahmenbedingungen und -herausforderungen .....	104
<b>3.4.4.2</b>	Organisatorische Bedingungen und Herausforderungen .....	105
<b>3.4.5</b>	Wirkungen von Erasmus+ auf Schulen und ihre Schulentwicklung .....	108
<b>3.4.5.1</b>	Translokale und internationale Vernetzung .....	109
<b>3.4.5.2</b>	Organisationsentwicklung .....	114
<b>3.4.5.3</b>	Personalentwicklung .....	121
<b>3.4.5.4</b>	Unterrichtsentwicklung .....	131
<b>3.5</b>	Zwischenresümee .....	134
<b>3.6</b>	Literatur .....	143

*Carina Schreiber, Michael Becker, Nadine Sonnenburg & Sabine Hornberg*

<b>4</b>	Effekte von Erasmus+ Lernmobilitäten auf Schülerinnen und Schüler und ihr tägliches Erleben .....	147
<b>4.1</b>	Forschungsfragen .....	150
<b>4.2</b>	Methodik und Datengrundlage .....	151
<b>4.2.1</b>	Durchführung .....	151
<b>4.2.2</b>	Stichprobe .....	153
<b>4.2.3</b>	Erhebungsinstrumente .....	155
<b>4.2.3.1</b>	Fragen im Prä- und Posttest der Schülerinnen und Schüler .....	155
<b>4.2.3.2</b>	Fragen im täglichen <i>experience sampling</i> der Schülerinnen und Schüler .....	157
<b>4.2.3.3</b>	Demographie der Lehrkräfte .....	158
<b>4.2.4</b>	Auswertungsverfahren .....	159
<b>4.3</b>	Ergebnisse .....	160
<b>4.3.1</b>	Beschreibung der Lernmobilitäten .....	160
<b>4.3.2</b>	Tägliche Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern während Erasmus+ Lernmobilitäten .....	162
<b>4.3.3</b>	Veränderung der Schülerinnen und Schüler nach Erasmus+ Lernmobilitäten .....	165
<b>4.3.4</b>	Vorhersage unterschiedlicher Veränderungen der Schülerinnen und Schüler .....	167
<b>4.4</b>	Zwischenresümee .....	173
<b>4.5</b>	Literatur .....	178
<b>4.6</b>	Anhang .....	182

*Sabine Hornberg, Michael Becker, Nadine Sonnenburg, Marion Peitz & Carina Schreiber*

<b>5</b>	Die ErasmuS <sup>+</sup> Studie: Resümee und Implikationen .....	185
<b>5.1</b>	Implikationen für Ministerien und Landesbehörden .....	186
<b>5.2</b>	Implikationen für die Organisation an den Schulen .....	188
<b>5.3</b>	Umsetzung der Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern .....	190
<b>5.4</b>	ErasmuS <sup>+</sup> : Was leistet die Studie und welche Einschränkungen ergeben sich aufgrund der Studienanlage? .....	192
<b>5.5</b>	Ausblick und Dank .....	194
<b>5.6</b>	Literatur .....	195
<b>6</b>	Verzeichnisse .....	197
<b>6.1</b>	Glossar .....	197
<b>6.2</b>	Abkürzungsverzeichnis .....	200
<b>6.3</b>	Tabellenverzeichnis .....	201
<b>6.4</b>	Abbildungsverzeichnis .....	202



*Michael Becker, Sabine Hornberg, Nadine Sonnenburg,  
Carina Schreiber & Marion Peitz*

# **1 Lernmobilitäten im Schulbereich: Das Programm Erasmus+ und die Begleitstudie ErasmuS<sup>+</sup>**

## **1.1 Einführung**

Die Welt ist in nie zuvor dagewesener Weise von Prozessen der Globalisierung geprägt: Sie zeigen sich in länderübergreifenden Handelsverflechtungen, politischen Zusammenhängen wie den Vereinten Nationen, der Europäischen Union (EU), der Arabischen Liga oder der Afrikanischen Union, in digitalen Vernetzungen und weltweit wirksam werdenden ökologischen Entwicklungen. Prozesse der Globalisierung und Internationalisierung manifestieren sich im Bildungsbereich zum Beispiel in Ansätzen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (de Haan, 2018) oder Global Citizenship Education (Szakács-Behling & Hornberg, 2023), in pädagogischen Ansätzen, die der weltweiten Migration Rechnung tragen (Mecheril, 2016), in explizit globalen (z. B. UNESCO-Projektschulen) oder internationalen (z. B. Europaschulen) Schulprofilen (Hornberg, 2010), aber auch in Auslandsmobilitäten, sowohl für Studierende (Wernisch, 2016) und Hochschullehrkräfte als auch für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler an berufs- und allgemeinbildenden Schulen. Bildungsbewusste Familien der mittleren und oberen Klassen benutzen Auslandsaufenthalte, um ihre Kinder auf die Globalisierung vorzubereiten, indem sie ihnen die Möglichkeit zum Erwerb von transnationalem Humankapital eröffnen (Gerhards & Németh, 2015). Nicht zuletzt an diesem gesellschaftlichen Ungleichgewicht setzt das von der EU verantwortete Bildungsprogramm Erasmus+ an, mit dem Projekte und Auslandsmobilitäten im Bereich der Hochschule, der allgemein- und berufsbildenden Schulen, Jugend und Sport umgesetzt werden können. Das Programm zielt darauf ab, internationale Kooperationen und internationalen Austausch zu stärken, um die Entwicklung von persönlichen und beruflichen Kompetenzen, aber auch institutionellen Profilierungen in diesen Bereichen zu fördern. Vor diesem Hintergrund fördert die EU mit Erasmus+ im Schulbereich Lernmobilitäten ins europäische Ausland sowohl von einzelnen Schülerinnen und Schülern als auch von Gruppen, ihrem Begleitpersonal und Lehrkräften sowie die europäische Zusammenarbeit zwischen Organisationen und Institutionen finanziell. Darüber hinaus ermöglicht die EU im Rahmen des Programms Erasmus+ die Nutzung der digitalen Plattform eTwinning durch Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler, die der schulischen europäischen Zusammenarbeit und Vernetzung in einem geschützten digitalen Raum dienen soll (Europäische Kommission, 2023). Die dezentralen Programmteile von Erasmus+ werden in den beteiligten Programmstaaten von Nationalen Agenturen durchgeführt; der Programmbereich Erasmus+ Schulbildung

wird in Deutschland vom Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz (KMK) durchgeführt.<sup>1</sup>

## Ziele der Studie

Das Programm Erasmus+ sowie seine Vorläuferprogramme stellen zentrale Bausteine europäischer Bildungspolitik und -praxis dar, die seit der Jahrtausendwende zunehmende Aufmerksamkeit erfahren. Dabei zeigt sich im gegenwärtigen Forschungsstand eine Konzentration auf Studien im Bereich der Hochschulbildung, während Austauschprojekte im Rahmen von Erasmus+ im allgemeinbildenden Bildungswesen bisher nur wenig erforscht sind. An diesem Forschungsdesiderat setzt die vorliegende *Studie zur Wirkung von Erasmus+ in allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich* (im Folgenden abgekürzt mit ErasmuS<sup>+</sup>) an. ErasmuS<sup>+</sup> zielt darauf, die Wirkungen des Bildungsprogramms Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich in Deutschland empirisch zu untersuchen und Gelingensbedingungen für seine Implementation zu identifizieren. Sie nimmt die aktuelle Programmperiode von Erasmus+ in den Blick und wurde von 2022 bis 2024 im Auftrag des PAD der KMK an der TU Dortmund durchgeführt und aus Mitteln der EU kofinanziert. Die wissenschaftliche Leitung teilten sich Prof. Dr. Sabine Hornberg und Prof. Dr. Michael Becker, die operative Leitung lag bei Dr. Nadine Sonnenburg. Weiterhin wirkten Carina Schreiber und Marion Peitz als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Doktorandinnen mit. Letztlich wurde die Arbeit von Svenja Beleke, Lara Brunner, Leonie Fritsch, Jasmin Klostermeier, Carina Lohmeier, Nina Pleuger, Bengi Su Sacan und Elisa Schneider als wissenschaftliche Hilfskräfte unterstützt.

## Studiendesign

Die Studie ErasmuS<sup>+</sup> folgt einem Mixed-Methods-Design und umfasst drei Teilstudien:

- 1) Teilstudie Demographie: Im Zentrum dieser Teilstudie steht die Erarbeitung einer systematischen und im weitesten Sinne demographischen Übersicht über die Verteilung der an Erasmus+ beteiligten Einrichtungen mit Fokus auf den allgemeinbildenden Schulbereich und unter Berücksichtigung von zum Beispiel regionalen Aspekten und Schulformen.

---

1 Der PAD ist eine Abteilung des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz) und die einzige staatliche Einrichtung in Deutschland, die im Auftrag der Bundesländer den internationalen Austausch und die internationale Zusammenarbeit im Schulbereich fördert (KMK, 2025). Weitere Nationale Agenturen, die in Deutschland an der Umsetzung von Erasmus+ beteiligt sind: der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) für den Hochschulbereich, das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) für die Bereiche berufliche Bildung und Erwachsenenbildung sowie Jugend für Europa (JfE) bei der IJAB für die Bereiche Jugend und Sport.

- 2) Teilstudie Implementation: Mit dieser Teilstudie wird der Frage nach der Implementation und den Wirkungen von Erasmus+ Projekten an ausgewählten Schulen nachgegangen.
- 3) Teilstudie Erleben und Effekte: Schließlich beschreibt diese Teilstudie das tägliche Erleben der Schülerinnen und Schüler während der Erasmus+ Lernmobilitäten und untersucht die Effekte dieser Lernmobilitäten auf die Kinder und Jugendlichen.

## Aufbau

In diesem Berichtsband werden ausgewählte Ergebnisse aller drei Teilstudien dargelegt. Einführend werden zunächst die Kernelemente des Programms Erasmus+ im Schulbereich mit Fokus auf die für die vorliegende Studie relevanten Bereiche beschrieben. Hieran anknüpfend folgt ein knapper Überblick über die Ziele und das Design der Studie (Kap. 1). Die nachfolgende Gliederung folgt der Logik der Unterteilung in drei Teilstudien, sodass jeweils die Forschungsfragen, die Methodik und Ergebnisse kapitelweise zu jeder Teilstudie berichtet werden (Kap. 2–4). Jedes dieser Kapitel schließt mit einem auf die jeweilige Teilstudie bezogenen Zwischenresümee. Im letzten Kapitel werden aus den zentralen Ergebnissen der drei Teilstudien Implikationen für Erasmus+ im Schulbereich abgeleitet (Kap. 5).

## 1.2 Erasmus+ im Schulbereich

Erasmus+ ist ein Programm der Europäischen Union (EU) zur Unterstützung der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der Bereiche Jugend und Sport innerhalb der EU und teilnehmenden Drittländern (Europäische Kommission, 2023). Im Anschluss an die vorherige Programmperiode von 2014 bis 2020 ist Erasmus+ im Jahr 2021 in eine neue Programmlaufzeit bis 2027 gestartet. Mit Erasmus+ verfolgt die EU das Ziel ...

„durch lebenslanges Lernen die bildungsbezogene, berufliche und persönliche Entwicklung der Menschen in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport in Europa und darüber hinaus zu unterstützen und so zu nachhaltigem Wachstum, hochwertigen Arbeitsplätzen und sozialem Zusammenhalt, zur Innovationsförderung sowie zur Stärkung der europäischen Identität und des aktiven Bürgersinns beizutragen.“  
(Europäische Kommission, 2023, S. 6)

Für die aktuelle Programmperiode wurden vier Prioritäten eingeführt: Mit der ersten Priorität „Inklusion und Vielfalt“ knüpft die EU an die von der UNESCO 1994 verabschiedete Salamanca-Erklärung an, die einen zentralen Baustein auf dem Weg zur Verankerung des Rechts auf inklusive Bildung darstellt (UNESCO, 1994). Dies zeigt sich europaweit (EACEA, 2023) und in der hiesigen Lehrkräftebildung (Hußmann & Welzel, 2023), in der die Thematik seither eine deutlich prononciertere und elaboriertere Berücksichtigung findet, aber auch in der Einführung von inklusiven Grundschulen und entsprechenden methodisch-didaktischen Ansätzen in der Schulpraxis (Frohn et al., 2019). Mit der Priorität „Inklusion und Vielfalt“ soll auf die Benachteiligung von Menschen

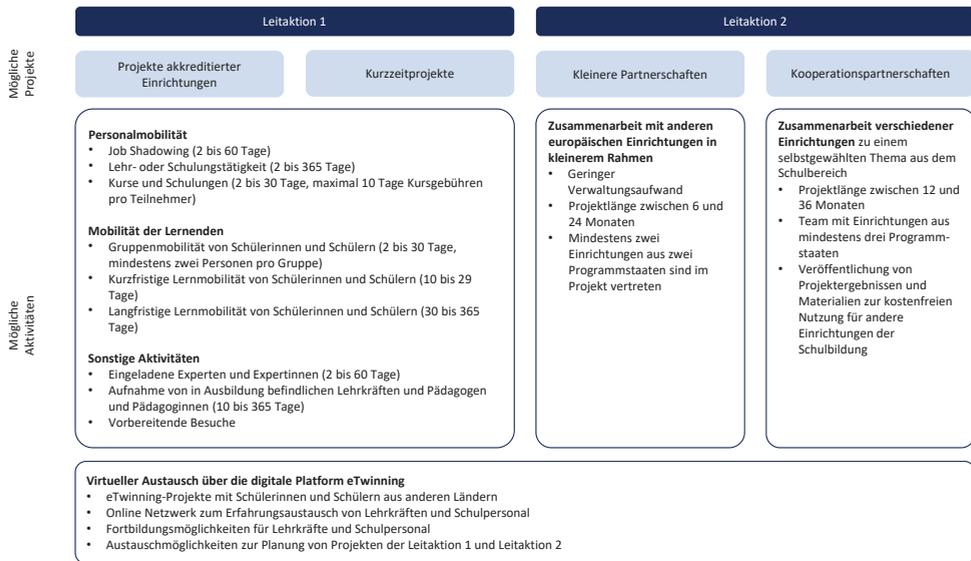
mit geringen Chancen reagiert werden (Europäische Kommission, 2023). Um dies zu verwirklichen, wurden Leitlinien für die Umsetzung des Anspruchs auf Gleichheit und Inklusion vorgegeben, die sowohl europaweit einheitliche Begriffe als auch daran anknüpfende Maßnahmen vorsehen (Europäische Kommission, 2021). So wurde beispielsweise die Möglichkeit eröffnet, finanzielle Unterstützung für vorbereitende Besuche bei internationalen Partnerorganisationen zu beantragen, um damit „die Inklusivität, Reichweite und Qualität der Mobilitätsaktivitäten zu verbessern“ (Europäische Kommission, 2023, S. 132). Der Inklusionsbegriff wird von der EU-Kommission in Zusammenhang mit Erasmus+ gleichzeitig sehr weit gefasst und nimmt alle Dimensionen in den Blick, die für antragstellende Einrichtungen und Teilnehmende Nachteile bedeuten.

Mit der zweiten Priorität „Digitaler Wandel“ wird ein Fokus auf die digitale Bildung in Europa gelegt. In Deutschland hat dieses Themenfeld in den letzten zehn Jahren mit der im Jahr 2016 verabschiedeten Strategie der KMK ‚Bildung in der digitalen Welt‘ (KMK, 2017b), damit verknüpften Entwicklungen (Eickelmann, 2024) und nicht zuletzt seit der COVID-19-Pandemie verstärkte Aufmerksamkeit erfahren (Eickelmann, 2024; Sonnenburg et al., 2022). Gerade die Pandemie hat „die gestiegene Notwendigkeit deutlich gemacht, das Potenzial digitaler Technologien für das Lehren und Lernen zu nutzen und digitale Kompetenzen für alle zu entwickeln“ (Europäische Kommission, 2022, S. 9). Die daraus resultierenden Entwicklungen verändern das Lehren und Lernen, wie unlängst die internationale Schulleistungsstudie ICILS für Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse in Deutschland und im internationalen Vergleich im Hinblick auf ihre informationsbezogenen Kompetenzen und ihre Kompetenzen im Bereich des *Computational Thinking* gezeigt hat (Eickelmann et al., 2024). In diesem Zusammenhang wurde auch die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien und die Förderung computer- und informationsbezogener Kompetenzen in den Blick genommen (Drossel et al., 2024).

Die dritte Priorität „Umwelt und Bekämpfung des Klimawandels“ bezieht sich auf den European Green Deal. Hierbei sollen, zum Beispiel durch die Unterstützung von CO<sub>2</sub>-neutralen Reisen, europaweit die Sensibilität, das Wissen und Kompetenzen im Bereich der Nachhaltigkeit und des Klimaschutzes erhöht werden (Europäische Kommission, 2023). Auch dieser Bereich erfährt sowohl in der Öffentlichkeit als auch in Bildungskontexten heute mehr Aufmerksamkeit.

Und schließlich geht es im Rahmen von Erasmus+ darum, den politischen europäischen Raum zu stärken, indem mit der vierten Priorität „Teilhabe am demokratischen Leben, gemeinsame Werte und bürgerschaftliches Engagement“ das Wissen über die EU sowie das aktive Engagement für Demokratie gefördert werden sollen (Europäische Kommission, 2023). Dieser Bereich repräsentiert ein originäres Themenfeld der EU, mit dem gut an hiesige Lehrplanvorgaben angeknüpft werden kann (Zipp-Timmer et al., 2019).

Mit Blick auf den allgemeinbildenden Schulbereich sieht Erasmus+ in der laufenden Programmperiode von 2021 bis 2027 die Umsetzung von zwei Leitaktionen vor (Euro-

**Abb. 1.1:** Das Programm Erasmus+ im Schulbereich in der Übersicht

**Anm.:** Eigene Darstellung; Inhalte basierend auf Europäische Kommission (2023).

päische Kommission, 2023), die im Folgenden näher beschrieben werden und im Fokus der vorliegenden Studie stehen. Abbildung 1.1 gibt eine Übersicht über die beiden Leitaktionen und die in diesem Bericht untersuchten Projekte und Aktivitäten.

Leitaktion 1 bezieht sich auf Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern sowie von Personal im Schulbereich (Lehrkräfte, Schulleitungen und anderes Personal im schulischen Bereich). Sie umfasst das Lernen, den Erwerb von Berufserfahrung und Fremdsprachenkenntnissen im Ausland sowie den Austausch und den damit verbundenen interkulturellen Dialog zwischen verschiedenen Schulen sowie Akteurinnen und Akteuren. Im Rahmen dieser Leitaktion können im Schulbereich unterschiedliche Mobilitätsaktivitäten umgesetzt werden: So besteht für schulisches Personal die Möglichkeit (1) in Erasmus+ Partnerländern an schulischen Einrichtungen zu hospitieren (Job Shadowing), (2) zu lehren oder an (3) Kursen und Schulungen zur eigenen Weiterbildung teilzunehmen. Weitere Formate umfassen (4) die Einladung von Expertinnen und Experten aus dem Ausland, beispielsweise zu Weiterbildungszwecken, (5) die Aufnahme von Lehrpersonal aus Erasmus+ Partnerländern, das sich noch in Ausbildung befindet, sowie (6) vorbereitende Besuche von Personal und in besonderen Fällen auch von Lernenden der entsendenden Organisation bei einer aufnehmenden Organisation zur Vorbereitung einer Mobilitätsaktivität. Schülerinnen und Schüler können entweder (1) kurzfristige Gruppenmobilitäten, (2) kurzfristige Einzelmobilitäten oder (3) langfristige Einzelmobilitäten in Erasmus+ Partnerländer unternehmen. Zusammengefasst können folglich unter dem Dach von Erasmus+ im Schulbereich für einen begrenzten Zeitraum Auslandsmobilitäten zu Bildungszwecken von Schülerinnen und Schülern,

Lehrkräften sowie weiterem Personal im Schulbereich in andere Länder Europas und mit dem Programm assoziierte Drittstaaten durchgeführt werden (Europäische Kommission, 2023). Die Zusammenführung der Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern und schulischem Personal in einer Leitaktion stellt eine Neuerung im Vergleich zur vorherigen Programmgeneration dar, in der die beiden unterschiedlichen Zielgruppen noch verschiedenen Leitaktionen zugeordnet waren (z. B. Europäische Kommission, 2020).

Die Teilnahme an den Erasmus+ Mobilitätsaktivitäten in Leitaktion 1 kann auf verschiedenen Wegen erfolgen. Zum einen können Einzelschulen als Erasmus+ Organisation akkreditiert werden oder zum anderen die Führung eines aus mehreren Organisationen bestehenden Mobilitätskonsortiums beantragen oder einem solchen Konsortium beitreten. Für die Akkreditierung müssen die Einrichtungen einen Erasmus-Plan für die nächsten zwei bis fünf Jahre aufstellen, der regelmäßig aktualisiert werden soll. In diesem Plan erläutern sie die von ihnen vorgesehenen Aktivitäten mit Bezug zur angestrebten Entwicklung ihrer Organisation. Mit der Akkreditierung erhalten die Einrichtungen für die aktuelle Programmperiode eine Art Dauerkarte bei Erasmus+ (PAD, 2024b). Eine erfolgreiche Akkreditierung erlaubt somit die Durchführung mehrerer Aktivitäten und Mobilitäten, sodass nicht wiederholt Anträge zu stellen sind. Dies erfordert eine langfristige Planung, hat aber den Vorteil, dass Einrichtungen bis zum Ende der aktuellen Programmperiode 2027 eine regelmäßige finanzielle Förderung für ihre Erasmus+ Aktivitäten in Anspruch nehmen können (Europäische Kommission, 2023). Die Möglichkeit einer solchen Akkreditierung wurde in der jetzigen Programmlaufzeit neu eingeführt, um den bürokratischen Aufwand für die Schulen und weitere Einrichtungen im Bildungsbereich zu reduzieren und erlaubt es, während der gesamten Laufzeit Modifikationen an den Plänen vorzunehmen.

Zum anderen können Organisationen auch ohne Akkreditierung die Förderung von sogenannten Kurzzeitprojekten mit einer Laufzeit von 6 bis 18 Monaten beantragen, zum Beispiel zur Förderung von Auslandsmobilitäten von Lernenden, Schulpersonal und Beschäftigten weiterer Bildungseinrichtungen. Diese Option dient insbesondere dem erleichterten Einstieg in das Programm und richtet sich an Organisationen, die nicht bei Erasmus+ akkreditiert sind (Europäische Kommission, 2023). Mit dieser Option sollen die Zugangshürden insbesondere für kleinere Organisationen gesenkt werden, um ihrer bislang geringen Teilnahme im Schulbereich entgegenzuwirken (KMK, 2017a). Zudem können nicht-akkreditierte Schulen einem bereits bestehenden Erasmus+ Mobilitätskonsortium beitreten (Europäische Kommission, 2023). Die Aufnahme von Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus einem Erasmus+ Partnerland an der eigenen Einrichtung steht ohne Antragstellung allen Organisationen offen.

Mit Leitaktion 1 sollen die europäische Dimension des Lehrens und Lernens gestärkt, die Lehr- und Lernqualität an Schulen verbessert und die Schaffung eines europäischen Bildungsraums gefördert werden. Mit Blick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dabei die in Abbildung 1.2 dargestellten Ziele verfolgt.

**Abb. 1.2:** Mit Erasmus+ Leitaktion 1 angestrebte Wirkungen**Angestrebte Wirkungen auf Personal**

- Verbesserte Kompetenzen in Bezug auf die jeweiligen Berufsprofile
- Umfassenderes länderübergreifendes Verständnis für Verfahren, politische Strategien und Systeme in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung und Jugendarbeit
- Bessere Befähigung, Veränderungen im Hinblick auf die Einführung von Modernisierungen und die internationale Öffnung der nationalen Bildungseinrichtungen anzustoßen
- Besseres Verständnis der Zusammenhänge zwischen formaler und nichtformaler Bildung, Berufsbildung und dem Arbeitsmarkt
- Bessere Qualität ihrer Tätigkeit und ihrer Aktivitäten für Lernende
- Größeres Verständnis und größere Aufgeschlossenheit für alle Arten von Vielfalt
- Bessere Befähigung zur Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geringeren Chancen
- Bessere Unterstützung und Förderung von Mobilitätsaktivitäten für Lernende
- Bessere Berufs- und Karrierechancen
- Bessere Fremdsprachenkenntnisse und digitale Kompetenzen
- Höhere Motivation und Zufriedenheit bei der täglichen Arbeit

**Angestrebte Wirkungen auf Lernende**

- Bessere Lernleistung
- Erhöhte Beschäftigungsfähigkeit und bessere Karrierechancen
- Mehr Eigeninitiative und unternehmerisches Denken
- Ausgeprägtere Eigenverantwortung und größeres Selbstwertgefühl
- Bessere Fremdsprachenkenntnisse und digitale Kompetenzen
- Ausgeprägteres interkulturelles Bewusstsein
- Aktivere Beteiligung an der Gesellschaft
- Umfassendere positive Interaktionen mit Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund
- Umfassendere Kenntnisse über das europäische Aufbauwerk und die Werte der EU
- Größere Motivation zur Teilnahme an künftigen Angeboten zur allgemeinen und beruflichen Bildung im Anschluss an die Mobilitätsphase im Ausland

**Angestrebte Wirkungen auf Organisationen**

- Bessere Befähigung zur Arbeit auf europäischer und internationaler Ebene
- Innovative und verbesserte Arbeitsweise im Interesse der betreffenden Zielgruppen
- Schaffung eines moderneren, dynamischeren, stärker zielgerichteten und professionelleren Umfelds innerhalb der Organisation

**Anm.:** Eigene Darstellung; Inhalte gekürzt und zitiert nach Europäische Kommission (2023, S. 44–45).

Während der Fokus von Leitaktion 1 auf der Förderung von Lernmobilitäten von Individuen liegt, werden im Rahmen von Leitaktion 2 internationale Partnerschaften zwischen Organisationen und Institutionen gefördert, um die Entwicklung, den Transfer und die Umsetzung von innovativen Ansätzen, den Erfahrungsaustausch, die Zusammenarbeit und das *peer learning* auf europäischer Ebene voranzubringen. Abbildung 1.3 zeigt die Ziele, die mit Leitaktion 2 verfolgt werden.

Leitaktion 2 umfasst Partnerschaften für Zusammenarbeit, Partnerschaften für Exzellenz und Partnerschaften für Innovation (Europäische Kommission, 2023). Partner-

**Abb. 1.3:** Mit Erasmus+ Leitaktion 2 angestrebte Wirkungen

#### **Angestrebte Wirkungen auf beteiligte Personen**

- Mehr Eigeninitiative und unternehmerisches Denken
- Bessere Sprachkenntnisse
- Größere digitale Kompetenz
- Größeres Verständnis und größere Aufgeschlossenheit für alle Arten von Vielfalt
- Bessere Qualifikation für berufliche Tätigkeiten und für Unternehmensgründungen
- Aktivere Beteiligung an der Gesellschaft
- Positivere Einstellung gegenüber dem europäischen Aufbauwerk und den Werten der EU
- Besseres Verständnis und verstärkte Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen in Europa und darüber hinaus
- Verbesserte Kompetenzen in Bezug auf die jeweiligen Berufsprofile
- Umfassenderes länderübergreifendes Verständnis für Verfahren, politische Strategien und Systeme in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport
- Besseres Verständnis der Zusammenhänge zwischen formaler und nichtformaler allgemeiner und beruflicher Bildung, anderen Lernformen und dem Arbeitsmarkt
- Bessere Berufs- und Karrierechancen
- Höhere Motivation und Zufriedenheit bei der täglichen Arbeit

#### **Angestrebte Wirkungen auf beteiligte Organisationen**

- Innovative Ansätze für die Ansprache ihrer Zielgruppen
- Ein moderneres, dynamischeres, engagierteres und professionelleres Umfeld innerhalb der Organisation
- Bessere Befähigung und Professionalisierung für Tätigkeiten auf europäischer/internationaler Ebene

#### **Weitere angestrebte Wirkungen**

- Höhere Qualität der Arbeit: mehr Exzellenz und größere Attraktivität in Verbindung mit besseren Chancen für alle
- Entwicklung von besser auf Anforderungen und Chancen des Arbeitsmarkts abgestimmten Systemen
- Bessere Vermittlung und Bewertung von Basis- und Querschnittskompetenzen
- Verstärkte Synergien und Verbindungen und größere Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Systemen unter verstärkter Nutzung europäischer Referenzinstrumente zur Förderung der Anerkennung, Validierung und Transparenz von Kompetenzen und Qualifikationen
- verstärkte Nutzung von Lernergebnissen bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen, Qualifikationskomponenten und Lehrplänen, um Lehr-, Lern- und Bewertungsverfahren zu verbessern
- Stärkere Sensibilisierung und größere Aufgeschlossenheit für soziale Vielfalt und größere Inklusivität und Zugänglichkeit der Bildungssysteme und -möglichkeiten
- Neue und vertiefte überregionale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit öffentlicher Stellen in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung und Jugend
- Stärker strategisch orientierte und integrierte Nutzung von IKT und freien Lehr- und Lernmaterialien
- Stärkere Motivierung zum Erlernen von Fremdsprachen durch innovative Lehrmethoden oder mehr Möglichkeiten zur praktischen Anwendung der auf dem Arbeitsmarkt verlangten Sprachkenntnisse
- Stärkere Interaktion zwischen Praxis, Forschung und Politik

**Anm.:** Eigene Darstellung; Inhalte gekürzt und zitiert nach Europäische Kommission (2023, S. 264–266).

schaften für Zusammenarbeit zielen darauf, den Austausch von Wissen und bewährten Praktiken zu fördern sowie die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Organisationen auf europäischer Ebene voranzutreiben. Partnerschaften für Exzellenz und Partnerschaften für Innovation sollen dazu beitragen, die Qualität und Innovationsfähigkeit im Bildungsbereich zu verbessern sowie innovative Bildungsansätze und -systeme zu entwickeln. Im Gegensatz zu Partnerschaften für Zusammenarbeit richten sie sich dabei gezielt an Institutionen mit spezifischen Kenntnissen (z. B. Erasmus+-Lehrkräfteakademien als europäische Partnerschaften von Bildungseinrichtungen für Lehrkräfte und Anbietern für Lehrkräftefortbildungen) und umfassen eher strategische und größer angelegte Projekte auf Systemebene. Einrichtungen im Schulbereich können sich an allen drei Partnerschaftsformen beteiligen, jedoch nur Partnerschaften für Zusammenarbeit selbst beantragen (Europäische Kommission, 2023). In dem vorliegenden Bericht wird nur auf letztere eingegangen.

An Partnerschaften für Zusammenarbeit kann jede öffentliche oder private Organisation mit Sitz in einem der Erasmus+ Partnerländer teilnehmen. Sie richten sich im Schulbereich vor allem an Schulen, Universitäten, Einrichtungen für Lehrkräfte Weiterbildung, aber auch an Landesinstitute und Ministerien. In diesem Zusammenhang verfolgte Projekte umfassen eine Vielzahl an unterschiedlichen Aktivitäten, bei denen der internationale Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit verschiedener Organisationen sowie die Entwicklung, der Transfer und die Umsetzung von innovativen Ansätzen im Vordergrund stehen. Einrichtungen können sich hierbei entweder für einen erleichterten Einstieg in kleineren Partnerschaften zusammenschließen oder aber in großangelegten Kooperationspartnerschaften zusammenarbeiten, die mindestens drei Organisationen aus drei verschiedenen Ländern umfassen müssen. Kleinere Partnerschaften zielen darauf ab, weniger erfahrenen und kleineren Organisationen den Zutritt zur internationalen Zusammenarbeit zu erleichtern und sie über Projekte mit einem geringeren zeitlichen Umfang und organisatorischen Aufwand an Erasmus+ heranzuführen. Kooperationspartnerschaften sollen Organisationen dabei unterstützen, die Qualität und Relevanz ihrer Arbeit zu schärfen, den Ausbau ihrer Partnernetzwerke sowie die Internationalisierung ihrer Arbeit voranzutreiben und im Austausch mit ihren Partnern bewährte Methoden zu teilen und neue zu entwickeln (Europäische Kommission, 2023).

Neben den im Vorangegangenen skizzierten Austauschformen betreibt die EU im Rahmen von Erasmus+ ferner die digitale Plattform eTwinning, um den digitalen Austausch in Europa zu ermöglichen. Diese Plattform wurde von der EU 2005 eingerichtet und soll zur internationalen Vernetzung und Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem Schulpersonal sowie von Schülerinnen und Schülern beitragen. Ihre Nutzung ist kostenlos und eine Teilnahme auch ohne eine Beteiligung an den Leitaktionen 1 und 2 möglich (PAD, 2024a). Mithilfe von eTwinning können Lehrkräfte Ideen und Materialien austauschen oder Kooperationspartnerinnen und -partner für die Entwicklung und Durchführung von gemeinsamen internationalen Projekten finden. Unter dem Dach von eTwinning werden auch Fortbildungen angeboten, sowohl digital als auch in Präsenz an verschiedenen Orten Europas. Die Angebote können von Lehrkräften, Schulleitungen und weiterem Schulpersonal aller Schulstufen und -formen, von Mitarbeiterinnen und

Mitarbeitern weiterer Bildungseinrichtungen sowie von Lehramtsstudierenden in den an Erasmus+ teilnehmenden Ländern wahrgenommen werden (OeAD, o.D.). Schülerinnen und Schüler können sich nicht selbst auf der Plattform registrieren, aber von ihren Lehrkräften in einem extra von ihnen eingerichteten und gesicherten *TwinSpace* eingeschrieben werden, der wie ein virtuelles Klassenzimmer funktioniert (PAD, 2024a).

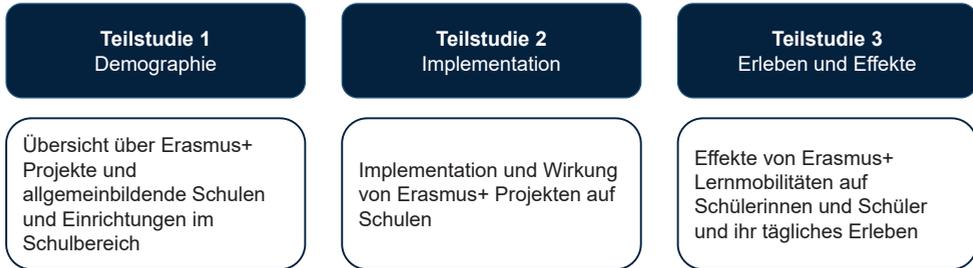
### 1.3 Ziele und Design der Studie Erasmus+

Die vorliegende Studie Erasmus+ zielt darauf, 1) Wirkungen von Erasmus+ im Schulbereich empirisch nachzuvollziehen, 2) Gelingensbedingungen für Erasmus+ im Schulbereich zu identifizieren und 3) Wirkungen von Erasmus+ in Deutschland in der Schulpraxis, der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft stärker sichtbar zu machen. Die Studie fokussiert den allgemeinbildenden Schulbereich in Deutschland in der aktuellen Programmperiode von Erasmus+ und hatte eine Laufzeit von Januar 2022 bis einschließlich Dezember 2024.

Insgesamt umfasst die Studie ein Mixed-Methods-Design aus drei Teilstudien (vgl. Abb. 1.4) mit jeweils unterschiedlichen methodischen Zugängen: Teilstudie 1 gibt ausgehend von Sekundärdatenanalysen einen Überblick über die an Erasmus+ beteiligten Einrichtungen im Schulbereich und die von ihnen geplanten Aktivitäten. Teilstudie 2 dient der Analyse der Implementation von Erasmus+ an allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich in Deutschland auf der Basis von leitfadengestützten Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Schulen, Ministerien und Landesbehörden. Mit Teilstudie 3 und der *experience sampling*-Methode in Kombination mit einem Prä- und Posttest-Design wird ein Forschungsansatz verfolgt, der Einblicke in die Erfahrungen und Erlebensprozesse der an den Erasmus+ Lernmobilitäten beteiligten Schülerinnen und Schüler erlaubt und die Effekte dieser Mobilitäten auf die Schülerinnen und Schüler untersucht. Die Studie ist so aufgebaut, dass sie inhaltlich vom Allgemeinen zum Besonderen kommt: Teilstudie 1 ist auf der Makroebene angesiedelt und beschäftigt sich mit der Demographie der an Erasmus+ beteiligten Einrichtungen sowie der deutschlandweiten Verteilung der im Rahmen der aktuellen Programmgeneration von Erasmus+ stattfindenden Aktivitäten. Teilstudie 2 ist auf der Meso- beziehungsweise Organisationsebene angesiedelt und fokussiert den Ablauf und die Umsetzung (Implementation) von Erasmus+ auf der Ebene der Organisationen (v.a. den Einzelschulen) sowie die Wirkungen auf die Schulentwicklung. Und schließlich steht im Zentrum von Teilstudie 3 die Mikroebene; mit ihr wird erforscht, wie die Schülerinnen und Schüler Erasmus+ Lernmobilitäten ins europäische Ausland erleben und welche Wirkungen die Lernmobilitäten entfalten.

Mit der vorliegenden Studie wird ein Fokus auf Lernmobilitäten im Rahmen von Erasmus+ Projekten gelegt, die unter dem Dach von Erasmus+ im Schulbereich Auslandsmobilitäten von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften sowie weiterem Personal im Schulbereich in andere Länder Europas und mit dem Programm assoziierte Drittstaaten umfassen, um zu Bildungszwecken für einen begrenzten Zeitraum ins Ausland zu reisen (Europäische Kommission, 2023).

**Abb. 1.4:** Studie zur Wirkung von Erasmus+ in allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Erasmus<sup>+</sup>): Aufbau und Forschungsschwerpunkte



Im Folgenden werden die drei Teilstudien und die mit ihnen verfolgten Fragestellungen, die für die Forschung adaptierten methodischen Zugänge sowie so gewonnene, ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt (Kap. 2–4). Die damit geschaffene Grundlage ermöglicht es, zu empirisch gestützten Erkenntnissen in diesem Themenfeld zu kommen und daran anknüpfende Implikationen für die Umsetzung von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich und weiteren Einrichtungen im Schulbereich zu formulieren (Kap. 5).

## 1.4 Literatur

- de Haan, G. (2018). Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Wegmarken zur Transformation Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (S. 13–23). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt7n.5>
- Drossel, K., Gerick, J., Niemann, J., Eickelmann, B. & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler\*innen im internationalen Vergleich* (S. 149–187). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999492.05>
- EACEA (European Education and Culture Executive Agency). (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d886cc50-6719-11ee-9220-01aa75ed71a1/language-en> (Abgerufen am 18.12.2024).
- Eickelmann, B. (2024). ICILS 2023: Gesamtdiskussion der Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven für Deutschland. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler\*innen im internationalen Bereich* (S. 289–300). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999492.09>
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2024). *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler\*innen im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>

- Europäische Kommission. (2020, 25. August). *Erasmus+. Programme Guide 2020* (Version 3 2020). [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/erasmus\\_programme\\_guide\\_2020\\_v3\\_en.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/erasmus_programme_guide_2020_v3_en.pdf)
- Europäische Kommission. (2021, 29. April). *Umsetzungsleitlinien. Strategie für Inklusion und Vielfalt – Erasmus+ und Europäisches Solidaritätskorps* (Version 1). [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity\\_apr21\\_de.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity_apr21_de.pdf)
- Europäische Kommission. (2022, 26. Januar). *Erasmus+. Programmleitfaden* (Version 2 2022). [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-02/2022-erasmusplus-programme-guide-v2\\_de.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-02/2022-erasmusplus-programme-guide-v2_de.pdf)
- Europäische Kommission. (2023, 28. November). *Erasmus+. Programmleitfaden* (Version 1 2024). [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide\\_DE.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_DE.pdf)
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Julius Klinkhardt.
- Gerhards, J. & Németh, B. (2015). Ökonomisches Kapital der Eltern und Medizinstudium im Ausland. Wie Europäisierungs- und Globalisierungsprozesse die Reproduktion sozialer Ungleichheiten verändern. *Berliner Journal für Soziologie*, 25(3), 283–301. <https://doi.org/10.1007/s11609-015-0290-y>
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Waxmann.
- Hußmann, S. & Welzel, B. (Hrsg.). (2023). *DoProfiL 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997368>
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2017a, 10. März). *Nationaler Evaluierungsbericht über die Durchführung und Wirkung des EU-Programms Erasmus+ (2014–2020) im Schulbereich in Deutschland*. [https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Footer/Mediathek/Studien/2017\\_Erasmus\\_NatBericht\\_Schulbereich.pdf](https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Footer/Mediathek/Studien/2017_Erasmus_NatBericht_Schulbereich.pdf)
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2017b, 07. Dezember). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_12\\_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf)
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2025). *Unser Leitbild*. <https://www.kmk-pad.org/ueber-den-pad/unser-leitbild> (Abgerufen am 10.01.2025).
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.
- OeAD (Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung). (o. D.). *eTwinning*. <https://etwinning.at/de/etwinning#:~:text=Lehrkr%C3%A4fte%2C%20Schulleiter%2Finnen%2C%20anderes,Sch%C3%Bcler%2Finnen%20virtuelle%20Schulprojekte%20durchf%C3%BChren> (Abgerufen am 18.12.2024).
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024a). *Das alles ist eTwinning*. <https://erasmusplus.schule/etwinning> (Abgerufen am 18.12.2024).
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024b). *Förderung im Überblick*. <https://erasmusplus.schule/foerderung> (Abgerufen am 18.12.2024).
- Sonnenburg, N., Buddeberg, M. & Hornberg, S. (2022). The German school system in the COVID-19 pandemic era. *Tertium Comparationis – Journal for International Comparative and Multicultural Education*, 28(3), 332–355. <https://doi.org/10.31244/tc.2022.03.05>
- Szakács-Behling, S. & Hornberg S. (2023). Transformation and transnationalisation of schooling: Wherein lies the transformative potential of Global Citizenship Education? *ZEP – Zeit-*

- 
- schrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(3), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2023.03.02>
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität"*. [https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche\\_UNESCO-Kommission/08\\_Dokumente/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/08_Dokumente/1994_salamanca-erklaerung.pdf) (Abgerufen am 18.12.2024).
- Wernisch, D. V. (2016). *Internationalization and student mobility in teacher education: Internationalization models, diffusion barriers and recommendations for policy and higher education institutions* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg]. Publication Server of PH Freiburg. <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/651> (Abgerufen am 18.12.2024).
- Zipp-Timmer, M., Sonnenburg, N., Hornberg, S. & Shure, S. (2019). Europa zum Thema machen?! – Zur Konzeption von Unterrichtsmodulen für die Sekundarstufe. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 167–178). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.12>

*Nadine Sonnenburg, Carina Schreiber, Michael Becker,  
Sabine Hornberg & Marion Peitz*

## **2 Übersicht über Erasmus+ Projekte und Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich**

Obwohl Erasmus+ und seine Vorläuferprogramme bereits seit 1995 die internationale Zusammenarbeit von Schulen in Europa fördern und Auslandsmobilitäten von Schülerinnen und Schülern unterstützen, gibt es keine systematische Übersicht über die Verteilung und Art der teilnehmenden Einrichtungen im deutschen Schulbereich. Und auch darüber hinaus liegen nur wenige empirisch gewonnene Erkenntnisse zu internationalen Mobilitäten von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften oder der Internationalisierung im deutschen Schulbereich insgesamt vor (Hornberg, 2010; Schippling & Keßler, 2022; Wlossek, 2020). Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend zunächst die bislang vorliegenden Studien in diesem Bereich skizziert (Kap. 2.1) und hieran anknüpfend die leitenden Forschungsfragen erläutert, die dieser Teilstudie zugrunde liegen (Kap. 2.2), bevor anschließend die Ergebnisse dieser Teilstudie (Kap. 2.3–2.4) und ein Zwischenresümee dargelegt werden (Kap. 2.5).

### **2.1 Forschungsstand**

Die bisherige Forschung zeigt Unterschiede in der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Auslandsaufenthalten. Eine Teilnahme an Auslandsaufenthalten ist somit wahrscheinlicher, wenn Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium oder eine Privatschule besuchen, keine Migrationsgeschichte haben und aus Haushalten mit höherem Einkommen oder einem höheren Bildungsabschluss der Eltern stammen (Büchner, 2004; Gerhards & Hans, 2013; Gerhards et al., 2016; Hübner et al., 2021). Das heißt, erstens kommt in diesem Zusammenhang der besuchten Schulform eine zentrale Rolle zu. Es ist zu vermuten, dass Gymnasien und Privatschulen ihren Schülerinnen und Schülern eine etablierte institutionelle Unterstützung für Auslandsaufenthalte bieten und ihnen grundsätzlich mehr Information zu Austauschprogrammen zur Verfügung stellen (Gerhards & Hans, 2013). Abgesehen von der Schulform scheint zweitens, die Teilnahme an Auslandsaufenthalten aber auch von dem soziökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler abhängig zu sein. So ist die Teilnahme an internationalen Jugendmobilitäten vor allem in den mittleren und oberen sozialen Schichten verbreitet (Abt, 2019; Borgstedt, 2019; Büchner, 2004; Gerhards et al., 2016), vermutlich weil sie oftmals bessere finanzielle, soziale und schulische Voraussetzungen mitbringen. Denn Reise- und Unterhaltskosten für schulische Auslandsaufenthalte stellen insbesondere für Familien mit geringerem Einkommen eine Barriere dar (vgl. Büchner, 2004; Carlson et al., 2014; Gerhards & Hans, 2013). Aber auch der Wohnort kann drittens, eine Rolle für die Chance zur Teilnahme an

Auslandsaufenthalten spielen. So argumentieren Gerhards und Hans (2013), Jugendliche in Ostdeutschland und ländlicheren Regionen hätten geringere Möglichkeiten für eine Teilnahme an Auslandsmobilitäten. Ursächlich für diese Unterschiede können weniger Zugänge zu Austauschprogrammen in bestimmten Regionen oder geringere finanzielle Ressourcen der Eltern sein (Gerhards & Hans, 2013). Insgesamt verdeutlicht die wenige, bisher vorliegende Forschung, dass sowohl die Schulform und die geographischen Rahmenbedingungen als auch der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler wichtige Faktoren dafür sind, ob sie an internationalen Mobilitäten teilnehmen.

Mit Erasmus+ zielt die EU auf mehr Bildungsgerechtigkeit und wendet sich insbesondere auch an Personen mit geringeren Ressourcen, um allen die Möglichkeit zu geben, an einem schulisch eingebetteten Auslandsaufenthalt teilzunehmen. Für die aktuelle Programmperiode von Erasmus+ hat die EU insgesamt über 28 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt (Europäische Kommission, 2024). Auf den deutschen Schulbereich entfielen davon für Erasmus+ Projekte in der ersten Programmperiode (2014–2020) insgesamt gut 247,5 Millionen Euro (eigene Berechnungen auf Basis der Erasmus+ *factsheets*; Europäische Kommission, 2021a, 2021b). Neben dem physischen Austausch bietet Erasmus+ mit eTwinning den Schulen ferner eine kostenfreie, digitale Plattform für den internationalen Austausch. Ob es mit Erasmus+ gelingt, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte verschiedener Schulformen und Regionen im Schulbereich zu erreichen und an welchen Stellen gegebenenfalls systematische Unterschiede vorherrschen, ist bisher wenig erforscht. Diesem Forschungsdesiderat soll mit Teilstudie 1 begegnet werden.

## 2.2 Forschungsfragen

Ziel dieser Teilstudie ist es, eine Demographie der allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich zu erstellen, die sich in Deutschland an Erasmus+ beteiligen. Wie in Kapitel 1 ausgeführt wurde, fördert das Programm Erasmus+ Lernmobilitäten von Einzelpersonen (Leitaktion 1), die internationale Zusammenarbeit von Organisationen und Institutionen (Leitaktion 2) sowie den digitalen internationalen Austausch über die Plattform eTwinning (Europäische Kommission, 2023). Um einen Überblick über die Beteiligung und Aktivitäten der Einrichtungen in diesem Rahmen zu erhalten, wird mit Teilstudie 1 den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- 1) Welche Erasmus+ Projekte werden in Deutschland im allgemeinbildenden Schulbereich durchgeführt?
- 2) Welche Einrichtungen nehmen an Erasmus+ teil?
- 3) Welche Zielgruppen sind beteiligt?
- 4) Wie sind die teilnehmenden Einrichtungen bundesweit verteilt?
- 5) Welche Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung an Erasmus+ können zwischen den Einrichtungsarten identifiziert werden?

Bei der Bearbeitung dieser Forschungsfragen wird zwischen Einrichtungen im Schulbereich unterschieden, die im Rahmen von Erasmus+ an Lernmobilitäten (Leitaktion 1)

oder Partnerschaften (Leitaktion 2) teilnehmen (Kap. 2.3) und Einrichtungen, die auf der digitalen Erasmus+ Plattform eTwinning registriert sind (Kap. 2.4). Für die folgenden Analysen wird nach Art der Projekte, Regionen sowie Formen des Austausches differenziert. Um Aussagen darüber treffen zu können, welche Schulen, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler in welchem Umfang an Erasmus+ Aktivitäten beteiligt sind, werden ferner die beteiligten Einrichtungen nach Schulformen kategorisiert.

## 2.3 Mobilitätsprojekte und Partnerschaften

Im Folgenden werden die Projekte und Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich in Deutschland beleuchtet, die im Rahmen von Leitaktion 1 und 2 gefördert werden. Dazu werden zunächst die Methodik und Datengrundlage beschrieben, die für die im Weiteren vorgestellten Analysen herangezogen wurden.

### 2.3.1 Methodik und Datengrundlage

Die Datengrundlage für die nachfolgenden Analysen bilden vom PAD bereitgestellte Datenlisten zu sämtlichen Erasmus+ Projekten und Akkreditierungen, die für die aktuelle Programmperiode in den Jahren 2020<sup>1</sup> bis 2023 im deutschen allgemeinbildenden Schulbereich beantragt wurden. Die Datenlisten wurden vom Projektteam an der TU Dortmund aufbereitet und zusammengeführt. Die Einrichtungen wurden berücksichtigt, wenn ihre Anträge bewilligt und ihr Vertrag vom PAD bereits unterschrieben wurde. Folgende Informationen liegen dazu vor: Name der Einrichtung, Adresse und Bundesland, in dem sie angesiedelt ist, Stand der Akkreditierung, Status der Projektanträge, Art der beantragten Aktivitäten und Höhe der bewilligten Fördersumme. Für weitere Informationen zu den beteiligten Einrichtungen wurde vom Projektteam die jeweilige Art der Einrichtung (bzw. Schulform) und der Stadttyp, in dem sie angesiedelt sind, recherchiert. Insgesamt umfasst das hier zugrunde liegende Sample 1702 Einrichtungen, die 2311 Projekte beantragten. Die tatsächlich beantragte Projektanzahl übersteigt damit die Anzahl der beteiligten Einrichtungen, da diese teils mehrere Erasmus+ Projekte durchführen oder wiederholt beteiligt sein können. Darüber hinaus liegen für die bewilligten Projekte der Leitaktion 1 Informationen zu den darunter geplanten 5149 Aktivitäten vor sowie zur Art der Aktivität (z. B. Gruppenmobilität von Schülerinnen und Schülern oder Job Shadowing) und der Anzahl der jeweils beteiligten Personen. Die Anzahl von insgesamt 5149 beantragten Aktivitäten in Leitaktion 1 verdeutlicht, dass die Schulen im Rahmen eines Projekts mehrere Aktivitäten durchführen können.<sup>2</sup>

---

1 Die Einrichtungen konnten bereits im Jahr 2020 Akkreditierungsanträge für die Teilnahme an der neuen Programmperiode 2021–2027 stellen.

2 Da Leitaktion 2 einen anderen Fokus hat, liegen für sie keine Daten zu unterschiedlichen Mobilitätsarten vor. Es ist daher darauf hinzuweisen, dass sich die Anzahl der hier genannten Lernmobilitäten lediglich auf Leitaktion 1 bezieht, obgleich auch im Rahmen von Leitaktion 2 Mobilitäten stattfinden können.

Die hier analysierten Datensätze liefern Informationen zu geplanten und bewilligten Erasmus+ Projekten und in diesem Rahmen stattfindenden Aktivitäten. Sie basieren auf den Angaben in Projektanträgen und Prognoselisten. Entsprechend geben sie keine Auskunft darüber, ob und wie die Projekte realisiert wurden. Abgelehnte Anträge fließen nicht in die nachfolgenden Analysen ein. Die Datenaufbereitung und die Analysen wurden in Excel (2016) und SPSS (Version 29) durchgeführt.

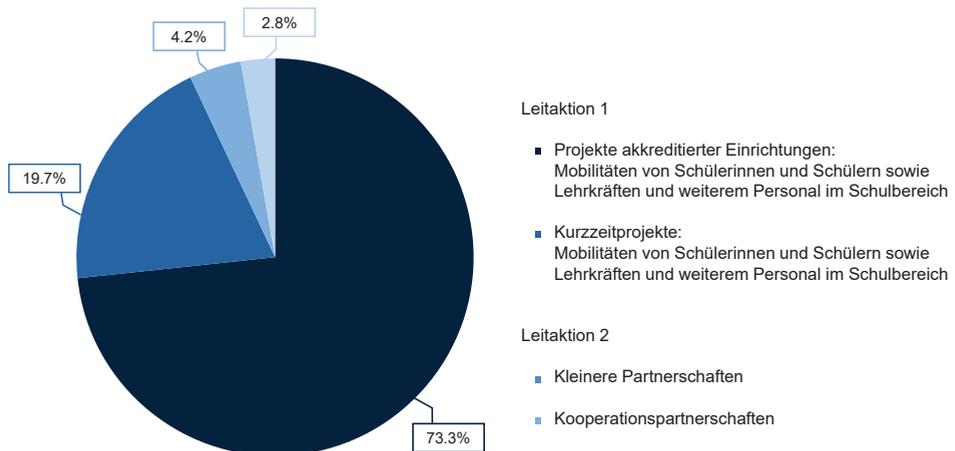
## 2.3.2 Ergebnisse

### 2.3.2.1 Erasmus+ Projekte im Schulbereich

Insgesamt wurden zwischen 2021 und 2023 für den deutschen allgemeinbildenden Schulbereich 2311 Erasmus+ Projekte bewilligt. Wie Abbildung 2.1 zeigt, dominieren dabei Auslandsmobilitäten von Lernenden und Beschäftigten im Rahmen von Leitaktion 1. Hierbei handelt es sich zum Großteil um Mobilitätsprojekte akkreditierter Einrichtungen (73.3%). Kurzfristige Mobilitäten von Lernenden und Beschäftigten nicht-akkreditierter Einrichtungen machen knapp ein Fünftel der bewilligten Erasmus+ Projekte im allgemeinbildenden Schulbereich aus. Im Vergleich dazu beläuft sich der Anteil von Partnerschaften zur Förderung und Entwicklung der internationalen Zusammenarbeit zwischen Organisationen und Institutionen im Rahmen von Leitaktion 2 auf weniger als 10 Prozent. Kleinere Partnerschaften machen dabei etwas mehr als 4 Prozent aus und Kooperationspartnerschaften kommen auf einen Anteil von knapp 3 Prozent.

Wie aus Abbildung 2.1 deutlich wird, stechen Projekte akkreditierter Einrichtungen unter den bewilligten Erasmus+ Projekten deutlich hervor. Die Akkreditierung und die damit verbundene Möglichkeit zur regelmäßigen finanziellen Förderung von Erasmus+ Aktivitäten scheint für die Einrichtungen demnach ein attraktives Angebot darzustellen. Bis einschließlich 2023 ließen sich ferner 1258 der 1702 an Erasmus+ beteiligten

**Abb. 2.1:** Bewilligte Erasmus+ Projekte ( $N=2311$ ) im allgemeinbildenden Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023)

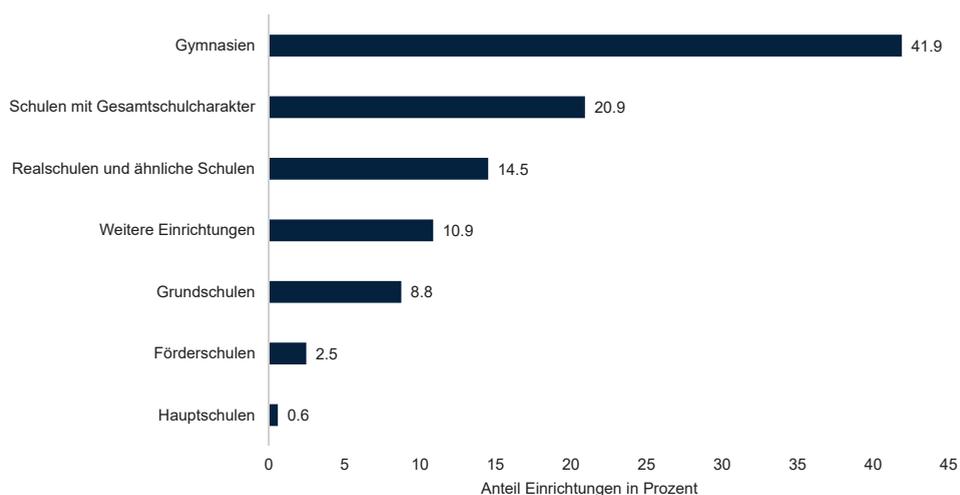


Einrichtungen und damit ein Großteil der Einrichtungen für die aktuelle Programmperiode akkreditieren.

### 2.3.2.2 Schulen und weitere Einrichtungen im Schulbereich

Um einen Eindruck von der systemischen Wirkung von Erasmus+ zu erhalten, werden nachfolgend zunächst die an Erasmus+ beteiligten allgemeinbildenden Schulformen und weitere beteiligte Einrichtungen im Schulbereich unterschieden. Anschließend werden die beteiligten Schulformen in Relation zur Gesamtzahl der Schulen in Deutschland betrachtet. Wie Abbildung 2.2 zeigt, sind Gymnasien mit knapp 42 Prozent am stärksten vertreten. Schulen mit Gesamtschulcharakter, Realschulen und ähnliche Schulen stellen zusammengefasst etwas mehr als drei Viertel der beteiligten Schulformen der Sekundarstufen I und II. Im Vergleich dazu sind Grundschulen, Förderschulen und Hauptschulen deutlich seltener vertreten. Weitere Einrichtungen im Schulbereich, die sich im Rahmen von Erasmus+ engagieren, kommen auf einen Anteil von knapp 11 Prozent. In dieser Kategorie wurden zum Beispiel Kultusministerien, Bezirksregierungen, Schulämter, Studienseminare, Landesinstitute und städtische Einrichtungen, Bildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen sowie vereinzelt vorkommende Schultypen wie Berufskol-

**Abb. 2.2:** An Erasmus+ Lernmobilitäten und Partnerschaften beteiligte Schulformen und weitere Einrichtungen im Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023)



**Anm.:** Schulen mit Gesamtschulcharakter=Schulen, an denen potenziell alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden können; Realschulen und ähnliche Schulen=Schulen, an denen alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens außer Abitur/Fachhochschulreife erworben werden können; Weitere Einrichtungen=spezifische Schulen (z.B. Berufskollegs, Internationale Schulen, Schulen, die nur die Sekundarstufe II anbieten), Bildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen, Bezirksregierungen, Kultusministerien, Schulämter, Studienseminare, Landesinstitute, städtische Einrichtungen sowie Hochschulen/Universitäten und Kitas; Grundschulen=Grundschulen bis 4./6. Jahrgangsstufe (bundeslandspezifisch).

**Tab. 2.1:** Anzahl der in Deutschland an Erasmus+ Lernmobilitäten und Partnerschaften beteiligten Schulen in Relation zu der Anzahl der jeweiligen Schulform in Deutschland (Antragszeitraum 2020–2023)

Schulform	Anzahl Schulen in Deutschland	An Erasmus+ Mobilitäten und Partnerschaften beteiligte Schulen	
		Anzahl Schulen	Anteil an Schulen in Deutschland (in %)
Grundschulen	16 580	149	0.9
Schulen mit Gesamtschulcharakter	4353	356	8.2
Gymnasien	3156	713	22.6
Förderschulen	2795	42	1.5
Hauptschulen	1717	10	0.6
Realschulen und ähnliche Schulen	1710	247	14.4

**Anm.:** Grundschulen=Grundschulen bis 4./6. Jahrgangsstufe (bundeslandspezifisch); Schulen mit Gesamtschulcharakter=Schulen, an denen potenziell alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden können; Realschulen und ähnliche Schulen=Schulen, an denen alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens außer Abitur/Fachhochschulreife erworben werden können. Die Anzahl der Schulen in Deutschland basiert auf Angaben des Statistischen Bundesamtes (2024b) für das Schuljahr 2022/2023. In der Kategorie Grundschulen wurden sowohl Grundschulen als auch Schulen mit schulartunabhängiger Orientierungsstufe zusammengefasst. Unter Schulen mit Gesamtschulcharakter wurden hier neben den Gesamtschulen Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen zusammengefasst.

legs und Berufsschulen<sup>3</sup>, Internationale Schulen, Schulen, die nur die Sekundarstufe II anbieten, sowie Kindertageseinrichtungen (Kitas) und Hochschulen/Universitäten zusammengefasst. Mit Blick auf die angestrebte systemische Wirkung von Erasmus+ im Schulbereich wäre hier auch die Beteiligung weiterer staatlicher Behörden an Erasmus+ zu erwarten. Kultusministerien oder Landesbehörden sowie die Landesinstitute, aber auch Lehrerausbildungszentren und Studienseminare könnten Erasmus+ nutzen, um mit Blick auf ihre diversen Aufgaben in den einzelnen Bundesländern, wie Qualitätssicherung, Schulentwicklung und Lehrkräfteausbildung, eine multiplikative Wirkung zu erzielen. Die vorliegenden Befunde zeigen jedoch, dass nur aus etwa der Hälfte der Bundesländer Ministerien oder vergleichbare Landesbehörden an Erasmus+ beteiligt und die jeweiligen Landesinstitute noch seltener vertreten sind.

Werden die beteiligten Schulformen in Relation zu der Gesamtzahl der Schulen der jeweiligen Schulform betrachtet (vgl. Tab. 2.1), zeigt sich eine deutliche Dominanz von Gymnasien: So waren in den Jahren 2021 bis einschließlich 2023 insgesamt etwas mehr als ein Fünftel aller 3156 Gymnasien in Deutschland an Erasmus+ Mobilitäten oder Partnerschaften beteiligt. Realschulen und ähnliche Schulen sowie die Schulen mit Gesamt-

3 Berufskollegs bzw. Berufsschulen sind hier nur vereinzelt vertreten, da die vorliegenden Analysen auf Daten des für den Schulbereich zuständigen Pädagogischen Austauschdienstes basieren und die Berufskollegs bzw. Berufsschulen ihre Projektanträge bei der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) stellen.

schulcharakter weisen eine deutlich höhere Beteiligung auf als Förderschulen, Grundschulen und Hauptschulen.

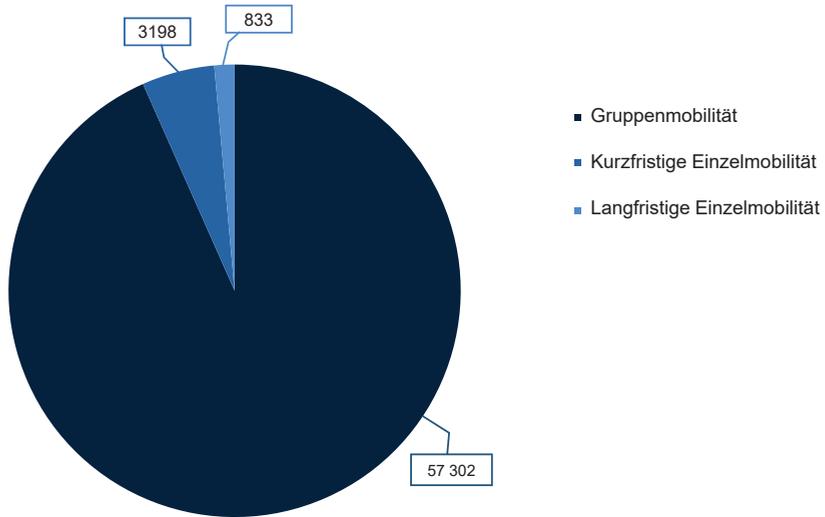
### 2.3.2.3 Zielgruppen

Um die an Erasmus+ beteiligten Zielgruppen näher zu untersuchen, werden nachfolgend die prognostizierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer<sup>4</sup> der bewilligten Lernmobilitäten (Leitaktion 1<sup>5</sup>) näher betrachtet. Dabei zeigt sich, dass im Schulbereich vor allem Schülerinnen und Schüler mit Erasmus+ Erfahrungen im Ausland sammeln, aber auch das Personal im Schulbereich, insbesondere Lehrkräfte<sup>6</sup>, nennenswert vertreten ist. Zwischen 2021 und 2023 beantragten die Einrichtungen für insgesamt 61 383 Schülerinnen und Schüler<sup>7</sup> die Teilnahme an Gruppen- oder an Einzelmobilitäten (vgl. Abb. 2.3). Verglichen mit der Gesamtanzahl von 8 639 344 Schülerinnen und Schülern in Deutschland (Schuljahr 2022/2023; vgl. Statistisches Bundesamt, 2024b) entspricht dies nur einem Anteil von weniger als einem Prozent.

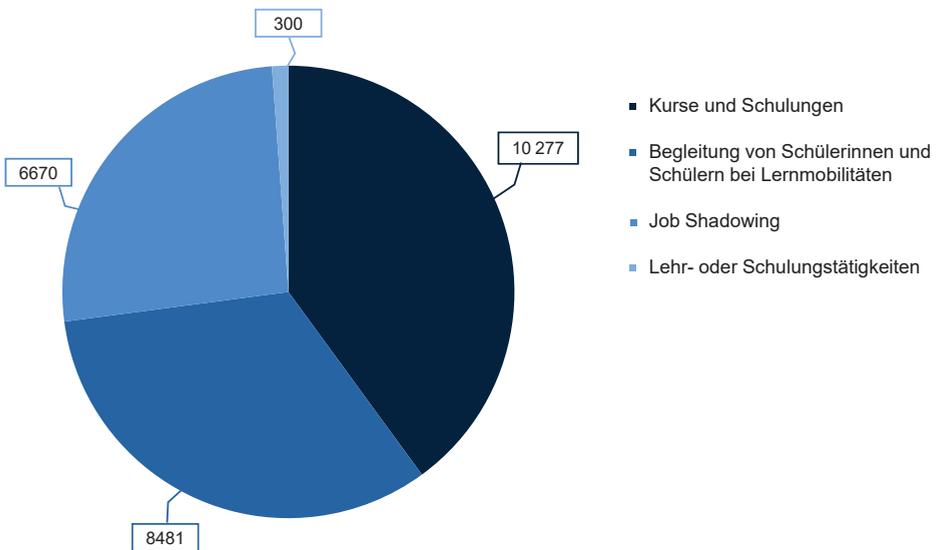
Die Anzahl der Lehrkräfte, die Lernmobilitäten begleiteten und an Kursen und Schulungen sowie am Job Shadowing und Lehr- und Schulungstätigkeiten teilnehmen sollten, beläuft sich insgesamt auf 25 728 Personen (vgl. Abb. 2.4). Dies entspricht ungefähr 3 Prozent der 837 247 Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland (Schuljahr 2022/2023; vgl. Statistisches Bundesamt, 2024b). Darüber hinaus haben die Schulen 1175 Expertinnen und Experten eingeladen und 243 Lehrkräfte und Pädagoginnen und Pädagogen aufgenommen, die sich noch in Ausbildung befanden (ohne Abb.).

- 
- 4 Zum Zeitpunkt der Analysen lagen für die laufende Programmperiode lediglich die Prognoselisten vor, das heißt die Listen, in denen die Einrichtungen die geplante Anzahl an Teilnehmenden melden, für die Gelder abgerufen werden sollen. Es handelt sich damit um Prognosen, sodass die letztendlich realisierte Anzahl an Teilnehmenden auch geringer ausgefallen sein kann.
  - 5 Da Leitaktion 2 einen anderen Fokus hat, liegen für sie keine spezifischen Daten für unterschiedliche Mobilitätsarten vor. Entsprechend bezieht sich die hier genannte Anzahl der beteiligten Personen lediglich auf Leitaktion 1.
  - 6 Da fast ausschließlich Lehrkräfte im Schulbereich an Erasmus+ teilnehmen und weiteres Personal im Schulbereich (z. B. sozialpädagogisches Personal, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Verwaltungen und Ministerien) in geringerem Umfang vertreten ist, wird im nachfolgenden Fließtext weitgehend von „Lehrkräften“ statt von „Lehrkräften und weiterem Personal im Schulbereich“ gesprochen. Dies dient der sprachlichen Vereinfachung und der besseren Lesbarkeit. In den Tabellen und Abbildungen sprechen wir weiterhin von „Lehrkräften und weiterem Personal im Schulbereich“.
  - 7 Da die Möglichkeit besteht, dass sowohl einzelne Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte mehrfach an Lernmobilitäten teilnehmen, ist nicht auszuschließen, dass die Zahl der insgesamt teilnehmenden Personen geringer ausfällt und dieselben Personen mehrfach an Auslandsmobilitäten teilnehmen.

**Abb. 2.3:** Prognostizierte Anzahl der Schülerinnen und Schüler für die Erasmus+ Leitaktion 1 nach Art der Aktivitäten (Antragszeitraum 2020–2023)



**Abb. 2.4:** Prognostizierte Anzahl der Lehrkräfte und des weiteren Personals im Schulbereich für die Erasmus+ Leitaktion 1 nach Art der Aktivitäten (Antragszeitraum 2020–2023)



**Tab. 2.2:** Verteilung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte und des weiteren Personals nach Schulformen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023)

Einrichtungsart	Schülerinnen und Schüler	Lehrkräfte und weiteres Personal
	N (Anteil in %)	im Schulbereich N (Anteil in %)
Gymnasien	33 568 (54.7%)	8353 (32.5%)
Schulen mit Gesamtschulcharakter	12 994 (21.2%)	4115 (16.0%)
Weitere Einrichtungen	6959 (11.3%)	7987 (31.0%)
Realschulen und ähnliche Schulen	5901 (9.6%)	2726 (10.6%)
Grundschulen	1500 (2.4%)	1788 (7.0%)
Förderschulen	344 (0.6%)	711 (2.8%)
Hauptschulen	117 (0.2%)	48 (0.2%)
Insgesamt	61 383 (100%)	25 728 (100%)

**Anm.:** Schulen mit Gesamtschulcharakter=Schulen, an denen potenziell alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden können; Weitere Einrichtungen=spezifische Schulen (z. B. Berufskollegs, Internationale Schulen, Schulen, die nur die Sekundarstufe II anbieten), Bildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen, Bezirksregierungen, Kultusministerien, Schulämter, Studienseminare, Landesinstitute, städtische Einrichtungen sowie Hochschulen/Universitäten und Kitas; Realschulen und ähnliche Schulen=Schulen, an denen alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens außer Abitur/Fachhochschulreife erworben werden können; Grundschulen=Grundschulen bis 4./6. Jahrgangsstufe (bundeslandspezifisch).

Mit einem Blick auf Abbildung 2.3 lässt sich erkennen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Gruppenmobilitäten ins Ausland gehen und ein deutlich geringerer Teil an Einzelmobilitäten teilnimmt. Auf Seiten der Lehrkräfte (vgl. Abb. 2.4) zeigt sich, dass sie vor allem an Kursen, Schulungen und am Job Shadowing teilnehmen sowie Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern begleiten. Demgegenüber nehmen Lehrkräfte seltener Lehr- und Schulungstätigkeiten im Ausland wahr.

Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Schulformen und weiteren Einrichtungen? Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler von Gymnasien am stärksten vertreten sind (vgl. Tab. 2.2); sie stellen in dem hier untersuchten Zeitraum mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler dar, die an Lernmobilitäten beteiligt sind. An zweiter Stelle stechen mit etwas mehr als einem Fünftel Schülerinnen und Schüler von Schulen mit Gesamtschulcharakter hervor. Am seltensten beteiligt sind Schülerinnen und Schüler von Grund-, Förder- und Hauptschulen. Im Vergleich zur Schulebene fallen auf der Individualebene der Schülerinnen und Schüler die Beteiligungen also noch etwas stärker in Richtung der Schulen der Sekundarstufe I und II und hier vor allem zugunsten der Gymnasien aus.

Bei den beteiligten Lehrkräften zeichnet sich ein etwas anderes Bild ab als bei den Schülerinnen und Schülern: Zwar sind die meisten Lehrkräfte, die im Rahmen von Leitaktion 1 an Erasmus+ teilnehmen, an Gymnasien beschäftigt, im Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern findet sich hier jedoch an zweiter Stelle mit einem ähnlichen Anteil das Lehrpersonal, dessen Lernmobilitäten von den weiteren Einrichtungen organisiert werden. Am wenigsten vertreten sind auch hier die Grund-, Förder- und Hauptschulen (vgl. Tab. 2.2). Die Betrachtung der Aktivitäten der Lehrkräfte (vgl. Tab. 2.3)

**Tab. 2.3:** Prognostizierte Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und des weiteren Personals im Schulbereich nach Schulformen und weiteren Einrichtungen differenziert nach Aktivitätstyp (Antragszeitraum 2020–2023)

Aktivitätstyp	FS	Ge	GS	Gy	HS	RS	WE
<i>Für Schülerinnen und Schüler geplante Aktivitäten</i>							
Gruppenmobilitäten	344	12 225	1499	31 466	76	5728	5964
Kurzfristige Einzelmobilitäten	0	606	0	1590	41	155	806
Langfristige Einzelmobilitäten	0	163	1	512	0	18	189
<i>Für Lehrkräfte und weiteres Personal im Schulbereich geplante Aktivitäten</i>							
Kurse und Schulungen	462	1492	1023	2699	19	1266	3316
Begleitung von Schülerinnen und Schülern bei Lernmobilitäten	124	1842	287	4310	27	980	911
Job Shadowing	125	750	456	1264	2	430	3643
Lehr- oder Schulungstätigkeiten	0	31	22	80	0	50	117

**Anm.:** FS=Förderschulen; Ge=Schulen mit Gesamtschulcharakter, d.h. Schulen, an denen potenziell alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden können; GS=Grundschulen bis 4./6. Jahrgangsstufe (bundeslandspezifisch); Gy=Gymnasien; HS=Hauptschulen; RS=Realschulen und ähnliche Schulen, d.h. Schulen, an denen alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens außer Abitur/Fachhochschulreife erworben werden können; WE=Weitere Einrichtungen, d.h. spezifische Schulen (z.B. Berufskollegs, Internationale Schulen, Schulen, die nur die Sekundarstufe II anbieten), Bildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen, Bezirksregierungen, Kultusministerien, Schulämter, Studienseminare, Landesinstitute, städtische Einrichtungen sowie Hochschulen/Universitäten und Kitas.

macht deutlich, dass an den Schulformen und weiteren hier erfassten Einrichtungen der Besuch von Kursen und Schulungen, das Job Shadowing sowie die Begleitung von Lernenden als Aktivitäten dominieren. Während weitere Einrichtungen für das Lehrpersonal vor allem Schulungen, Kurse und Job Shadowing organisieren, sind Lehrkräfte an Schulen der Sekundarstufe häufiger auch als Begleitung in Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern eingebunden.

### 2.3.2.4 Bundesweite Verteilung der Schulen und weiteren Einrichtungen

Differenziert man nach Bundesländern, zeigt sich, dass Schulen und weitere Einrichtungen im Schulbereich aller Bundesländer an Erasmus+ teilnehmen (vgl. Tab. 2.4). Mehr als die Hälfte von ihnen ist in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Niedersachsen und Baden-Württemberg ansässig, das heißt in den vier bevölkerungsreichsten Bundesländern (Statistisches Bundesamt, 2024a) mit den meisten Schulen in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2023). Demgegenüber sind Schulen und weitere Einrichtungen in Sachsen-Anhalt, Thüringen, Bremen und dem Saarland in deutlich geringerem Umfang an Erasmus+ beteiligt. Berücksichtigt man die Gesamtzahl der Schulen in den jeweiligen Bundesländern, zeigt sich ein anderes Bild: Die Stadtstaaten Bremen und Hamburg sowie die Länder Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen weisen den höchsten Anteil

**Tab. 2.4:** Anzahl der an Erasmus+ Lernmobilitäten und Partnerschaften beteiligten Schulen und weiteren Einrichtungen nach Bundesland sowie anteilig pro Bundesland (Antragszeitraum 2020–2023)

Bundesland	Schulen im Bundesland	Einrichtungen, die an Erasmus+ Mobilitäten und Partnerschaften beteiligt sind		
		Anzahl Schulen N (%)	Anteil im Bundesland %	Anzahl weitere Einrichtungen N
Baden-Württemberg	4591	166 (10.9%)	3.6%	9 (4.9%)
Bayern	4632	204 (13.5%)	4.4%	24 (13.0%)
Berlin	1270	77 (5.1%)	6.1%	28 (15.1%)
Brandenburg	1433	40 (2.6%)	2.8%	6 (3.2%)
Bremen	195	19 (1.3%)	9.7%	0 (0.0%)
Hamburg	425	40 (2.6%)	9.4%	6 (3.2%)
Hessen	2465	110 (7.3%)	4.5%	13 (7.0%)
Mecklenburg-Vorpommern	706	21 (1.4%)	3.0%	4 (2.2%)
Niedersachsen	3192	189 (12.5%)	5.9%	20 (10.8%)
Nordrhein-Westfalen	4996	360 (23.7%)	7.2%	35 (18.9%)
Rheinland-Pfalz	1506	109 (7.2%)	7.2%	7 (3.8%)
Saarland	306	13 (0.9%)	4.2%	3 (1.6%)
Sachsen	1559	63 (4.2%)	4.0%	9 (4.9%)
Sachsen-Anhalt	868	22 (1.5%)	2.5%	1 (0.5%)
Schleswig-Holstein	1297	65 (4.3%)	5.0%	6 (3.2%)
Thüringen	870	19 (1.3%)	2.2%	4 (2.2%)
Deutsche Schulen im Ausland	/	/	/	10 (5.4%)
Insgesamt	30 311	1517 (100%)	5%	185 (100%)

**Anm.:** Die hier abgebildete Anzahl der Schulen in Deutschland basiert auf Angaben des statistischen Bundesamtes (2024b). Die Daten des statistischen Bundesamtes wurden wie folgt in die Kategorien der Schulformen des vorliegenden Berichts eingeteilt: Gymnasien, Hauptschulen und Förderschulen wurden als Kategorien übernommen. Grundschulen und die schulartunabhängige Orientierungsstufe wurden zu Grundschulen zusammenfasst. Realschulen wurden unserer Kategorie der Realschulen und ähnlichen Schulen zugeordnet. Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen wurden unter unserer Kategorie Schulen mit Gesamtschulcharakter zusammengefasst. Zum Zweck der besseren Vergleichbarkeit der Daten des statistischen Bundesamtes mit denen des vorliegenden Berichts wurden Schulformen, die in diesem Bericht unter weitere Einrichtungen fallen, aus der Anzahl der Schulen des statistischen Bundesamtes ausgeschlossen. Dies betraf die folgenden Kategorien: Vorklassen, Schulkindergärten, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs und Einrichtungen, bei denen keine Zuordnung zu einer Schulart möglich war. Unter weitere Einrichtungen fallen in diesem Bericht spezifische Schulen (z. B. Berufskollegs, Internationale Schulen, Schulen, die nur die Sekundarstufe II anbieten), Bildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen, Bezirksregierungen, Kultusministerien, Schulämter, Studienseminare, Landesinstitute, städtische Einrichtungen sowie Hochschulen/Universitäten und Kitas.

an Schulen auf, die an Erasmus+ teilnehmen; die geringste Beteiligung findet sich demgegenüber in Thüringen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg.

Weitere Analysen mit Blick auf die regionale Verteilung zeigen, dass 17.5 Prozent der beteiligten Schulen und 4 Prozent der weiteren Einrichtungen in großen Großstädten mit über 480 000<sup>8</sup> Einwohnerinnen und Einwohnern angesiedelt sind und die restlichen Einrichtungen in kleinen Großstädten sowie Mittel- und Kleinstädten oder Gemeinden. Eine Teilnahme an Erasmus+ scheint somit nicht nur Schulen in großen Städten vorbehalten zu sein, aber sie scheinen das Angebot häufiger zu nutzen: Während im Bundesdurchschnitt 5 Prozent der Schulen an Erasmus+ beteiligt sind, trifft dies in großen Großstädten auf 8.8 Prozent der Schulen zu.

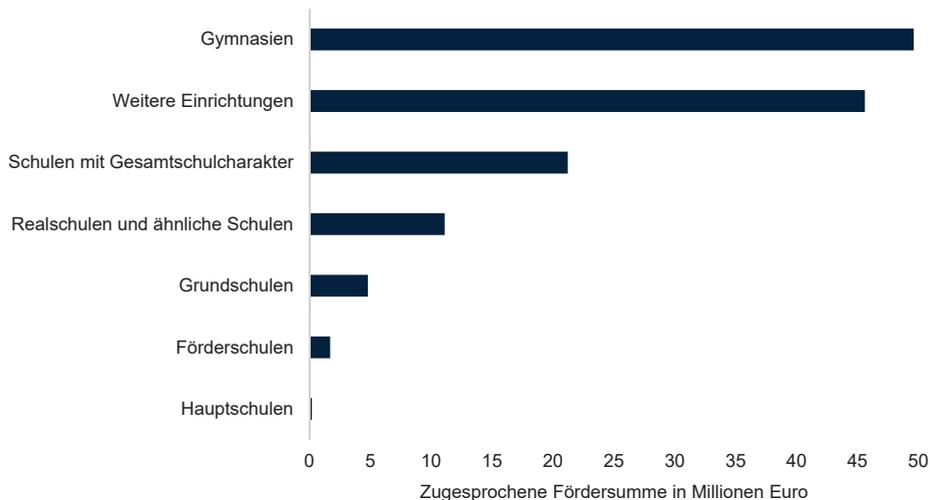
### 2.3.2.5 Unterschiede in der Beteiligung an Erasmus+ zwischen den Einrichtungen

Um mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Beteiligung an Erasmus+ mit Blick auf unterschiedliche Arten der Einrichtungen im Schulbereich zu identifizieren, wird im Folgenden auf die zugesprochene Fördersumme der jeweiligen Einrichtungsart sowie die bewilligten Projekttypen eingegangen. Die zugesprochene Fördersumme für Erasmus+ Projekte der Leitaktion 1 und 2 lag in Deutschland bei über 134 Millionen Euro (für die Jahre 2021 bis 2023). Die Höhe der finanziellen Mittel, die die verschiedenen Schulformen erhielten (vgl. Abb. 2.5), ist dabei abhängig davon, wie viele Schulen pro Schulform an Erasmus+ beteiligt sind. Die höchste Fördersumme ging somit erwartungskonform mit fast 50 Millionen Euro an Gymnasien – die Schulform, die auch am meisten vertreten ist. Anders ist dies jedoch bei den weiteren Einrichtungen: Obwohl sie nur 10 Prozent der beteiligten Einrichtungen ausmachten, erhielten sie mit mehr als 45 Millionen Euro die zweithöchste Fördersumme.

Dieser Befund lässt sich mit den unterschiedlichen Schwerpunkten der Schulen und weiteren Einrichtungen im Rahmen der beiden Leitaktionen erklären (Abb. 2.6). Während Schulen fast ausschließlich Mobilitäten im Rahmen von Leitaktion 1 plant und Partnerschaften für Zusammenarbeit im Rahmen von Leitaktion 2 nur von wenigen Schulen geschlossen wurden, nahmen die weiteren Einrichtungen die Leitaktion 2 fast so häufig in Anspruch wie Leitaktion 1. Dabei ist es insbesondere Leitaktion 2, in deren Rahmen einzelne Einrichtungen im Schulbereich pro Projekt die höchsten finanziellen Mittel erhalten. Die Einrichtungen erhielten pro Projekt in Leitaktion 2 im Durchschnitt 160 522 Euro, während sich die Förderung pro Mobilitätsprojekt in Leitaktion 1 im Durchschnitt auf 50 376 Euro belief. Partnerschaften für Zusammenarbeit scheinen im Vergleich also vor allem für nicht-schulische Einrichtungen im allgemeinbildenden

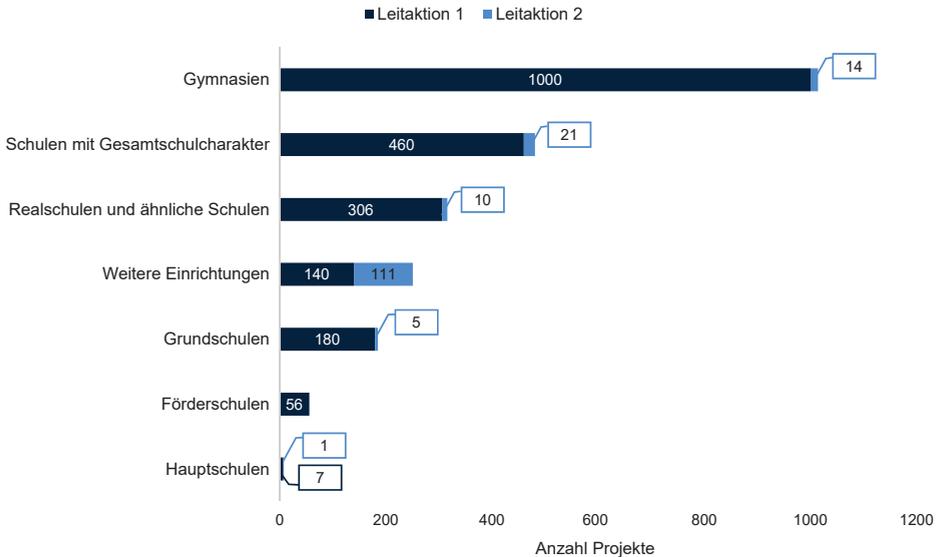
8 Unter große Großstädte fallen laut Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung alle Städte mit mehr als 480 000 Einwohnerinnen und Einwohnern (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, 2023). Dies sind die Städte Berlin, Hamburg, München, Köln, Frankfurt am Main, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig, Dortmund, Essen, Bremen, Dresden, Hannover, Nürnberg und Duisburg.

**Abb. 2.5:** Verteilung der für Erasmus+ Lernmobilitäten und/oder Partnerschaften bewilligten Fördersummen auf die Schulformen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023)



**Anm.:** Weitere Einrichtungen = spezifische Schulen (z. B. Berufskollegs, Internationale Schulen, Schulen, die nur die Sekundarstufe II anbieten), Bildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen, Bezirksregierungen, Kultusministerien, Schulämter, Studienseminare, Landesinstitute, städtische Einrichtungen sowie Hochschulen/Universitäten und Kitas; Schulen mit Gesamtschulcharakter = Schulen, an denen potenziell alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden können; Realschulen und ähnliche Schulen = Schulen, an denen alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens außer Abitur/Fachhochschulreife erworben werden können; Grundschulen = Grundschulen bis 4./6. Jahrgangsstufe (bundeslandspezifisch).

Schulbereich von Interesse zu sein. Staatliche Behörden, wie Kultusministerien oder Landesbehörden sowie Landesinstitute und Lehrerausbildungszentren oder Studienseminare, sind in Leitaktion 2 nur vereinzelt vertreten.

**Abb. 2.6:** Bewilligte Erasmus+ Projekte nach Schulformen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023)

**Anm.:** Schulen mit Gesamtschulcharakter=Schulen, an denen potenziell alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden können; Realschulen und ähnliche Schulen=Schulen, an denen alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens außer Abitur/Fachhochschulreife erworben werden können; Weitere Einrichtungen=spezifische Schulen (z.B. Berufskollegs, Internationale Schulen, Schulen, die nur die Sekundarstufe II anbieten), Bildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen, Bezirksregierungen, Kultusministerien, Schulämter, Studienseminare, Landesinstitute, städtische Einrichtungen sowie Hochschulen/Universitäten und Kitas; Grundschulen=Grundschulen bis 4./6. Jahrgangsstufe (bundeslandspezifisch).

## 2.4 eTwinning

Neben den im vorangegangenen beleuchteten Austauschformen, die vor allem auf europäische Lernmobilitäten abzielen, fördert Erasmus+ im Rahmen der digitalen Plattform eTwinning auch den digitalen Austausch in Europa, um die europäische Vernetzung von Lehrkräften und weiterem Schulpersonal und die schul-, klassen- und länderübergreifende Kooperation in Echtzeit oder asynchron zu stärken (vgl. ausführlicher Kap. 1). Im Folgenden wird im Anschluss an die mit Blick auf die Erforschung dieses Themenfelds herangezogene Methodik und Datengrundlage ein Überblick über die an eTwinning beteiligten Einrichtungen im Schulbereich in Deutschland gegeben.

## 2.4.1 Methodik und Datengrundlage

Die nachfolgenden Analysen basieren auf Datenlisten zur Plattform eTwinning, die durch den PAD bereitgestellt wurden. Sie beruhen auf den Angaben der Nutzerinnen und Nutzer, die sich in Deutschland auf der eTwinning Plattform registriert haben. Hierzu zählen wiederum Lehrkräfte und weiteres Personal im Schulbereich. Gemäß diesen Daten registrierten sich seit dem Start der Plattform eTwinning im Jahr 2005 bis einschließlich des Jahres 2021 Nutzerinnen und Nutzer von 9564 beteiligten Einrichtungen. Sie bilden die Grundlage für einen Großteil der nachfolgenden Analysen.<sup>9</sup> Als ‚beteiligte Einrichtungen‘ wurden diejenigen kategorisiert, von denen sich von 2005 bis 2021 Lehrkräfte auf der eTwinning Plattform registriert hatten. Der Datensatz enthält Informationen zum Einrichtungsnamen, der Adresse und dem Bundesland der jeweiligen Einrichtung, der Anzahl der registrierten Nutzerinnen und Nutzer und dem Registrierungsdatum sowie zu der Anzahl der durchgeführten Projekte; Rückschlüsse dazu, ob und wie kontinuierlich diese Einrichtungen beziehungsweise Lehrkräfte auf eTwinning aktiv sind, lassen diese Daten nicht zu. Informationen zur Art der Einrichtung (z. B. Schulform) und Stadttypen wurden ergänzend hinzugefügt. Um dies ökonomisch zu realisieren, wurde eine Zufallsstichprobe gezogen, für die diese Informationen recherchiert wurden. Orientiert an den Empfehlungen von Häder und Häder (2019) umfasst diese Zufallsstichprobe 1000 Einrichtungen, um ein möglichst repräsentatives Bild von den an eTwinning teilnehmenden Einrichtungen zu gewinnen. Entsprechend werden im Folgenden einerseits Ergebnisse der Gesamtstichprobe berichtet ( $N=9564$ ) und andererseits Ergebnisse der Zufallsstichprobe ( $N=1000$ ), sofern nach Schulform und Stadttyp ausgewertet wurde. Die Auswertungen wurden mit SPSS (Version 29) vorgenommen.

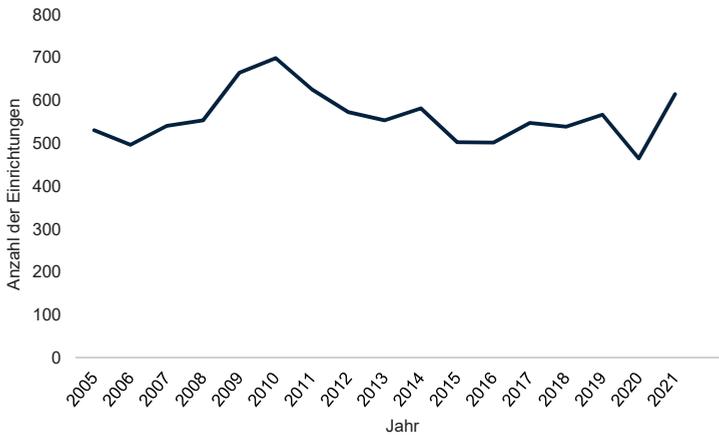
## 2.4.2 Ergebnisse

### 2.4.2.1 Erasmus+ Projekte im Schulbereich

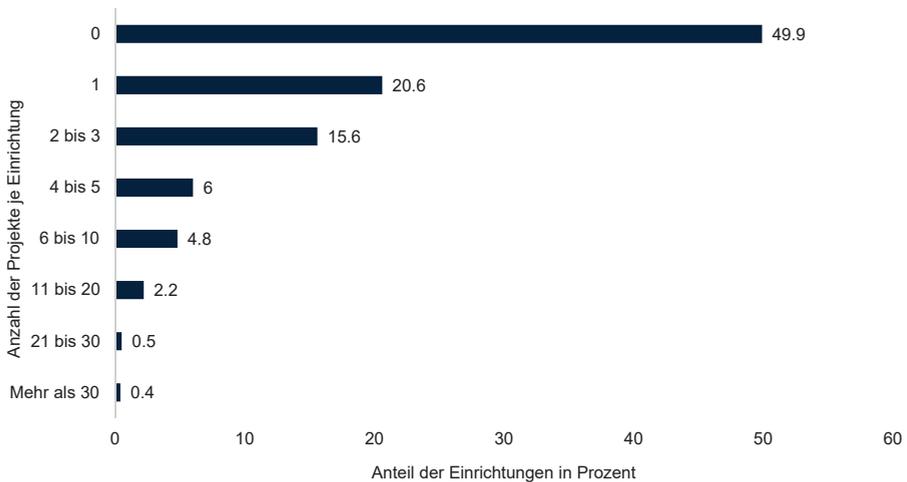
Seit dem Start der eTwinning Plattform im Jahr 2005 haben sich in Deutschland bis einschließlich 2021 insgesamt 30 868 Lehrkräfte und weiteres Personal im Schulbereich aus 9564 Einrichtungen registriert. Durchschnittlich sind in Deutschland in diesem Zeitraum jedes Jahr 562 neue Einrichtungen und 1816 neue Nutzerinnen und Nutzer hinzugekommen. Abbildung 2.7 zeigt die Anzahl der bei eTwinning jährlich neu registrierten Einrichtungen aus Deutschland im Zeitverlauf von 2005 bis 2021 nach Jahren. Den Ergebnissen zufolge verzeichnet die Plattform seit ihrem Bestehen einen konstanten Zuwachs. Zu Beginn der COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 war dieser Trend mit nur 465

---

9 Der ursprüngliche Datensatz enthielt 10 778 bei eTwinning registrierte Einrichtungen. Unter diesen waren 1214 Angaben, die von den nachfolgenden Analysen ausgenommen wurden, weil Einrichtungen als gelöscht markiert oder mehrfach gelistet waren, sich im Ausland befinden oder fehlende oder offensichtlich falsche Angaben zu Einrichtungs- oder Straßennamen enthielten.

**Abb. 2.7:** Anzahl der neu registrierten Einrichtungen bei eTwinning nach Jahren (2005–2021)

**Anm.:** N=9564 (Gesamtliste).

**Abb. 2.8:** Anzahl der realisierten eTwinning-Projekte an den beteiligten Einrichtungen (2005–2021)

**Anm.:** N=9564 (Gesamtliste).

Neuanmeldungen leicht rückläufig, stieg dann jedoch im Jahr 2021 mit Start der neuen Erasmus+ Programmperiode wieder auf 615 Neuanmeldungen an.

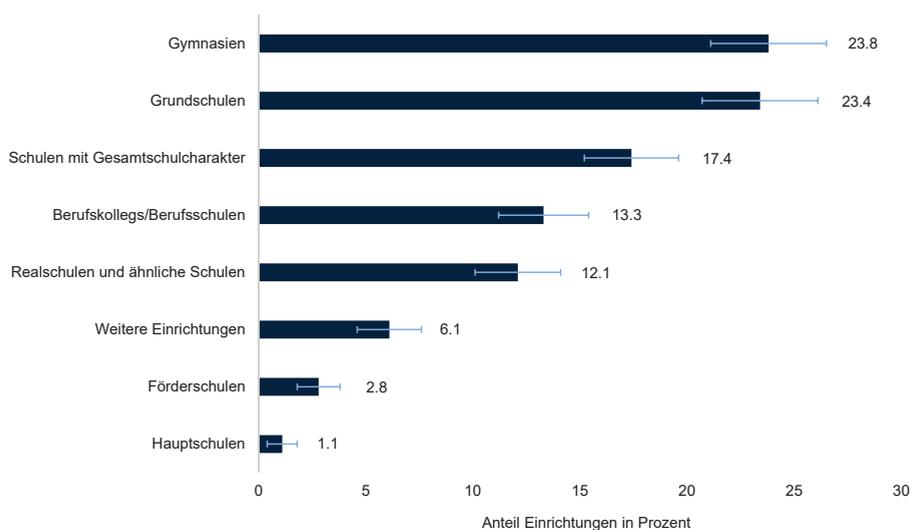
Die Einrichtungen führten in Deutschland seit Inbetriebnahme der Plattform insgesamt 17 945 eTwinning-Projekte durch. Inhaltlich bedeutet dies, dass Einrichtungen gemeinsam Projekte umsetzen, zum Beispiel indem Lehrkräfte für ihre Schülerinnen und Schüler gemeinsame virtuelle Klassenzimmer einrichten (PAD, 2024). Abbildung 2.8 gibt einen Überblick über die Anzahl der an den Einrichtungen durchgeführten eTwin-

ning-Projekte. Dabei zeigt sich, dass fast die Hälfte der Einrichtungen kein eTwinning-Projekt umgesetzt hat. Etwa 20 Prozent der Einrichtungen hat ein Projekt durchgeführt, etwas weniger als ein Drittel der Einrichtungen mehrere Projekte. Offen bleibt, ob die Lehrkräfte die Plattform statt für Projekte mit Schülerinnen und Schülern eher für ihre weiteren Angebote wie Fortbildungen, den digitalen Austausch von Erfahrungen und Materialien mit Kolleginnen und Kollegen oder die Planung von Erasmus+ Projekten nutzen. Für eine solche Differenzierung lagen für die vorliegende Studie keine Daten vor.

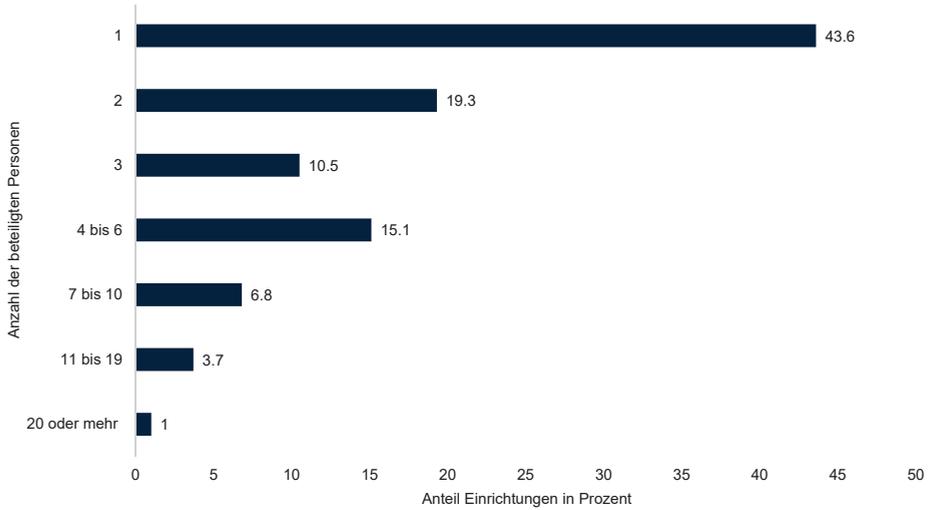
### 2.4.2.2 Schulen und weitere Einrichtungen im Schulbereich

Ähnlich wie bei den Lernmobilitäten und Partnerschaften für Zusammenarbeit sind es auch bei eTwinning die Gymnasien, die mit fast einem Viertel der Einrichtungen am häufigsten auf der Plattform (vgl. Abb. 2.9) und somit wieder überproportional für den Anteil an Gymnasien in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2024b) vertreten sind. Anders als beim physischen Austausch und bei den Partnerschaften stechen hier jedoch die Grundschulen mit einem Anteil von über einem Fünftel der bei eTwinning registrierten Einrichtungen heraus. Im Vergleich zu den Mobilitätsprojekten und Partnerschaften sind sie in größerem Umfang vertreten, wenngleich dies immer noch nicht ihrem Anteil

**Abb. 2.9:** An eTwinning beteiligte Einrichtungen nach Schulformen und weitere Einrichtungen in Prozent (2005–2021)



**Anm.:** Grundschulen=Grundschulen bis 4./6. Jahrgangsstufe (bundeslandspezifisch); Schulen mit Gesamtschulcharakter=Schulen, an denen potenziell alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden können; Realschulen und ähnliche Schulen=Schulen, an denen alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens außer Abitur/Fachhochschulreife erworben werden können; Weitere Einrichtungen = spezifische Schulen (z. B. Internationale Schulen, Schulen, die nur die Sekundarstufe II anbieten), Bildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen, Bezirksregierungen, Kultusministerien, Schulämter, Studienseminare, Landesinstitute, städtische Einrichtungen sowie Hochschulen/Universitäten und Kitas.  $N=1000$  (Zufallsstichprobe). Fehlerindikatoren (abgebildet als hellblaue Striche) geben die Standardfehler wieder (bootstrapped SE).

**Abb. 2.10:** Anzahl der an eTwinning beteiligten Personen je Einrichtung (2005–2021)

**Anm.:** N=9564 (Gesamtliste).

an Schulen dieser Schulform in Deutschland entspricht. Im Mittelfeld der registrierten Einrichtungen liegen Schulen mit Gesamtschulcharakter, Berufskollegs und Berufsschulen, Realschulen und ähnliche Schulen sowie weitere Einrichtungen. Am seltensten vertreten sind mit Förder- und Hauptschulen Schulformen, die in Deutschland auch insgesamt bei Erasmus+ seltener vertreten sind (vgl. dazu Statistisches Bundesamt, 2024b).

Mit Blick auf die Anzahl der beteiligten Personen je Einrichtung (vgl. Abb. 2.10) zeigt sich, dass an fast der Hälfte der Einrichtungen nur eine Person auf der Plattform registriert ist. Nur an etwas mehr als einem Viertel der Einrichtungen haben sich mehr als 3 Personen registriert und lediglich an knapp 5 Prozent der Einrichtungen sind es mehr als 10 Personen. Ob und inwiefern diese Personen auf der Plattform aktiv sind, kann aus den Daten nicht geschlossen werden. Die Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass eTwinning bei einem Großteil der Schulen in Deutschland nicht breiter oder gar systematisch von einem größeren Anteil oder Großteil des Kollegiums genutzt wird.

### 2.4.2.3 Bundesweite Verteilung der Schulen und weiteren Einrichtungen

Mit Blick auf die bundesweite Verteilung der bei eTwinning registrierten Einrichtungen zeigt sich ein ähnliches Bild wie zuvor bei den Mobilitäten und Partnerschaften. Mit Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern sind auch bei eTwinning die drei bevölkerungsreichsten Bundesländer mit den meisten schulischen Einrichtungen am häufigsten vertreten (Statistisches Bundesamt, 2023, 2024a; vgl. Tab. 2.5). Insgesamt machen diese drei Bundesländer fast die Hälfte der in Deutschland bei eTwinning registrierten Einrichtungen aus. Die wenigsten Einrichtungen befinden sich erwartungsgemäß in den zwei Bundesländern mit den wenigsten schulischen Einrichtungen ins-

gesamt, dem Saarland und Bremen (Statistisches Bundesamt, 2023). Berücksichtigt man hierbei jedoch die Gesamtzahl der Schulen in den jeweiligen Bundesländern, zeigt sich ein anderes Bild: Rheinland-Pfalz und die Stadtstaaten Bremen und Hamburg weisen den höchsten Anteil an Schulen auf, die bei eTwinning registriert sind; die geringste Beteiligung findet sich demgegenüber in Thüringen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg.

**Tab. 2.5:** Anzahl der bei eTwinning registrierten Schulen und weiteren Einrichtungen nach Bundesland sowie anteilig pro Bundesland (2005–2021)

Bundesland	Schulen im Bundesland	Einrichtungen, die bei eTwinning registriert sind		
		Anzahl Schulen N (%)	Anteil im Bundesland %	Anzahl weitere Einrichtungen N (%)
Baden-Württemberg	4591	1205 (14.8%)	26.3%	166 (11.5%)
Bayern	4632	980 (12.1%)	21.2%	249 (17.3%)
Berlin	1270	431 (5.3%)	33.9%	66 (4.6%)
Brandenburg	1433	233 (2.9%)	16.3%	50 (3.5%)
Bremen	195	87 (1.1%)	44.6%	12 (0.8%)
Hamburg	425	172 (2.1%)	40.5%	33 (2.3%)
Hessen	2465	624 (7.7%)	25.3%	65 (4.5%)
Mecklenburg-Vorpommern	706	173 (2.1%)	24.5%	30 (2.1%)
Niedersachsen	3192	951 (11.7%)	29.8%	149 (10.3%)
Nordrhein-Westfalen	4996	1557 (19.2%)	31.2%	343 (23.8%)
Rheinland-Pfalz	1506	674 (8.3%)	44.8%	100 (6.9%)
Saarland	306	115 (1.4%)	37.6%	16 (1.1%)
Sachsen	1559	322 (4.0%)	20.7%	68 (4.7%)
Sachsen-Anhalt	868	151 (1.9%)	17.4%	23 (1.6%)
Schleswig-Holstein	1297	282 (3.5%)	21.7%	47 (3.3%)
Thüringen	870	164 (2.0%)	18.9%	26 (1.8%)
Insgesamt	30 311	8121 (100%)	26.8%	1443 (100%)

**Anm.:** Die hier abgebildete Anzahl der Schulen in Deutschland basiert auf Angaben des statistischen Bundesamtes (2024b). Die Daten des statistischen Bundesamtes wurden wie folgt in die Kategorien der Schulformen des vorliegenden Berichts eingeteilt: Gymnasien, Hauptschulen und Förderschulen wurden als Kategorien übernommen. Grundschulen und die schulartunabhängige Orientierungsstufe wurden zu Grundschulen zusammenfasst. Realschulen wurden unserer Kategorie der Realschulen und ähnlichen Schulen zugeordnet. Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen wurden unter unserer Kategorie Schulen mit Gesamtschulcharakter zusammengefasst. Zum Zweck der besseren Vergleichbarkeit der Daten des statistischen Bundesamtes mit denen des vorliegenden Berichts wurden Schulformen, die in diesem Bericht unter weitere Einrichtungen fallen, aus der Anzahl der Schulen des statischen Bundesamtes ausgeschlossen. Dies betraf die folgenden Kategorien: Vorklassen, Schulkindergärten, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs und Einrichtungen, bei denen keine Zuordnung zu einer Schulart möglich war. Unter weitere Einrichtungen fallen in diesem Bericht spezifische Schulen (z. B. Berufskollegs, Internationale Schulen, Schulen, die nur die Sekundarstufe II anbieten), Bildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen, Bezirksregierungen, Kultusministerien, Schulämter, Studienseminare, Landesinstitute, städtische Einrichtungen sowie Hochschulen/Universitäten und Kitas.

Weitere Analysen mit Blick auf die regionale Verteilung (große Großstädte vs. andere) der Einrichtungen zeigen, dass 16.9 Prozent der Schulen und 23.3 Prozent der weiteren Einrichtungen in großen Großstädten mit über 480 000 Einwohnerinnen und Einwohnern liegen und die übrigen Einrichtungen in kleineren Großstädten sowie Mittel- und Kleinstädten oder Gemeinden. Eine Beteiligung bei eTwinning scheint somit zwar nicht nur Einrichtungen in großen Großstädten vorbehalten zu sein, jedoch nutzen sie das Angebot häufiger. Während im Bundesdurchschnitt knapp ein Viertel der Schulen bei eTwinning registriert ist, trifft dies in großen Großstädten auf 40.8 Prozent der Schulen zu.

## 2.5 Zwischenresümee

Die hier berichteten Ergebnisse bieten eine systematische Übersicht über die Verteilung und Art der Einrichtungen, die im deutschen Schulbereich an Erasmus+ beteiligt sind. Mit Blick auf die Mobilitäten und Partnerschaften wird zusammenfassend deutlich, dass die Schulen und weiteren Einrichtungen größtenteils das Angebot von Leitaktion 1 zur Förderung von Lernmobilitäten von Personen im Ausland nutzen. Die Möglichkeit, im Rahmen von Leitaktion 2 europäische Partnerschaften mit anderen Institutionen einzugehen, wird von Schulen insgesamt weniger wahrgenommen und erscheint vor allem für weitere Einrichtungen, wie zum Beispiel Bildungszentren und Universitäten von Interesse zu sein. Allerdings zeigt sich hier, dass im Schulbereich relevante staatliche Behörden wie Kultusministerien und vergleichbare Landesbehörden sowie Landesinstitute fast gar nicht an Leitaktion 2 teilnehmen. Die Option der Akkreditierung wird von einem Großteil der beteiligten Schulen in Anspruch genommen und scheint eine effektive und attraktive Variante im Hinblick auf eine regelmäßige Teilnahme an Erasmus+ darzustellen. Die differenziertere Betrachtung der geplanten Aktivitäten verdeutlicht, dass auf Seiten der Schülerinnen und Schüler primär Gruppenmobilitäten geplant werden, während die Durchführung von Einzelmobilitäten von Lernenden im Vergleich dazu in deutlich geringerem Umfang stattfindet. Damit unterscheidet sich Erasmus+ von privat organisierten Auslandsaufenthalten und bietet mehr Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, kurzzeitige Erfahrungen im europäischen Ausland zu sammeln. Mit Blick auf die Lehrkräfte zeigt sich, dass sie nicht nur Lernende begleiten, sondern sich darüber hinaus auch an Kursen und Schulungen sowie dem Job Shadowing beteiligen. Betrachtet man die Einrichtungsarten auf institutioneller Ebene differenzierter, zeigt sich, dass fast die Hälfte der Einrichtungen Gymnasien sind, die somit, verglichen mit dem Anteil der Gymnasien in Deutschland, überproportional vertreten sind. Auch mit Blick auf die individuelle Ebene der Zielgruppen zeigt sich, dass vor allem Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte von Gymnasien mit Erasmus+ Erfahrungen im Ausland sammeln. Insgesamt machen die Ergebnisse die Dominanz der Gymnasien deutlich. Verglichen mit anderen Mobilitätsprogrammen, die vor allem privat organisiert sind (z. B. Büchner, 2004), gelingt es Erasmus+ jedoch bereits besser, auch andere Schulformen miteinzubeziehen und ihren Schülerinnen und Schülern den europäischen Austausch näher zu bringen. Zuletzt zeigt sich mit Blick auf die bundesweite Verteilung, dass zwar Einrichtungen aus allen Bundesländern bei Erasmus+ vertreten sind, hierbei jedoch deutliche

Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern erkennbar werden. Unter Berücksichtigung der Anzahl an schulischen Einrichtungen in den einzelnen Bundesländern stechen Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen mit den meisten beteiligten Schulen hervor. Weiterführende Analysen zeigen außerdem, dass Schulen in Ballungsräumen (v. a. in den großen Großstädten) stärker an Erasmus+ Lernmobilitäten beteiligt sind als Schulen in kleineren Städten.

Die vorliegenden Ergebnisse erlauben eine systematische Übersicht über Erasmus+ Projekte und die Beteiligung von allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Bildungsbereich in Deutschland – erstmals auch unter der Berücksichtigung verschiedener Schulformen. Während so Einblicke in die geplanten Projekte der ersten Hälfte der aktuellen Programmperiode (2021–2027) gewonnen werden konnten, ist es wichtig zu betonen, dass es sich bei den analysierten Daten lediglich um Prognosen handelt. Ob und wie die Projekte von den Schulen und weiteren Einrichtungen tatsächlich durchgeführt wurden, kann daher hier nicht gezeigt werden.

Mit Blick auf eTwinning wird deutlich: Die Plattform erfährt seit ihrem Beginn im Jahr 2005 einen stetigen Zuwachs. Auch während der COVID-19-Pandemie hielt sich der Zulauf weitgehend unverändert. Aufgrund der Umstellung der Plattform (in 2022) konnten allerdings in die vorangegangene Auswertung nur die Registrierungen bis einschließlich des Jahres 2021 mit einbezogen werden, sodass für den Zeitraum seither keine Aussagen getroffen werden können. Festgehalten werden kann jedoch, dass an fast der Hälfte der beteiligten Einrichtungen jeweils nur eine Person auf der Plattform registriert ist und fast die Hälfte der bei eTwinning registrierten Einrichtungen kein eTwinning-Projekt durchgeführt hat. Offen bleibt, ob die Lehrkräfte die Plattform, statt für Projekte mit Schülerinnen und Schülern, eher für ihre weiteren Angebote wie Fortbildungen, den digitalen Austausch von Erfahrungen und Materialien mit Kolleginnen und Kollegen oder die Planung von Erasmus+ Projekten nutzen. Eine mögliche Erklärung für die relativ geringe Anzahl an durchgeführten eTwinning-Projekten könnte auch sein, dass die dafür nötigen Bedingungen an den Schulen nicht gegeben waren. Die digitale Ausstattung an Schulen in Deutschland in diesen Jahren wurde vielfach kritisiert (vgl. Eickelmann et al., 2014, 2019). Erst in jüngerer Zeit zeigen sich mit Blick auf die technologischen Rahmenbedingungen Fortschritte (vgl. die Befunde aus dem Jahr 2023 in Eickelmann, 2024). Im Fall von gemeinsamen Projekten zweier Schulen in Form eines virtuellen Klassenzimmers sind zudem die Unterrichtszeiträume in den jeweiligen Klassen und dem jeweiligen Fach in beiden Schulen aufeinander abzustimmen, so dass sich hier organisatorische Herausforderungen für die Schulen ergeben.

Mit Blick auf die Einrichtungsarten zeigt sich, dass Gymnasien auch hier überproportional vertreten sind. Vor allem aber die Anzahl der Grundschulen ist bei eTwinning deutlich höher als bei den oben beschriebenen Mobilitäten und Partnerschaften. Mit Blick auf die bundesweite Verteilung zeigt sich, dass Einrichtungen aller Bundesländer bei eTwinning registriert sind, jedoch in deutlich unterschiedlichem Umfang. Unter Berücksichtigung der Anzahl der Schulen in den einzelnen Bundesländern zeigt sich, dass ähnlich wie bei den Mobilitäten und Partnerschaften in Rheinland-Pfalz und den Stadtstaaten Bremen und Hamburg anteilig die meisten Schulen bei eTwinning registriert

sind. Auch bei eTwinning sind Schulen aus großen Großstädten stärker vertreten als solche aus anderen Räumen.

Insgesamt zeigt sich sowohl bei den Mobilitäten und Partnerschaften als auch bei eTwinning eine Dominanz von Gymnasien. Auch wenn es Erasmus+ schon gelingt, andere Schulformen und Einrichtungen in den europäischen Austausch einzubinden, ist die Beteiligung anderer Schulformen weiterhin eine zentrale Aufgabe.

## 2.6 Literatur

- Abt, H. (2019). An den Jugendlichen liegt es nicht. Ergebnisse der Interviewbefragung von jungen Menschen zu Gründen ihrer Nicht-Teilnahme am internationalen Jugendaustausch. In H. Becker & A. Thimmel (Hrsg.), *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren* (S. 68–99). Wochenschau.
- Borgstedt, S. (2019). Warum nicht? Wer macht mit und wer (noch) nicht? Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In H. Becker & A. Thimmel (Hrsg.), *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren* (S. 31–67). Wochenschau.
- Büchner, C. (2004). Investition in Humankapital: Auslandsaufenthalte von Schülern. *Wochenbericht des DIW Berlin*, 71(45), 709–712. [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.92649.de/04-45-2.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.92649.de/04-45-2.pdf)
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2023). *Stadt- und Gemeindetypen in Deutschland*. <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp.html> (Abgerufen am 14.02.2023).
- Carlson, S., Gerhards, J. & Hans, S. (2014). Klassenunterschiede im Zugang zu transnationalem Humankapital. Eine qualitative Studie zu schulischen Auslandsaufenthalten. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 127–152). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02439-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02439-0_7)
- Eickelmann, B. (2024). ICILS 2023: Gesamtdiskussion der Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven für Deutschland. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler\*innen im internationalen Bereich* (S. 289–300). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999492.09>
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). ICILS 2018 #Deutschland Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–32). Waxmann.
- Eickelmann, B., Gerick, J. & Bos, W. (2014). Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 9–32). Waxmann.

- Europäische Kommission. (2021a). *Erasmus+ factsheets*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/statistics-and-factsheets/factsheets> (Abgerufen am 24.04.24).
- Europäische Kommission. (2021b). *Factsheets*. [https://wayback.archive-it.org/12090/20210927084220/https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/factsheets\\_en](https://wayback.archive-it.org/12090/20210927084220/https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/factsheets_en) (Abgerufen am 24.04.24).
- Europäische Kommission. (2023, 28. November). *Erasmus+. Programmleitfaden* (Version 1 2024). [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide\\_DE.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_DE.pdf)
- Europäische Kommission. (2024). *Erasmus+ Annual Report 2023*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/884d8a20-ac87-11ef-acb1-01aa75ed71a1/language-en> (Abgerufen am 10.01.25).
- Gerhards, J. & Hans, S. (2013). Transnational human capital, education, and social inequality. Analyses of international student exchange. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 99–117. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0203>
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2016). *Klassenlage und transnationales Humankapital. Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12539-4>
- Häder, M. & Häder, S. (2019). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 333–348). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_22)
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Waxmann.
- Hübner, N., Trautwein, U. & Nagengast, B. (2021). Should I stay or should I go? Predictors and effects of studying abroad during high school. *Learning and Instruction*, 71, 101398. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101398>
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024). *Das alles ist eTwinning*. <https://erasmusplus.schule/etwinning> (Abgerufen am 18.12.2024).
- Schipping, A. & Keßler, C. I. (2022). Internationalisierung im deutschen Schulsystem. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 1457–1474). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4\\_70](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_70)
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Statistischer Bericht – Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund – Erstergebnisse 2022*. Bundesministerium des Inneren. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220227005.html> (Abgerufen am 18.10.2024).
- Statistisches Bundesamt. (2024a). *Bevölkerungsstand – Bevölkerung nach Nationalität und Bundesländern*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-nichtdeutsch-laender.html> (Abgerufen am 18.12.2024).
- Statistisches Bundesamt. (2024b). *Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2023/2024*. Bundesministerium des Inneren. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/\\_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html) (Abgerufen am 18.12.2024).
- Wlossek, I. (2020). *Das Ausland als Lern- und Experimentierfeld. Eine explorative Studie zu Langzeitauslandsaufenthalten im Jugendalter* [Dissertation, Univ. Koblenz-Landau]. Academia. <https://doi.org/10.5771/9783896659330>

*Nadine Sonnenburg\**, *Marion Peitz\**, *Sabine Hornberg* &  
*Michael Becker*

### **3 Implementation und Wirkung von Erasmus+ Projekten auf Schulen**

Für Deutschland liegen bislang nur vereinzelt Studien zur Umsetzung von Erasmus+ Projekten im allgemeinbildenden Schulbereich vor (z. B. Gschwind et al., 2019; Schäfer-Koch, 2017). Vor diesem Hintergrund wurde für Teilstudie 2 ein qualitativer Forschungszugang gewählt, der sowohl durch Offenheit als auch Detailtiefe charakterisiert ist (Gläser-Zikuda, 2013). Damit wollen wir uns einem bisher wenig erforschten Themengebiet annähern. Qualitative Forschungsansätze eignen sich insbesondere, um vertiefend die Wahrnehmungen von Akteurinnen und Akteuren im Forschungsfeld zu erheben und um ein potenziell vielschichtiges Handlungswissen zu explorieren. Im Folgenden werden aufbauend auf dem Forschungsstand (Kap. 3.1) zunächst die leitenden Forschungsfragen von Teilstudie 2 (Kap. 3.2), die verfolgte Methodik und Datenerhebungen erläutert (Kap. 3.3), bevor die so gewonnenen Ergebnisse dargelegt werden (Kap. 3.4). Dieses Kapitel schließt mit einem Zwischenresümee, in dem die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Limitationen der vorliegenden Teilstudie eingeordnet werden (Kap. 3.5).

#### **3.1 Forschungsstand**

Insgesamt betrachtet gibt es in Deutschland bislang nur wenig Forschung zur Internationalisierung und zu internationalen Mobilitäten im Schulbereich (Hornberg & Bos, 2013; Schippling & Keßler, 2022; Wlossek, 2020). Ein Strang beschäftigt sich mit Schulen, die ein internationales oder europäisches Profil aufweisen (Hornberg et al., 2022; Hornberg, 2009, 2010; Sonnenburg, 2020; Zipp-Timmer & Hornberg, 2020). Mit Blick auf Schulen und Lehrkräfte im Kontext von internationaler Mobilität im Rahmen von Erasmus+ und seinen Vorgängerprogrammen liegen für Deutschland bisher nur wenige Studien vor (Gschwind et al., 2019; Schäfer-Koch, 2017). Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend auch internationale Studien zu Erasmus+ und seinem Vorgängerprogramm Comenius (CIEP & European Commission, 2012; Gadinger & Berger, 2023; Maiworm et al., 2010; Maiworm & Over, 2007; Roussakis et al., 2020; Sever et al., 2017; Valuckienė et al., 2017; Zevgitis & Emvalotis, 2015) sowie Studien zu Auslandsmobilitäten an Schulen in anderen Kontexten (z. B. Becker, 2019: Deutsch-Polnisches-Jugendwerk; Brill, 2018; Fortun-Carillat, 2018: Deutsch-Französisches-Jugendwerk) einbezogen. Studien zur Internationalisierung im Kontext von Migration oder zu Auslandsmobilitäten mit einer Dauer von mehr als einem Jahr wurden hingegen aufgrund ihrer geringen Einschlägigkeit für den Forschungsfokus der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.

---

\* geteilte Erstautorinnenschaft

In einem Forschungsprojekt, in dem übergreifend in fünf Ländern (Deutschland, Estland, Finnland, Litauen, Polen) der Einfluss und die Nachhaltigkeit von Erasmus+ Mobilitätsprojekten auf das Schulpersonal untersucht wurde (Valuckienė et al., 2017), fungierte Karin Schäfer-Koch als nationale Expertin für Deutschland. In ihrem 2017 veröffentlichten Teilbericht für den deutschen Schulbereich stellt sie unter anderem Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zu der Vorbereitung von Lehrkräften auf Mobilitätsprojekte vor. Demzufolge bereitet sich der Großteil der befragten Lehrkräfte (87.3%) auf Erasmus+ Mobilitäten vor, und zwar insbesondere im Hinblick auf eine landeskundliche Vorbereitung, eine Einarbeitung in das jeweilige Fortbildungsthema und zum Teil mit Blick auf das Schulsystem des Ziellandes. Weitere Studien zeigen, dass die Nachbereitung von Auslandsmobilitäten auf Seiten der Lehrkräfte und Verbreitung der Ergebnisse durch informelle Gespräche, Berichte und Präsentationen sowie durch Artikel in Zeitungen oder Zeitschriften oder Mitteilungen auf Homepages erfolgt (Maiworm et al., 2010; Maiworm & Over, 2007; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017). In diesem Kontext werden der Austausch und die Reflexion mit Kolleginnen und Kollegen im Schulbereich als relevant eingeordnet (Brill, 2018; Roussakis et al., 2020; Valuckienė et al., 2017). Diese Erkenntnisse sind anschlussfähig an die Forschung im Hochschulbereich, in der auf die Notwendigkeit von begleitenden Reflexionsanlässen und von Kenntnissen über das Gastland (Berger et al., 2019) sowie von einem Wissensaufbau zum Beispiel im Rahmen von Vor- und Nachbereitungskursen (Schmengler, 2021) verwiesen wird.

Darüber hinaus können dem bisherigen Forschungsstand auch Hinweise zu verschiedenen Bedingungen und Herausforderungen für Schulen entnommen werden, die internationale Mobilitätsprogramme umsetzen wollen. So scheint eine kompetente Unterstützung durch örtliche Behörden und Schulträger förderlich zu sein (Maiworm & Over, 2007; Valuckienė et al., 2017). Die bereits erwähnte länderübergreifende Studie von Valuckienė et al. (2017) zum Einfluss von Erasmus+ Mobilitäten auf Schulpersonal zeigt, dass einige Teilnehmende der Vorgängergeneration von Erasmus+ (2014–2020) den bürokratischen Aufwand, der mit einer Teilnahme einhergeht, als deutlich zu hoch bewerten, was Verwaltungsbehörden, Schulleitungen sowie Lehrkräfte davon abhalten könnte, teilzunehmen beziehungsweise die Teilnahme an Erasmus+ zu unterstützen (Valuckienė et al., 2017). Zudem wurde die Erasmus+ Antragstellung in der vergangenen Programmgeneration (2014–2020) von Befragten als zu herausfordernd beschrieben (Schäfer-Koch, 2017). Mit Blick auf die neue Programmperiode verweisen Gadinger und Berger (2023) in ihrer Studie im Hinblick auf die Situation in Österreich hingegen auf die positiven Effekte der 2021 eingeführten Akkreditierung, die Schulen eine langfristige Planung abverlangt und die Wahrscheinlichkeit systemischer Wirkungen erhöht.

Auf der Ebene der Organisation verweist die Studienlage auf die besondere Bedeutung der Schulleitung und des Kollegiums bei der Umsetzung von Mobilitätsprogrammen (Brill, 2018; CIEP & European Commission, 2012; Fortun-Carillat, 2018; Gschwind et al., 2019; Roussakis et al., 2020; Valuckienė et al., 2017; Zevgitis & Emvalotis, 2015). Die Beteiligung des Kollegiums an den Aktivitäten sowie die Akzeptanz der ausländischen Gäste werden als förderlich eingeschätzt (Maiworm & Over, 2007; Schäfer-Koch, 2017), ein Mangel an kollegialer Unterstützung (Brill, 2018; Roussakis et al., 2020) als herausfor-

dernd. Insgesamt lässt sich aus dem Forschungsstand ableiten, dass die Einbindung von möglichst vielen Lehrkräften und Schulklassen für eine breite Akzeptanz und Teilnahme innerhalb der Schule hilfreich ist (CIEP & European Commission, 2012; Maiworm et al., 2010). Die Forschung legt ferner nahe, dass langfristige und umfassendere Wirkungen über den Kreis der direkten Teilnehmenden hinaus vor allem durch die kontinuierliche Durchführung von Mobilitätsprojekten erzielt werden (Gadinger & Berger, 2023; Maiworm & Over, 2007; Roussakis et al., 2020). Eine langfristige Umsetzung von Mobilitätsprojekten wird unterstützt, wenn Schulen sie in ihr Schulprogramm und den Schulalltag integrieren und in Schulcurricula und im Unterricht berücksichtigen (Brill, 2018; CIEP & European Commission, 2012; Roussakis et al., 2020).

Der Forschungsstand macht auch deutlich, dass für die erfolgreiche Umsetzung von Erasmus+ die aktive Beteiligung einzelner Personen von entscheidender Bedeutung ist (Becker, 2019; Brill, 2018; Fortun-Carillat, 2018; Gadinger & Berger, 2023; Hermann, 2021; Roussakis et al., 2020; Valuckienė et al., 2017). Ihr Engagement ist notwendig, da die Implementation von Mobilitätsprogrammen einen erheblichen Zeitaufwand mit sich bringt, insbesondere für administrative Aufgaben (CIEP & European Commission, 2012; Gadinger & Berger, 2023; Maiworm & Over, 2007), aber auch für die Kontaktpflege mit den Partnerorganisationen (Gadinger & Berger, 2023). Die von Hermann (2021) interviewten niederländischen und deutschen Lehrkräfte betonen den persönlich wahrgenommenen Mehrwert vom Schulaustausch und lassen insgesamt eine „intrinsische Motivation und die Priorisierung von bereichernden Aspekten“ (Hermann, 2021, S. 166) erkennen, und zwar trotz des beträchtlichen zusätzlichen Arbeitsaufwandes. Die Anerkennung des Engagements der beteiligten Lehrkräfte markiert einen wichtigen Punkt in diesem Kontext (Becker, 2019; Brill, 2018; CIEP & European Commission, 2012; Roussakis et al., 2020; Valuckienė et al., 2017). Hinderlich für das Engagement von Einzelpersonen sind persönliche Verpflichtungen, zum Beispiel im Rahmen von Care-Arbeit (Maiworm et al., 2010; Valuckienė et al., 2017), insbesondere im Kontext der Grundschule Sorge um die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (Fortun-Carillat, 2018) sowie Sorgen bezüglich einer möglichen Sprachbarriere (Brill, 2018; Maiworm & Over, 2007; Ospina & Medina, 2020; Valuckienė et al., 2017).

Mit Blick auf die Schulentwicklung lässt die vorliegende internationale Forschung eine Vernetzung der Schulen durch die Teilnahme an Mobilitätsprojekten erkennen, das heißt mit regionalen Partnerinnen und Partnern, Behörden und Schulen (CIEP & European Commission, 2012; Maiworm & Over, 2007; Zevgitis & Emvalotis, 2015) sowie mit Schulen im Ausland (Becker, 2019; Maiworm et al., 2010; Rapoport, 2008; Roussakis et al., 2020; Sever et al., 2017; Valuckienė et al., 2017). Berufliche Auslandsmobilitäten fördern die Kooperation und den Austausch von Lehrkräften (Brill, 2018; Gadinger & Berger, 2023; Maiworm et al., 2010; Maiworm & Over, 2007; Roussakis et al., 2020; Schäfer-Koch, 2017; Valuckienė et al., 2017; Zevgitis & Emvalotis, 2015). Zudem zeigt sich, dass die Teilnehmenden während der beruflichen Auslandsmobilitäten Einblicke in die Schulsysteme anderer Länder erhalten (CIEP & European Commission, 2012; Maiworm & Over, 2007; Roussakis et al., 2020; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017; Valuckienė et al., 2017), und zwar vor allem in die Arbeitsbedingungen und -praxis in den Gastschulen. Diese

Erfahrungen unterstützen wechselseitige Lernprozesse über nationale Grenzen hinweg (Gadinger & Berger, 2023). In dieser Hinsicht konstatieren Maiworm und Over (2007) im Hinblick auf Comenius Schulpartnerschaften und auf der Basis einer quantitativen Onlinebefragung von 7903 Verantwortlichen für Comenius Projekte an Schulen aller teilnahmeberechtigten Länder, dass „der direkte Vergleich mit anderen Schulen [...] einer Reihe von Einrichtungen als Standortbestimmung der Schule im europäischen Kontext [dient] und neue Perspektiven“ (Maiworm & Over, 2007, S. 59) eröffnet.

Mit Blick auf die Organisationsentwicklung zeigt sich, dass sich die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden durch gemeinsame Mobilitätsprojekte verbessert (Maiworm & Over, 2007; O'Brien, 2006; Roussakis et al., 2020; Sever et al., 2017; Valuckienė et al., 2017). Weitere Studien attestieren Lehrkräften mehr Teamarbeit und eine bessere Kooperation (Maiworm & Over, 2007; Roussakis et al., 2020; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017; Valuckienė et al., 2017; Zevgitis & Emvalotis, 2015). Nimmt man die Ausrichtung der Schule in den Blick, deuten Forschungsbefunde an, dass Schulen sich insgesamt internationalisieren (Maiworm et al., 2010; Maiworm & Over, 2007; Sever et al., 2017), eine europäische Identität und stärkere Bindung an Europa (CIEP & European Commission, 2012; Gadinger & Berger, 2023) sowie eine Schulkultur mit mehr Offenheit und Toleranz entwickeln. Allerdings werden die Auswirkungen von Auslandsmobilitäten auf die Schulkultur von Lehrkräften, die sich nicht an internationalem Austausch beteiligen, als geringer eingeschätzt (Schäfer-Koch, 2017).

Studien, die sich mit beruflichen Auslandsmobilitäten von Lehrkräften befassen, verweisen auf unterschiedliche Wirkungen in Bereichen, die für den Lehrberuf eine Rolle spielen. So kommt es bisheriger Forschung zufolge zu einem Ausbau von Kompetenzen bei den Teilnehmenden, der sich auffächern lässt in einen von den Befragten wahrgenommenen Zuwachs im Hinblick auf ihr Wissen und ihre Fachkompetenz (Gadinger & Berger, 2023; Gschwind et al., 2019; Maiworm et al., 2010; Maiworm & Over, 2007; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017) und eine Erweiterung der Fremdsprachenkompetenzen (CIEP & European Commission, 2012; Gadinger & Berger, 2023; Maiworm & Over, 2007; Ospina & Medina, 2020; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017; Valuckienė et al., 2017). Berufliche Auslandsmobilitäten können zudem dazu beitragen, dass Lehrkräfte methodisch-didaktische Kenntnisse hinzugewinnen und neue Unterrichts- und Lehrmethoden kennenlernen (Becker, 2019; Brill, 2018; Maiworm & Over, 2007; Ospina & Medina, 2020; Rapoport, 2008; Roussakis et al., 2020; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017; Valuckienė et al., 2017). Lehrkräfte werden angeregt, ihre eigene Rolle als Lehrkraft zu reflektieren (Maiworm et al., 2010; Ospina & Medina, 2020; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017) und berichten von einer größeren Offenheit gegenüber Innovationen (Maiworm et al., 2010; Rapoport, 2008; Roussakis et al., 2020; Schäfer-Koch, 2017; Valuckienė et al., 2017). Sie lernen andere Kulturen kennen und bauen in diesem Zusammenhang ihre interkulturellen und sozialen Kompetenzen aus (Becker, 2019; CIEP & European Commission, 2012; Gadinger & Berger, 2023; Maiworm et al., 2010; Maiworm & Over, 2007; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017; Zevgitis & Emvalotis, 2015). Zum Teil wird auch von einem gesteigerten Bewusstsein und Engagement für Europa infolge der Teilnahme am Comenius Programm und an Erasmus+ berichtet (Sever et al., 2017; Zevgitis & Emvalotis, 2015).

Weitere Befunde zeigen, dass die Teilnahme an Auslandsmobilitäten eine Abwechslung darstellt, die die berufliche Zufriedenheit und Motivation steigern kann (z. B. Maiworm et al., 2010; Maiworm & Over, 2007; Rapoport, 2008; Roussakis et al., 2020; Sever et al., 2017; Valuckienė et al., 2017), wie auch die Motivation, erneut an Mobilitätsaktivitäten teilzunehmen (Maiworm et al., 2010; Sever et al., 2017; Zevgitis & Emvalotis, 2015).

Mit Blick auf den Unterricht wird deutlich, dass Lehrkräfte eigenen Angaben zufolge neue Lehr-Lern-Materialien nutzen oder neu kennengelernte Methoden und Lehrstrategien im Unterricht einsetzen (CIEP & European Commission, 2012; Gadinger & Berger, 2023; Maiworm et al., 2010; Maiworm & Over, 2007; Rapoport, 2008; Roussakis et al., 2020; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017; Valuckienė et al., 2017). Weitere Studien zeigen, dass eine Teilnahme an europäischen Mobilitätsprogrammen zu curricula- ren Veränderungen an den Schulen führen kann (CIEP & European Commission, 2012; Maiworm & Over, 2007; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017) und neue Inhalte in den Unterricht eingebracht werden können (Maiworm et al., 2010).

Die im Überblick berichteten Befunde internationaler Studien lassen länderübergreifende Bedingungen und Herausforderungen von internationalen Schulpartnerschaften und schulischen Auslandsmobilitäten sowie Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen erkennen. Hierbei handelt es sich überwiegend um allgemeine Bedingungen von Schulentwicklungsprozessen, von denen angenommen werden kann, dass sie auch für die Implementation von Erasmus+ an Schulen in Deutschland relevant sind. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass sich weitere Bedingungen und Herausforderungen in Deutschland aufgrund der nationalen und föderalen Rahmenbedingungen davon unterscheiden. Die Konzeption von Erasmus+ wird kontinuierlich überarbeitet und an veränderte Bedingungen und Ziele angepasst. Für den allgemeinbildenden Schulbereich in Deutschland liegen bislang keine empirischen Befunde zur aktuellen Programmgeneration (2021–2027) vor, die Aufschluss darüber geben, welche Voraussetzungen erforderlich sind, um grenzüberschreitende Mobilitätsprojekte erfolgreich durchzuführen, wie sich die Umsetzung solcher Projekte in der schulischen Praxis gestaltet und welche Auswirkungen sie auf teilnehmende Organisationen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler haben.

### 3.2 Forschungsfragen

Teilstudie 2 zielt darauf ab, Herausforderungen und Möglichkeiten zu identifizieren, die mit der Implementation von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich einhergehen, um grundlegende Erkenntnisse über internationale Mobilitäten an Schulen und eine empirische Basis für Empfehlungen zur Optimierung des europäischen Bildungsprogramms zu gewinnen. Folgende Fragestellungen waren für Teilstudie 2 leitend:

- 1) Welche Erfahrungen machen Schulen und Lehrkräfte bei der Durchführung von Erasmus+ Projekten?
- 2) Welche Bedingungen erleichtern die Implementation von Erasmus+ aus Sicht der Schulen und weiteren Einrichtungen im Bildungsbereich?

- 3) Welche Herausforderungen können mit Blick auf die Implementation identifiziert werden?
- 4) Welche Wirkungen auf Schulen und ihre Schulentwicklung beschreiben die verschiedenen Akteurinnen und Akteure?

Die von uns verfolgten Fragestellungen zielen auf die Erforschung der europäischen Erasmus+ Projekte und der in diesem Kontext stattfindenden Aktivitäten. Um angesichts der Breite der Aktivitäten die Schulauswahl einzugrenzen und da Leitaktion 2 im Schulbereich wenig vertreten ist (vgl. Kap. 2), wird nachfolgend auf die Aktivitäten im Rahmen von Leitaktion 1 fokussiert. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Implementation von Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern sowie des Personals im Schulbereich, während die Partnerschaftsprojekte im Rahmen von Leitaktion 2 nicht berücksichtigt werden.

### **3.3 Methodik und Datengrundlage**

Methodisch wird den Forschungsfragen mithilfe von leitfadengestützten Interviews mit Expertinnen und Experten nachgegangen. Der Fokus liegt dabei auf Interviews mit Lehrkräften, Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Schulleitungen, die Erfahrung mit Erasmus+ haben. Ergänzend dazu wurden Vertreterinnen und Vertreter von Ministerien und Landesbehörden interviewt. Durch die Berücksichtigung der verschiedenen Einrichtungsarten soll ein möglichst umfassendes Bild zur Implementation von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich gewonnen werden. Nachfolgend wird das methodische Vorgehen näher erläutert.

#### **3.3.1 Interviews mit Expertinnen und Experten**

Im Rahmen von Teilstudie 2 wurden insgesamt 35 leitfadengestützte Interviews mit 37 Expertinnen und Experten geführt. Die Interviews dauerten durchschnittlich 67 Minuten. Die Konzeption der Interviews orientiert sich an dem Verständnis von Expertinnen und Experten nach Meuser und Nagel (2009), wonach zwischen dem Alltagswissen und dem Wissen von Expertinnen und Experten ein Unterschied besteht, da letztere „über ein Wissen verfü[en], das sie zwar nicht notwendigerweise alleine besitz[en], das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Auf diesen Wissensvorsprung zielt das Experteninterview“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 467). Dieses Wissen erwerben Expertinnen und Experten im Zuge ihrer aktiven Partizipation in einem Handlungsfeld, wie zum Beispiel im Rahmen ihres Berufs oder eines Ehrenamtes. Eine Person ist dann als Expertin oder Experte zu betrachten, wenn sie oder er „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Ausarbeitung, die Implementierung und/oder die Kontrolle einer Problemlösung und damit über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, [...] Entscheidungsprozesse, [...] usw. verfügt“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 470). Im Anschluss an dieses Verständnis wurden in der vorliegenden Studie die im Schulbereich an Erasmus+ beteiligten Akteurinnen

und Akteure als Expertinnen und Experten für das zu untersuchende Handlungsfeld bestimmt. Sie erfüllen durch ihre eigene gestaltende Beteiligung an Erasmus+ das Kriterium der „aktiven Partizipation“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 468) und haben ihr Wissen im Rahmen ihrer beruflichen Rolle erworben. Um Meuser und Nagel (2009) folgend verschiedene Perspektiven von Expertinnen und Experten berücksichtigen zu können, wurden Personen mit unterschiedlichen Funktionen und Erfahrungen verschiedener Einrichtungen im Schulbereich ausgewählt. Insgesamt fanden Interviews an zehn ausgewählten, bei Erasmus+ akkreditierten Schulen verschiedener Schulformen in fünf Bundesländern sowie mit sieben Vertreterinnen und Vertretern an fünf Ministerien und Landesbehörden statt (vgl. Tab. 3.1).

**Tab. 3.1:** Übersicht über die Anzahl der Interviews nach Einrichtungen

Einrichtungen	Funktion	Interviewte Personen	Geführte Interviews
Schulen	Schulleitungen <sup>x</sup>	9	28 <sup>y</sup>
	Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren <sup>z</sup>	11	
	Lehrkräfte	10	
Ministerien und Landesbehörden	Vertreterinnen und Vertreter in Leitungspositionen sowie Referentinnen und Referenten	7	7
Gesamt		37	35

**Anm.:** <sup>x</sup> Da es an einer Schule zwei Personen gab, die für die Erasmus+ Koordination zuständig waren sowie eine im Hinblick auf Erasmus+ noch unerfahrene Schulleitung, wurde letztere an dieser Schule nicht interviewt. <sup>y</sup> Da ein Interview als Gruppeninterview mit den drei Vertreterinnen und Vertretern geführt wurde, weicht die Anzahl der geführten Interviews von der Anzahl der interviewten Personen ab. <sup>z</sup> Unter den Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren waren zehn Lehrkräfte und eine Person aus der Schulverwaltung.

Nachfolgend werden die Auswahl der Schulen, das Sample der Interviewten an den Schulen sowie an den weiteren Einrichtungen im Schulbereich begründet und beschrieben.

### Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern allgemeinbildender Schulen

Für das Schulsample wurden Kriterien festgelegt, um ein möglichst breites Spektrum an Erscheinungsformen von Erasmus+ im Schulbereich einzufangen. Diese Kriterien umfassen folgende Aspekte: Schulform, Region, in der die Schule liegt und Stand der Urbanisierung, Akkreditierung beim Bildungsprogramm Erasmus+, Erfahrung der Schule mit der Durchführung von Erasmus+ Projekten sowie geplante Erasmus+ Projekte. Das Schulsample setzt sich aus zwei Grundschulen, einer Realschule, drei Gymnasien und vier Schulen mit Gesamtschulcharakter zusammen. Diese zehn Schulen wurden so ausgewählt, dass sie im Norden, Süden, Osten und Westen in Deutschland liegen, um die unterschiedlichen Bildungstraditionen und regionalen Bezüge abzubilden. Folgendes Bild ergibt sich auf Basis dieser Vorauswahl: Zwei Schulen sind in einem Bundesland in Norddeutschland angesiedelt, zwei Schulen in zwei Bundesländern Ostdeutschlands, drei Schulen in einem Bundesland in Süddeutschland und drei weitere Schulen in einem

Bundesland in Westdeutschland. Fünf dieser Schulen sind in einer Großstadt angesiedelt, eine Schule in einer Mittelstadt, drei Schulen in einer Kleinstadt sowie eine Schule in einer Gemeinde<sup>1</sup>. Die Schulen verfügen in zeitlicher Hinsicht über divergierende Erfahrungen hinsichtlich ihrer Beteiligung an Erasmus+: Sechs Schulen verfügten über 10 bis 27 Jahre Erfahrung mit EU-Auslandsmobilitäten, zwei Schulen über 5 bis 7 Jahre Erfahrung; zwei Schulen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung hinsichtlich ihrer Beteiligung an Erasmus+ noch am Anfang. Alle zehn Schulen führen sowohl Erasmus+ Aktivitäten für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler durch, unterscheiden sich teils jedoch hinsichtlich der Aktivitätsart (vgl. Tab. 3.2). Wie in Deutschland insgesamt (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1), dominiert auch in unserem Sample bei den Lehrkräften das Job Shadowing als Aktivität, die Teilnahme an Fortbildungen und Kursen wird an der Hälfte der von uns einbezogenen Schulen gefördert. Und auch mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler spiegelt das Sample die Statistik für Deutschland insgesamt wider (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1), denn es werden schwerpunktmäßig Gruppenmobilitäten, zum Teil zusätzlich auch Einzelmobilitäten durchgeführt. An 9 der 10 Schulen gab es Lehrkräfte, die auf der Plattform eTwinning registriert waren, 6 von ihnen hatten zum Zeitpunkt der Befragung bereits an eTwinning-Projekten teilgenommen.

Die Interviewten an den Schulen erhielten im Vorfeld einen Kurzfragebogen, der Fragen zu Hintergrundinformationen wie dem Geschlecht, den von ihnen unterrichteten Fächern, der Berufserfahrung, der Erfahrung mit Erasmus+ Projekten sowie im Fall von Schulleitungen und Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren Fragen zur strukturellen Verankerung von Erasmus+ an der Schule umfasste. Die Bearbeitung dieses Fragebogens erfolgte freiwillig und es konnten einzelne Angaben verweigert werden. Von den insgesamt 30 befragten Personen füllten 24 den Fragebogen aus. 14 Personen gaben an, eine bis zwei Fremdsprachen zu sprechen, und weitere 10 Personen gaben an, mehr als drei Fremdsprachen zu sprechen. Im Kurzfragebogen wurde zudem danach gefragt, welches Studium die Befragten absolviert haben. Insgesamt haben 21 der Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, ein Lehramtsstudium absolviert. Eine Person, die nicht als Lehrkraft tätig ist, hat kein Studium absolviert, 2 Befragte kamen über einen Seiteneinstieg mit einem anderen Studienabschluss in das Lehramt. Das Fach Englisch wird am häufigsten unterrichtet. Abbildung 3.1 gibt einen Überblick über die von den Interviewten unterrichteten Fächer.

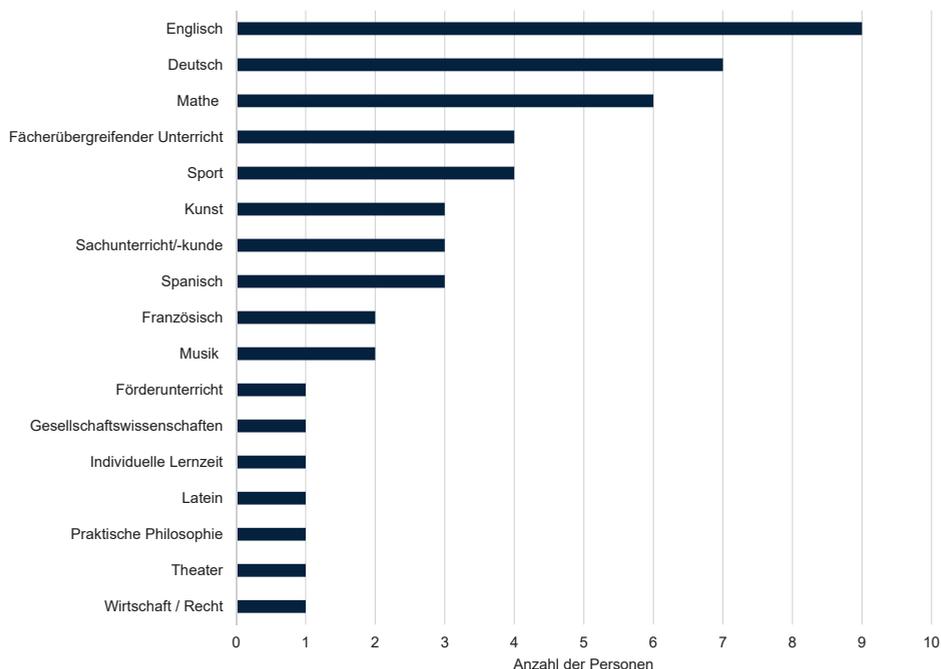
Um die Perspektiven unterschiedlicher Funktionsträgerinnen und -träger einbeziehen zu können, wurden pro Schule in der Regel drei Interviews durchgeführt: Je ein Interview mit der Schulleitung, der Erasmus+ Projektkoordinatorin oder dem Koordinator sowie mit einer an Erasmus+ beteiligten Lehrkraft. Sofern dies sinnvoll erschien, wurden zudem weitere Personen interviewt, die maßgeblich an der Umsetzung von Projekten im

1 Die Kategorisierung wurde basierend auf der Einteilung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumplanung (2020–2024) vorgenommen: Großstadt: ab 100 000 Einwohnerinnen und Einwohner; Mittelstadt: 20 000 bis 99 999 Einwohnerinnen und Einwohner; Kleinstadt: 5000 bis 19 999 Einwohnerinnen und Einwohner; Gemeinde: weniger als 5000 Einwohnerinnen und Einwohner.

**Tab. 3.2:** Im Sample einbezogene Schulen nach Schulform, Erfahrung und Erasmus+ Aktivitäten

Schulform	Erfahrung (in Jahren)	Erasmus+ Aktivitäten für Lehrkräfte			Erasmus+ Aktivitäten für Schülerinnen und Schüler			Eingeladene Expertinnen und Experten	Konsortial- führung	eTwinning
		Job Shadowing	Fortbildungen und Kurse	Vorbereiten- de Besuche	Gruppen- mobilitäten	Einzel- mobilitäten				
1 Grundschule	24	x		x						x
2 Grundschule	27	x		x						(x)
3 Realschule	7	x	x							x
4 Schule mit Gesamtschul- charakter	1	x		x						x
5 Schule mit Gesamtschul- charakter	5	x	x					x		
6 Schule mit Gesamtschul- charakter	12	x	x							x
7 Schule mit Gesamtschul- charakter	1			x						x
8 Gymnasium	10	x	x						x	
9 Gymnasium	13	x								(x)
10 Gymnasium	27	x								(x)

**Anm.:** (x) = angemeldet bei eTwinning, aber bislang keine eigenen eTwinning-Projekte durchgeführt.

**Abb. 3.1:** Von den Interviewten unterrichtete Fächer und weitere Angebote (Mehrfachangaben möglich)

**Anm.:**  $N=21$ .

Rahmen von Erasmus+ beteiligt waren. An einer Schule wurde aus organisatorischen Gründen ein Gruppeninterview mit der Schulleitung, der für die Koordination von Erasmus+ zuständigen Person und einer Lehrkraft anstelle von drei Einzelinterviews geführt. Diese abweichende Form des Interviews hat sich unseren Analysen zufolge nicht auf die Ergebnisse ausgewirkt. Etwa 70 Prozent der Interviewten sind eigenen Angaben zufolge weiblich, 30 Prozent männlich und 25 Prozent haben eine Migrationsgeschichte.

Nicht alle Schulen führen dieselben Erasmus+ Aktivitäten durch, sodass sehr unterschiedliche Erfahrungen der Personen mit Blick auf die Begleitung der Gruppenmobilitäten von Schülerinnen und Schülern, die Teilnahme an Job Shadowing, Fortbildungen im Ausland sowie eTwinning deutlich werden. Im Sample findet sich auch ein substantieller Anteil an Lehrkräften, die an mehreren Aktivitäten teilgenommen haben: Von den 30 Interviewten haben 21 Mobilitäten von Schülerinnen und Schülern begleitet, 16 an Job Shadowing und 10 an Kursen und Schulungen im Ausland teilgenommen. Keine der befragten Personen hat an einem Lehraufenthalt im Ausland teilgenommen. Etwa zwei Drittel des Samples nahm zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit mehr als fünf Jahren an Erasmus+ beziehungsweise seinem Vorläuferprogramm Comenius teil, verfügt also über langjährige Erfahrung in dem Themenfeld.

### Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien und Landesbehörden

Über die oben genannten Interviews hinaus wurden 7 Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von 5 Landesbehörden unterschiedlicher Bundesländer geführt. Die Perspektive dieser Akteurinnen und Akteure soll die Sicht der an den Schulen Interviewten ergänzen, da die Vertreterinnen und Vertreter von Ministerien und Landesbehörden andere Aufgaben, Erfahrungen und Kenntnisse über Bedingungen und Herausforderungen für Schulen im Kontext von Erasmus+ haben. Sie sind zwar nicht direkt in die Umsetzung an Schulen involviert, können diese jedoch unterstützen und eine Anlaufstelle für diejenigen Schulen und Lehrkräfte sein, die mit Problemen konfrontiert sind; sie wissen, welche Schulen teilnehmen. So haben sie einen Gesamtüberblick über die Schullandschaft ihres Zuständigkeitsbereichs und können die Ausführungen der schulischen Praktikerinnen und Praktiker erweitern. Bei den Interviewten handelt es sich um 7 Personen in Leitungspositionen beziehungsweise Referentinnen und Referenten. Aus Datenschutzgründen kann an dieser Stelle keine genauere Beschreibung des Samples erfolgen.

### 3.3.2 Erhebungsinstrumente

Für die an den Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen im Schulbereich durchgeführten Interviews wurden offene Leitfäden erstellt (vgl. weiterführend Gläser & Laudel, 2010; Meuser & Nagel, 2009), die auf Basis des Kurzfragebogens an die Funktionen und Erfahrungen der Interviewten mit Erasmus+ angepasst wurden. Den Empfehlungen von Bogner et al. (2014) folgend war der Leitfaden in verschiedene inhaltliche Themenblöcke mit dazugehörigen Haupt- und möglichen Nachfragen strukturiert. Während die Hauptfragen verpflichtend zu thematisieren waren, sollten die Nachfragen nur dann gestellt werden, wenn die jeweiligen Inhalte in den Interviews nur unzureichend angesprochen worden waren. Die während des Interviews gestellten Fragen konnten zudem von den im Vorfeld vorformulierten Fragen abweichen und es konnten bei Bedarf auch weitere, nicht im Leitfaden enthaltene Verständnisfragen gestellt werden, die sich aus der Interviewsituation ergaben (Bogner et al., 2014). Um der Spontaneität der Interviewsituation Rechnung zu tragen, ist der Leitfaden daher nicht als ein starres Befragungsinstrument zu verstehen, sondern als offen und flexibel.

Den Interviewten wurde zunächst der Hinweis gegeben, dass Erasmus+ als Oberbegriff für Mobilitäten von Schülerinnen und Schülern (Einzel- oder Gruppenmobilitäten) und Lehrkräften (Job Shadowing oder Schulungen und Kurse im Ausland) sowie für eTwinning verwendet wird<sup>2</sup>. Der Leitfaden enthielt allgemeine Erasmus+ betreffende Fragen (z. B. zu diesbezüglichen Erfahrungen, Wirkungen, Bedingungen und Herausforderungen), die übergreifend allen Interviewten gestellt wurden. Darüber hinaus war der Leitfaden in weitere Fragen zu den spezifischen Maßnahmen gegliedert, die nur dann gestellt wurden, wenn die Schulen die jeweiligen Maßnahmen durchführen. Für

2 Auf weitere Möglichkeiten für Schulen, an Erasmus+ teilzunehmen, wurde hier nicht eingegangen, da diese im Sample nicht vertreten waren.

die Behörden wurden an die Schulinterviews angelehnte Interviewleitfäden entwickelt, die an die jeweilige Institution sowie Funktion der Interviewten angepasst wurden. Der Leitfaden wurde im Rahmen eines Probeinterviews mit einer Lehrkraft erprobt und auf seine Verständlichkeit überprüft.

### 3.3.3 Durchführung der Interviews

Vor der Durchführung von Teilstudie 2 wurde das geplante Vorgehen mit dem Datenschutzbeauftragten und der Ethikkommission der Technischen Universität Dortmund abgestimmt und von beiden als unbedenklich eingestuft, das heißt, die Studie entspricht den ethischen Richtlinien zur Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen der TU Dortmund. Im Anschluss hieran wurden die Genehmigungen der beteiligten Bundesländer zur Durchführung von Teilstudie 2 eingeholt.

Gemäß den zuvor bereits erläuterten Kriterien wurden 61 ausgewählte Schulen kontaktiert und um ein telefonisches Informationsgespräch gebeten, welches der Abklärung der im Rahmen von Erasmus+ geplanten Projekte für das laufende Schuljahr diente. Dabei sollte auch die grundsätzliche Bereitschaft der Schulen für die Teilnahme an der Studie ausgelotet werden. Leitend war die Idee, die in Teilstudie 2 berücksichtigten Schulen auch in die später folgenden Erhebungen in Teilstudie 3 einzubeziehen.<sup>3</sup> Von den kontaktierten Schulen haben 26 nach dem Telefonat einer Teilnahme an der Studie zugesagt. Keine der kontaktierten Schulen für sonderpädagogische Förderung hat einer Teilnahme zugestimmt, sodass diese Schulform in den Interviews der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden konnte. Aufbauend auf den Informationen der Schulen wurden unter erneuter Berücksichtigung des Kriterienkatalogs zehn der 26 Schulen für die finale Teilnahme an der Studie ausgewählt. Da die Teilnahme an der Studie freiwillig war und sich die Pläne und Zusagen der Schulen mitunter änderten, musste die Schulauswahl im Laufe der Erhebungen kontinuierlich nachjustiert werden. Die Schulen und zu interviewenden Personen erhielten im Vorfeld ein Informationsschreiben, Hinweise zum Datenschutz sowie eine Einwilligungserklärung und wurden gebeten, den Kurzfragebogen auszufüllen. Auf diese Weise konnten mögliche Fragen bereits im Voraus geklärt werden.

Die Interviewerhebung fand zwischen Dezember 2022 und April 2023 in den Schulen und von Mai 2023 bis Juni 2023 in den weiteren Einrichtungen statt. Die zu Interviewenden wurden im Vorfeld gebeten, etwa 90 Minuten für das Gespräch einzuplanen. Zu Beginn der Interviews wurden organisatorische Aspekte wie Informationen zur Studie, die Sicherung der Anonymität sowie die Einwilligungserklärung besprochen und mögliche Nachfragen beantwortet. Insgesamt dauerten die Interviews an den Schulen – abgesehen von dem Gruppeninterview, welches 135 Minuten dauerte – zwischen 40 und 100 Minuten und durchschnittlich insgesamt 67 Minuten. Bis auf drei Interviews an einer Schule,

---

<sup>3</sup> Leider konnten im darauffolgenden Jahr nur drei dieser Schulen in Teilstudie 3 einbezogen werden. Dies lag darin begründet, dass die Schulen in dem Erhebungszeitraum keine Erasmus+ Projekte durchführten oder doch nicht mehr an der Studie teilnehmen wollten.

die digital stattfanden, wurden alle Interviews in Präsenz durchgeführt. Die Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Landesbehörden dauerten zwischen 50 und 77 Minuten (im Durchschnitt ca. 58 Minuten) und wurden alle digital geführt. Der gesamte Erhebungsprozess wurde dokumentiert (z. B. Kontaktaufnahme mit Schulen, Anzahl Zu- & Absagen, Informationen zu den durchgeführten Interviews etc.).

### 3.3.4 Transkription und Datenaufbereitung

Alle Interviews wurden gemäß zuvor festgelegter Transkriptionsregeln professionell und vollständig wörtlich transkribiert. Darüber hinaus wurden in den Transkripten etwaig genannte Namen, Personenmerkmale (z. B. Alter, Projektnamen, Orte und Institutionen) mit Pseudonymen versehen. Um die Nachvollziehbarkeit zu erhöhen, wurden die Analysen im Ergebniskapitel mit den wichtigsten Quellenangaben zu den Fundstellen in den Interviews versehen (nach Interviewten und Position im Transkript) und zum Teil um Zitate beispielhafter Interviewpassagen ergänzt. Da sich die Belege teils über viele Zeilen erstrecken und dies die Lesbarkeit des Textes mithin einschränkt, wurden die Verweise auf die Interviewstellen im laufenden Text für die Veröffentlichung gekürzt. Daher wird jeweils nur ein Beleg angeführt und dieser um den Zusatz „f“ ergänzt, wenn es noch einen weiteren Beleg gibt. Gibt es weitere Belege, wird dies mit dem Zusatz „ff“ angegeben. Wörtlich übernommene Zitate werden direkt mit den Fundstellen in den Interviews belegt. Diese Zitate wurden zugunsten einer besseren Lesbarkeit geringfügig aufbereitet, sodass zum Beispiel Stottern, Wortwiederholungen und Wortabbrüche für die hier vorliegende Veröffentlichung ohne Kennzeichnung entfernt wurden. Des Weiteren wurden nicht relevante Inhalte aus längeren Zitaten gekürzt und dies durch Auslassungspunkte in rechteckigen Klammern [...] markiert. Die Zitate entsprechen ansonsten dem originalen Wortlaut der Interviewten und werden im Sinne einer wörtlichen Transkription ohne sprachliche Glättung wiedergegeben. Sie enthalten zum Beispiel umgangssprachliche oder grammatikalische Abweichungen vom schriftsprachlichen Hochdeutsch.

### 3.3.5 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, die es ermöglicht, die interessierenden Inhalte aus dem Interviewmaterial zu extrahieren, übergreifend zusammenzufassen und so auch größere Mengen an Datenmaterial zu analysieren. Kennzeichen der qualitativen Inhaltsanalyse ist ihre Regelgeleitetheit und Systematik; sie ermöglicht ein transparentes, intersubjektiv überprüfbares und replizierbares Vorgehen (Mayring, 2010, 2015). Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Arbeit mit Kategorien (Kuckartz, 2016; Mayring, 2015; Schreier, 2014), die in einem Kategoriensystem zusammengefasst werden, das aus Haupt- und Unterkategorien besteht. Die Kategorienbildung erfolgte im Rahmen dieser Methodik orientiert an den leitenden Forschungsfragen und anhand eines von uns erstellten Kodierleitfadens deduktiv-induktiv (Kuckartz, 2016), um durch das induktive Vorgehen zusätzlich zum deduktiven Vorgehen eine bestmögliche Offenheit gegenüber dem Analysematerial zu ge-

währleisten. Zur Kodierung der Interviews wurde, angepasst an die verschiedenen Arten und Funktionen der Einrichtungen (Schulen, Landesbehörden und Ministerien), jeweils ein Kodierleitfaden mit Kategoriensystem erstellt, anhand derer das Datenmaterial mit Unterstützung der Software MAXQDA (2022) kodiert wurde. Tabelle 3.3 und 3.4 geben eine Übersicht über die gebildeten Haupt- und Subkategorien, die bei den nachfolgenden Analysen Berücksichtigung finden.

**Tab. 3.3:** Kategoriensystem für die Interviews an den Schulen – Überblick über die Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorie	Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene	Subkategorien 3. Ebene (sofern vorhanden)
Durchführung von Erasmus+	Inhaltliche Prioritäten	Inklusion und Vielfalt	
		Umwelt und Bekämpfung des Klimawandels	
		Teilhabe am demokrati- schen Leben, gemeinsame Werte und bürgerschaft- liches Engagement	
		Digitaler Wandel	
	Vor- und Nachbereitung	Vorbereitung der Mobilitäten auf Seiten der Lehrkräfte	
		Nachbereitung der Mobilitäten auf Seiten der Lehrkräfte	
		Vorbereitung der Mobili- täten mit den Schülerin- nen und Schülern	
		Nachbereitung der Mo- bilitäten mit den Schüle- rinnen und Schülern	
	Veränderungen	Positive Veränderungen seit der Akkreditierung	
		Negative Veränderungen seit der Akkreditierung	
Bedingungen für Schulen	Rahmenbedingungen	Finanzierung	
		Unterstützung durch Behörden	

Hauptkategorie	Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene	Subkategorien 3. Ebene (sofern vorhanden)	
Bedingungen für Schulen (Fortsetzung)	Schulische Bedingungen	Verankerung im Schulprofil		
		Partizipative Strukturen		
		Unterstützung durch das Kollegium		
		Unterstützung durch die Schulleitung		
		Unterstützung durch Schülerinnen und Schüler		
			Unterstützung durch das Elternhaus	
	Individuelle Bedingungen	Persönliches Engagement Einzelner		
		Einstellung		
		Wertschätzung		
	Herausforderungen für Schulen	Rahmenbedingungen	Gesellschaftliche Herausforderungen	
Bildungspolitische Herausforderungen				
Schulische Herausforderungen		Integration in den Schulalltag		
		Wechsel im Personal		
		Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen		
Individuelle Herausforderungen		Zeit		
		Ängste und Sorgen		
		Unterbringung		
		Sprache		
		Netzwerkbildung		
Wirkungen von Erasmus+ auf Schulen und ihre Schulentwicklung	Translokale und internationale Vernetzung	Internationale Kooperation		
		Private Kontakte		
		Kennenlernen der Praxis anderer Schulsysteme		
		Pädagogische Ausrichtung		
	Organisationsentwicklung	Aktivitäten		
		Ruf der Schule		
		Beziehungsklima		
		Weltoffenheit		

Hauptkategorie	Subkategorien 1. Ebene	Subkategorien 2. Ebene	Subkategorien 3. Ebene (sofern vorhanden)
Wirkungen von Erasmus+ auf Schulen und ihre Schulentwicklung (Fortsetzung)	Personalentwicklung	Kenntnisse	Fachliche Kenntnisse
			Methodisch-didaktische Kenntnisse
			Fremdsprachenkenntnisse
			Kenntnisse über die EU
			Innovationsbereitschaft
	Unterrichtsentwicklung	Berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen	Motivation
			Selbstwirksamkeit
			Offenheit
			Wohlbefinden
			Inhaltliche Veränderungen
		Methodisch-didaktische Veränderungen	

**Tab. 3.4:** Kategoriensystem für die Interviews mit den Ministerien und Landesbehörden – Überblick über die Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorie	Subkategorien der 1. Ebene	Subkategorien der 2. Ebene
Bedingungen	Bedingungen für Schulen	Organisation
		Rahmenbedingungen
	Bedingungen für Behörden	Organisation
		Rahmenbedingungen
Herausforderungen	Herausforderungen für Schulen	Organisation
		Rahmenbedingungen
	Herausforderungen für Behörden	Organisation
		Rahmenbedingungen

Dem Kriterium der Dokumentation des Forschungsverlaufs (Steinke, 2010) zur Nachvollziehbarkeit der Studie wurde mithilfe des Interviewleitfadens, der Transkripte und des Kodierleitfadens nachgekommen. Neben dieser Dokumentation wird das konsensuelle Kodieren im Team und die Prüfung der sogenannten Interkoder-Übereinstimmung als wesentliches Gütekriterium der qualitativen Inhaltsanalyse empfohlen (Kuckartz & Rädiker, 2022; vgl. auch Mayring, 2008, 2015). Das konsensuelle Kodieren hat die Konsensfindung und klärende Diskussion in einem Team von Kodierenden als Ziel, gilt jedoch als aufwendig (Kuckartz & Rädiker, 2022). In der vorliegenden Studie wurde das Kategoriensystem von einem Team bestehend aus wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen sowie mehreren wissenschaftlichen Hilfskräften erarbeitet. Daher wurden etwa 20 Prozent des Interviewmaterials von mehreren Personen doppelt kodiert, um die Interkoder-Übereinstimmung zu prüfen. Die Übereinstimmung der Kodierungen wurde für jede

einzelne Kategorie berechnet, um unscharfe Kategorien identifizieren zu können. Mögliche Abweichungen der Kodierungen wurden im Sinne des konsensuellen Kodierens gemeinsam gesichtet, besprochen und gegebenenfalls Präzisierungen im Kodierleitfaden vorgenommen. Auf diese Weise konnte für die in diesem Bericht einbezogenen Kategorien nach dem Reliabilitätsmaß nach Holsti (1969) abschließend eine zusammenfassende Übereinstimmung von 96 Prozent erzielt werden, die als sehr gut einzuschätzen ist. Die kodierten Textstellen wurden als Grundlage für die Zusammenfassung genutzt, im Rahmen derer das Material auf einem vorab festgelegten Abstraktionsniveau paraphrasiert wurde. Dabei wurden Paraphrasen mit demselben Inhalt gestrichen oder weiter zusammengenommen, sodass auf diese Weise eine schrittweise Verdichtung des Materials erfolgte (Mayring, 2015). Im nachfolgenden Ergebniskapitel werden die Inhalte der Kategorien und deren Analysen orientiert an der Struktur der Forschungsfragen zusammengefasst und analysiert.

### **3.4 Ergebnisse und Analysen**

In diesem Kapitel werden die empirischen Analysen und Ergebnisse von Teilstudie 2 dargelegt, die sich an den eingangs ausgeführten leitenden Forschungsfragen orientieren (vgl. Kap. 3.2). Vor diesem Hintergrund ergibt sich folgende Gliederung: Zunächst werden im Folgenden die Durchführung von Erasmus+ Projekten an Schulen mit einem Fokus auf inhaltliche Themenbereiche, die Vor- und Nachbereitung sowie Veränderungen seit der Akkreditierung beleuchtet (Kap. 3.4.1). Hieran anknüpfend werden Bedingungen (Kap. 3.4.2) und Herausforderungen (Kap. 3.4.3) bei der Umsetzung von Erasmus+ aus Sicht der Beteiligten an Schulen herausgearbeitet und um die Perspektive der Vertreterinnen und Vertreter der Ministerien und Landesbehörden ergänzt. Die Umsetzung von Erasmus+ an den Schulen kann durch Ministerien und Landesbehörden unterstützt werden, sodass hieran anknüpfend auch die Bedingungen und Herausforderungen für Ministerien und Landesbehörden näher betrachtet werden (Kap. 3.4.4). Vor dem Hintergrund der Interviewergebnisse werden sodann Aspekte näher beleuchtet, die im Kontext von Schulentwicklungsprozessen (Rolff, 2023) als bedeutsam erachtet und deshalb auch hier aufgegriffen werden. Dies geschieht, indem der Frage nachgegangen wird, welche Wirkungen von Erasmus+ auf Schulen und ihre translokale und internationale Vernetzung, Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ermittelt werden können (Kap. 3.4.5). Dieses Kapitel schließt mit einem Zwischenresümee, in dem die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden (Kap. 3.5).

#### **3.4.1 Durchführung von Erasmus+ Projekten an Schulen**

In diesem Kapitel wird die Durchführung von Erasmus+ Projekten an den Schulen mit einem Fokus auf inhaltliche Themenbereiche beleuchtet. Wie bereits im Vorangegangenen beschrieben wurde (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1), führen alle an unserer Studie beteiligten Schulen sowohl Aktivitäten für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler durch. Hieran anknüpfend betrachten wir im Folgenden in einem ersten Schritt, welche aktuel-

len Prioritäten die Schulen mit ihren Erasmus+ Projekten adressieren (Kap. 3.4.1.1) und beleuchten in einem zweiten Schritt die Vor- und Nachbereitung dieser Aktivitäten auf Seiten der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler (Kap. 3.4.1.2). In einem dritten Schritt gehen wir der Frage nach, wie die Interviewten die Veränderungen bei der Antragstellung und Durchführung von Erasmus+ Projekten infolge der Einführung der Akkreditierung im Zuge der Neukonzeption des Programms in der aktuellen Programmperiode (2021–2027) wahrnehmen (Kap. 3.4.1.3). Diese Analysen basieren ausschließlich auf den Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der an unserer Studie beteiligten Schulen (Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren), da zunächst nur der Ablauf und die Wahrnehmung der Prozesse in Schulen analysiert werden.

### 3.4.1.1 Aktuelle Prioritäten

Wie bereits eingangs ausgeführt wurde (vgl. Kap. 1), hat die EU für die aktuelle Programmperiode von Erasmus+ (2021–2027) die Bearbeitung der folgenden vier inhaltlichen Prioritäten vorgegeben: „Inklusion und Vielfalt“, „Digitaler Wandel“, „Umwelt und Bekämpfung des Klimawandels“ sowie „Teilhabe am demokratischen Leben, gemeinsame Werte und bürgerschaftliches Engagement“ (Europäische Kommission, 2023, S. 7–11). Diese vier inhaltlichen Prioritäten werden von den an dieser Studie beteiligten Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aufgegriffen.

Ein thematischer Schwerpunkt der Mobilitäten von Lehrkräften liegt auf dem Themenfeld „Digitaler Wandel“. Die Lehrkräfte berichten davon, an diesbezüglichen Fortbildungen oder am Job Shadowing teilzunehmen und von ihrer Beschäftigung mit Fragen der Schulentwicklung im Kontext von Digitalisierung und dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht (J2-GEK, Pos. 15–17 ff.). Zwei Schulleitungen und ein Erasmus+ Koordinator erläutern:

„digitaler Wandel in der Lehrerfortbildung, weil wir ja da jetzt grad in den iPad-Klassen und was weiß ich, da noch stärker halt irgendwie/da gehen dann Lehrer halt wie gesagt nach Holland und lassen sich da schulen.“ (C1-RSL, Pos. 348)

„Also zum Beispiel, wir haben eine Ziel- und Leistungsvereinbarung zur Digitalisierung, zum digitalen Lernen, ne. Wie wird das Lernen durch digitale Ergänzungen oder durch Digitales verbessert und wie machen wir das konkret, ne.“ (E1-GYSL, Pos. 114)

„wir haben digitaler Wandel explizit in unsere Akkreditierung mit reingeschrieben. Weil zu dem Zeitpunkt, als wir die Akkreditierung geschrieben haben, halt die Kreidetafeln hier hingen, wir Onlineterminen nur mit privatem Equipment gemacht haben und all solche Sachen. Und wir hatten jetzt zum Beispiel in Italien auch kennengelernt, also 3D-Lernmodelle und so weiter. Also die Entwicklung ist völlig offen, wie schafft das der Englischunterricht, digital zum Beispiel wirklich Sprache anzuwenden. Also das ist noch völlig offen. Und das ist definitiv ein Punkt, also draußen steht dran [Profil\_Medien] und

das heißt ja am Ende nicht nur, wir unterhalten uns über [Profil\_Medien], sondern wir wenden sie dann irgendwann mal an.“ (H2-GK, Pos. 223)

Das Themenfeld „Umwelt und Bekämpfung des Klimawandels“ findet im Kontext von Lehrkräftemobilitäten in dem von uns befragten Sample keine Berücksichtigung, während sich hinsichtlich der Mobilitätsprojekte von Schülerinnen und Schülern hier ein deutlicher Schwerpunkt zeigt. Beschrieben werden in den Interviews beispielsweise Projekte, die sich mit Abfall und Recycling befassen (A1-GESL, Pos. 26 ff.), mit Wasserverschmutzung, -konsum und Küstenschutz (E2-GYK, Pos. 135 ff.), mit der Herstellung von Naturfarben (D1-GSL, Pos. 25 f.), dem Klimawandel (B4-GYW, Pos. 119 ff.). So berichtet die Lehrkraft einer Grundschule:

„Umwelt und Bekämpfung des Klimawandels hat in allen Projekten immer irgendwie eine Rolle gespielt, wie gesagt das ging los mit unserem ersten Projekt damals [...]. Dann mit den Holländern und Ungaren hatten wir das Thema [...] Wasser und Brücken und Deiche, was bei uns hier eine große Rolle spielt. Und bei uns ist es dann in den letzten Sommern immer so gewesen, dass wir aus [Fluss] gar kein Wasser mehr entnehmen durften und dürfen, selbst nicht mit Gießkanne, um Blumen zu gießen, weil der Wasserstand einfach zu niedrig ist. Und andere Länder vielleicht wie Holland, Deiche brauchen, um nicht unter zu gehen.“ (H3-GL, Pos. 279)

Die inhaltlichen Prioritäten „Inklusion und Vielfalt“ sowie „Teilhabe am demokratischen Leben, gemeinsame Werte und bürgerschaftliches Engagement“ stehen bei den meisten uns berichteten Mobilitäten nicht unter diesen Überschriften im Zentrum, sondern werden laut den Interviewten häufig indirekt durch die Beteiligung an Auslandsmobilitäten gefördert und sind oft schulische Schwerpunkte (B3-GYL, Pos. 59–67 ff.). So äußern beispielsweise eine Lehrkraft und eine Erasmus+ Koordinatorin:

„Jedes Erasmus Projekt ist eine Teilhabe am demokratischen Leben, weil wir den europäischen Gedanken stärken. Ja? Und wir können nur unseren Kindern Offenheit nahebringen, wenn wir ihnen zeigen, auch in anderen Ländern, das sind ganz normale Menschen wie du und ich. Die haben genauso eine Familie. Die leben genauso. Sie haben mit den gleichen Schwierigkeiten zu kämpfen wie wir hier. Wir müssen eben Vorurteile abbauen. Wir müssen Rücksicht aufeinander nehmen. Und ja, einfach das Kennenlernen anderer Nationen, offen denen gegenüberstehen, ist, glaube ich, ein ganz wichtiger Prozess des demokratischen Denkens.“ (B3-GYL, Pos. 61)

„also bei Erasmus haben wir jetzt erstmal fürs Erste Umwelt- und Klimaschutz und das, was die Kinder auch so gesagt haben, was sie interessiert, halt in den Vordergrund gestellt. Ne? Für mich ist aber auch wichtig, also außerhalb dieser Werte, weil, wie gesagt, das finde ich Digitalisierung und Inklusion haben wir immer, jeden Tag. [...] Da brauche ich nicht drüber reden; das ist unser Alltag.“ (A2-GEK, Pos. 96–98)

Weitere thematische Schwerpunkte liegen unter anderem im künstlerisch-musischen Bereich. Projekte, die hier anknüpfen, behandeln beispielsweise Tanz (A2-GEK, Pos. 28 f.), Instrumentenbau (D2-GL, Pos. 119) oder Musik allgemein (H1-GK, Pos. 529). Insgesamt

zeigt sich, dass die Schulen eine breite Vielfalt an thematisch unterschiedlichen Erasmus+ Projekten durchführen.

### 3.4.1.2 Vor- und Nachbereitung der Erasmus+ Projekte

Im Folgenden wird die Vor- und Nachbereitung von Erasmus+ Projekten differenziert nach den Zielgruppen Schulpersonal einerseits und Schülerinnen und Schüler andererseits beleuchtet. Hierbei werden unter Vor- und Nachbereitung alle Aktivitäten gefasst, die zu diesem Zweck an den Schulen vor oder nach den Erasmus+ Projekten stattfinden.

#### Vorbereitung der Mobilitäten auf Seiten der Lehrkräfte

Unsere Analysen zeigen, dass nur wenige der Interviewten keine Form der Vorbereitung auf internationale Mobilitäten umsetzen beziehungsweise äußern, dass es keine systematisch eingeplante Vorbereitung an der Schule gibt (H2-GK, Pos. 122–123 f.). Der Großteil berichtet von vorab stattfindenden Aktivitäten, die sich in inhaltliche und organisatorische Vorbereitungen einteilen lassen: Eine inhaltliche Planung der Auslandsaufenthalte findet sowohl im Hinblick auf die Lehrkraftmobilitäten (D3-GL, Pos. 71–74 ff.) als auch die Schülerinnen- und Schülermobilitäten (F3-GEL, Pos. 129–131 ff.) statt. Wobei im Falle letzterer die inhaltliche Vorbereitung auf Seiten der Lehrkräfte vielfach eingebettet ist in Absprachen und Planungen mit den Lehrkräften in den Partnerländern (F2-GEK, Pos. 161 ff.):

„Also es wird immer abgesprochen, auch zwischen den beteiligten Lehrern, so, was wird gemacht? Was muss eventuell hier vorbereitet werden? Was bereitet ihr vor?“ (B3-GYL, Pos. 135)

Eine Interviewte berichtet ferner von gemeinsam erarbeiteten Zielsetzungen und Zeitplänen im Vorfeld von Austauschprojekten und Aufgaben für Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung der Mobilitäten (B4-GYW, Pos. 125–127). Mit Blick auf die Teilnahme am Job Shadowing im Rahmen der Lehrkraftmobilitäten werden im Voraus, teilweise in Absprache und mit Beratung durch die Schulleitung, inhaltliche Beobachtungsschwerpunkte für die Lehrkräfte festgelegt (E2-GYK, Pos. 197–201 f.), wie eine Schulleiterin ausführt:

„Also natürlich überlegt man sich auch, was für 'n Ziel hat diese Mobilität. Es ist ja nicht 'ne Urlaubsreise. [...] Also welche Zielvereinbarung treffen wir. Also wenn welche von uns also in andere Schulen gehen, dann fragen wir halt immer, auf was solltet ihr Wert legen, und dann wird das Gespräch nicht nur mit der Frau [Erasmus+ Koordinatorin], sondern auch mit mir geführt und ich sag dann auch, wenn ihr dort seid, guckt doch mal das und das an oder jenes. Also ich hab' ja auch gewisse Erfahrungen oder schon einiges angelesen oder mir angelesen und finde dann manche Dinge auch interessant.“ (G1-GYSL, Pos. 369–373)

Dementsprechend werden auch Gastaufenthalte von ausländischen Lehrkräften mit ihnen zusammen geplant, Absprachen bezüglich möglicher Beobachtungsschwerpunkte getroffen und damit korrespondierende Stundenpläne vorbereitet (G1-GYSL, Pos. 375–377 f.). Insgesamt berichtet jedoch nur eine Lehrkraft von ihrer Vorbereitung im Sinne einer thematischen Einarbeitung vor Fortbildungen (A2-GEK, Pos. 735–742).

Darüber hinaus berichten die Interviewten schwerpunktmäßig von organisatorischen Vorbereitungen der Lernmobilitäten: So werden Aufgaben- und Verantwortungsbereiche im Kollegium oder mit Partnerinnen und Partnern im Ausland abgesprochen (B1-GYSL, Pos. 44–45 ff.) und gemeinsam Absprachen mit Blick auf die Organisation der Schülerinnen- und Schülermobilitäten (G3-GYL, Pos. 55–57 ff.) wie auch der Lehrkräftemobilitäten (D2-GL, Pos. 79 ff.) getroffen. Die Lehrkräfte stellen Dienstreiseanträge und überprüfen, ob alle Unterlagen, wie zum Beispiel Kopien der Personalausweise, vorliegen, die betreffenden Eltern werden informiert; es werden Einverständniserklärungen eingeholt (E2-GYK, Pos. 191–193 ff.), Anreise und Unterbringung werden organisiert, Essgewohnheiten berücksichtigt (G3-GYL, Pos. 181) und vieles mehr. Die Lehrkräfte nutzen zur Vorbereitung der Lernmobilitäten teils das Job Shadowing, aber auch vorbereitende Besuche auf beiden Seiten der Partnerschulen (F3-GEL, Pos. 27 f.). Eine Lehrkraft beklagt, dass das Organisatorische so viel Zeit in Anspruch nimmt, dass eine inhaltliche Vorbereitung nicht möglich ist:

„damit ist man so beschäftigt, da kommt man nicht dazu, inhaltlich noch/Und dann noch zu schauen, habe ich von allen Passfotos, eine Kopie von Personalausweis und Kopie vom Impfausweis und haben die wirklich eine Krankenversicherung. Und ich muss noch rückmelden, wer von denen vegetarisch essen will in [Stadt\_Polen]. Also man kriegt einen Vogel mit dem Organisieren.“ (G3-GYL, Pos. 181)

Zudem wird die eigene Abwesenheit während der Mobilität von einzelnen Interviewten vorab organisiert, indem sie den Vertretungsunterricht so vorbereiten, dass die Schülerinnen und Schüler, die zu Hause bleiben, weiterarbeiten können (G3-GYL, Pos. 57). Damit zeigt sich insgesamt, dass die interviewten Lehrkräfte im Hinblick auf die Planung der Begleitung von Schülerinnen- und Schülermobilitäten weniger von einer inhaltlichen Vorbereitung berichten als von einer organisatorischen. An einer der an der Studie beteiligten Schulen wurde diesbezüglich eine ungewöhnliche Regelung gefunden: Eine Mitarbeiterin in der Verwaltung ist Erasmus+ Koordinatorin und übernimmt die organisatorische Vorbereitung, sodass sich die Lehrkräfte stärker auf inhaltliche Aspekte des Austausches fokussieren können (B1-GYSL, Pos. 44–45).

### Nachbereitung der Mobilitäten auf Seiten der Lehrkräfte

Mit Blick auf die Nachbereitung von Lernmobilitäten auf Seiten der Lehrkräfte zeigt sich, dass an den Schulen dazu verschiedene Aktivitäten stattfinden: Die Interviewten berichten davon, dass Ergebnisse der Lehrkräftemobilitäten in schulinternen Fortbildungen weitergegeben (I-GESLKL, Pos. 293–307) und Erfahrungen sowie erarbeitete Inhalte und Ergebnisse in Arbeitsordner eingebracht werden, die mit dem Kollegium ge-

teilt werden (I-GESLKL, Pos. 293–307 f.). Primär wird davon berichtet, dass im Rahmen der Bildungsreisen gewonnene Ergebnisse dem gesamten Kollegium vorgestellt werden, zum Beispiel im Rahmen von Lehrkräftekonferenzen oder kleineren Gruppen wie Fachschaften oder Steuergruppen (C2-RK, Pos. 157 ff.). Teilweise wird aber auch nur die Schulleitung informiert (F1-GESL, Pos. 198–205 ff.). An einer weiteren Schule findet ein regelmäßiger Austausch zu den realisierten Projekten statt, deren Ergebnisse am Schuljahresende in die Bilanzierungskonferenz eingebracht und zur Planung des nächsten Schuljahres genutzt werden (E1-GYSL, Pos. 116).

Die häufigste Form des Austausches und der Reflexion über Lehrkräftemobilitäten geschieht in informellen Gesprächen mit anderen Lehrkräften (H3-GL, Pos. 161 ff.), wie eine Lehrkraft ausführt:

„Einfach im mündlichen Gespräch, dass man das Revue passieren lässt, wie bestimmte Bausteine bei so 'ner Mobilität gelaufen sind, also wie's mit der Unterbringung war, wie's mit der Zusammenarbeit war, wie die Aufteilung unter den Kollegen und Kolleginnen war, ob das von der Gruppe sinnvoll selektiert war und ob die Themen das hergegeben haben. Also das ist jetzt aber nichts, wozu wir hier schulinterne Fragebögen oder so was haben, sondern was ja einfach im Gespräch dann rauskommt.“ (E3-GYL, Pos. 209)

An einer Grundschule berichtet eine Erasmus+ Koordinatorin davon, dass sie sich mit den Gastlehrkräften während der Mobilität zumeist außerhalb der Schulzeit austauscht, beispielsweise bei einem gemeinsamen Abendessen (H1-GK, Pos. 141). Nur an drei Schulen wird von einer Evaluation von Erasmus+ Aktivitäten im Sinne einer kriteriengeleiteten und systematischen Datenerhebung berichtet. So äußert eine Gymnasialschulleitung, im Nachgang zu den Mobilitäten Abschlussgespräche mit den Lehrkräften ihrer Schule und mit Gastlehrkräften im Rahmen des Job Shadowings unter Zuhilfenahme von zuvor getroffenen Zielvereinbarungen zu führen (G1-GYSL, Pos. 416–423 f.). An zwei weiteren Schulen werden Mobilitäten von Lehrenden mithilfe eines Evaluationsbogens ausgewertet (B2-GYK, Pos. 87 f.).

Die von den Interviewten beschriebenen Präsentationen ihrer Erfahrungen und Ergebnisse im Kollegium bieten Lehrkräften die Möglichkeit des Austausches mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen und sind damit im weitesten Sinne auch als eine Form der Nachbereitung einzuordnen, obgleich sie keine Nachbereitung in dem Sinne darstellen, dass eine angeleitete Reflexion der Mobilität erfolgt. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Interviewten zwar von organisatorischen und inhaltlichen Vor- und Nachbereitungen der beruflichen Lernmobilitäten auf Seiten der Lehrkräfte berichten, hier jedoch keine übergreifende Systematik erkennbar wird. Ob und wie eine inhaltliche Vor- und Nachbereitung stattfindet, hängt insofern von den einzelnen Schulen und Personen ab.

### Vorbereitung der Mobilitäten mit den Schülerinnen und Schülern

Nur wenige der von uns Interviewten berichten davon, dass an ihrer Schule keine Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf Auslandsmobilitäten durchgeführt wird (G1-GYSL, Pos. 157–161 ff.). Wenn entsprechende Vor- und Nachbereitungen durchge-

führt werden, wie dies in unserem Sample überwiegend der Fall ist, dann geschieht dies vor dem Hintergrund einer klassenübergreifenden Organisation von Mobilitäten und Inhalten, die nur die Teilnehmenden an Auslandsmobilitäten betreffen, zumeist an den Schulen außerunterrichtlich in Form von AGs (H3-GL, Pos. 11 ff.). Teilweise werden für die Kinder und Jugendlichen auch einzelne Vorbereitungstreffen organisiert (F1-GESL, Pos. 56–60 ff.) oder sie werden im Regelunterricht auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet (J1-GESL, Pos. 72–75 ff.). An einer Schule ist die Vorbereitung nicht unterrichtsförmig organisiert, sondern findet außerhalb der Unterrichtszeit und außerschulisch gemeinsam mit der den Austausch begleitenden Lehrkraft statt (E2-GYK, Pos. 135–145 ff.). Darüber hinaus gibt es Vorbereitungsangebote in Form von Hausaufgaben (B2-GYK, Pos. 85) und im Rahmen von schulischen Projektwochen (B2-GYK, Pos. 78–81); zum Teil wird auch die Plattform eTwinning genutzt (I-GESLKL, Pos. 82 ff.).

Die vorbereitenden Aktivitäten zielen sowohl auf die organisatorische (J3-GEL, Pos. 103–109 ff.) als auch auf die sprachliche, landesbezogene oder inhaltlich-projektbezogene Vorbereitung der Lernenden (A2-GEK, Pos. 54, 730–732 ff.), wobei auch die Schülerinnen und Schüler (B3-GYL, Pos. 65 ff.) sowie an einer Schule deren Eltern (D2-GL, Pos. 80–85) Inhalte in die Planung und Vorbereitung einbringen und diese mitgestalten. Von den Interviewten angeführte Beispiele für die inhaltliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler umfassen die Auseinandersetzung mit den Projektthemen, den Zielländern und ihren landestypischen Besonderheiten sowie mit interkulturellen Kontexten (G2-GYK, Pos. 237 ff.). Der vorbereitende Unterricht dient darüber hinaus dazu, bereits vorab Kontakte unter den Lernenden der verschiedenen Länder anzubahnen (F2-GEK, Pos. 133–135 ff.) und sie sprachlich auf die Mobilität vorzubereiten (B2-GYK, Pos. 85 ff.). Einige Lehrkräfte zielen darauf ab, Ängste bei den Schülerinnen und Schülern abzubauen (E2-GYK, Pos. 146–149 ff.) und sie mit dem Ausblick auf die Mobilitäten für den Unterricht und die englische Sprache zu motivieren (I-GESLKL, Pos. 82 f.). Eine Lehrkraft berichtet davon, die Vorbereitungen im Fall von klassenübergreifenden Auslandsreisen auch zum Kennenlernen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler untereinander zu nutzen (E3-GYL, Pos. 135). Mit Schülerinnen und Schülern, die an Einzelmobilitäten teilnehmen, werden zum Teil individuelle Gespräche geführt, die der Vereinbarung von Zielen für die Mobilität und der Klärung organisatorischer Aspekte dienen und auf Seiten der Schülerinnen und Schüler dazu beitragen sollen, ihnen eventuelle Ängste zu nehmen (G1-GYSL, Pos. 163–173 f.).

### Nachbereitung der Mobilitäten mit den Schülerinnen und Schülern

Die Nachbereitung der Lernmobilitäten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler findet an den Schulen zumeist als Dokumentation in Form von Erfahrungs- und Erlebnisberichten statt. Beispiel hierfür sind die Vorstellung der Mobilitäten in den Schulklassen (C2-RK, Pos. 155 f.), Ausstellungen zu den Mobilitäten und den gemeinsam durchgeführten Projekten in der Schule an Projekttagen, Elternabenden oder im Rahmen von Schulfesten (H1-GK, Pos. 269–271 ff.). An einer Schule haben sich die an einer Mobilität beteiligten Lernenden aktiv an der Organisation derselben beteiligt (B2-GYK, Pos.

86–87 f.). Zum Teil erstellen Schülerinnen und Schüler im Nachgang zu ihrem Auslandsaufenthalt Berichte, die auf der Homepage oder in Jahreshften der Schule veröffentlicht werden (C3-RL, Pos. 312–323 ff.). In Einzelfällen wird die Bearbeitung der Projektthemen im Anschluss an die Mobilität fortgeführt (E2-GYK, Pos. 176–179) oder in wöchentlich stattfindenden AGs nachbereitet (A1-GESL, Pos. 96–102).

Wie auch bei den Lehrkräftemobilitäten findet in unserem Sample in der Regel keine systematische Evaluation der Schülerinnen- und Schülermobilitäten statt. Nur an zwei Schulen werden Mobilitäten von Lernenden mithilfe eines Evaluationsbogens bilanziert (B1-GYSL, Pos. 76–77 ff.), wie die exemplarische Beschreibung einer Erasmus+ Koordinatorin zeigt:

„Also ich hab’ immer anschließend noch ’ne Umfrage gemacht. Da ging’s logischerweise nicht um zum Beispiel Fragen wie: ‚Reichen die finanziellen Mittel?‘ Ja. Kann man auch nicht fragen: ‚Hat es dir geholfen oder nicht, dass das im Rahmen von Erasmus+ war?‘ Sondern da ging’s eher um: ‚Hat es dich bereichert? Wenn ja, inwiefern? Hast du dich mit deinem Partner gut verstanden? Habt ihr noch Kontakt? Wie empfinden deine Eltern die finanzielle Belastung? Wie kamst du mit der Tatsache zurecht, dass du hier in Deutschland acht Tage Unterricht verpasst hast? [...] War das schwierig für dich, das aufzuholen?‘“ (G2-GYK, Pos. 243)

Zumeist findet eine Auswertung von Auslandsaufhalten in Form von informellen Feedbackgesprächen mit den Kindern und Jugendlichen statt (A2-GEK, Pos. 186 ff.). Ergänzend werden an zwei Schulen auch Gespräche mit Eltern geführt (G1-GYSL, Pos. 395–407 f.). Mit Blick auf Einzelmobilitäten berichtet eine Schulleiterin davon, im Anschluss an die Auslandsaufhalte Gespräche mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern zu führen, in die eine Evaluation anhand von vorab abgestimmten Zielvereinbarungen integriert ist (G1-GYSL, Pos. 395–407).

Insgesamt deuten unsere Analysen darauf hin, dass die Nachbereitung von Lernmobilitäten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler an den hier einbezogenen Schulen vorrangig in Form von Dokumentationen und Präsentationen der Erfahrungen und von Projektergebnissen erfolgt und weniger im Rahmen einer inhaltlichen Nachbereitung und einer hiermit verknüpften Auseinandersetzung. Inwiefern die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Nachbereitung dennoch zu inhaltlichen Reflexionen angeleitet werden, lassen die Interviews nicht erkennen. Erklärend ist zu den zuvor in diesem Kapitel dargelegten Ergebnissen zu sagen, dass ein Großteil der an der Studie beteiligten Schulen schon seit vielen Jahren an Erasmus+ beziehungsweise Comenius Auslandsmobilitäten teilnimmt und die Berichte nicht auf einzelne Aktivitäten oder Projekte zurückzuführen sind. Die berichteten Durchführungen sind entsprechend übergreifende Darstellungen und lassen in vielen Fällen keine Rückschlüsse darauf zu, inwiefern sie die generelle Umsetzung von Mobilitätsaktivitäten beschreiben oder als eine Darstellung von einzelnen Fällen aus dem Erfahrungsschatz der Interviewten zu begreifen sind und inwiefern die Art und Weise der Vor- und Nachbereitung möglicherweise mit der Konzeption der vorherigen Programmgeneration verknüpft ist.

### 3.4.1.3 Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung

Für eine Teilnahme an Erasmus+ im Schulbereich müssen interessierte Einrichtungen beim PAD einen Antrag stellen, der dort gemäß eines kriteriengeleiteten Verfahrens bewertet und daraufhin bewilligt oder abgelehnt wird. Mit der aktuellen Programmgeneration (2021–2027) von Erasmus+ wurden grundlegende Neuerungen gesetzt wie die Einführung einer Akkreditierung für Einrichtungen im Schulbereich. Als Vorteil derselben gegenüber den Vorläuferprogrammen gilt die einmalige Antragstellung und damit einhergehende Registrierung, in deren Folge es zu einer deutlich vereinfachten Mittelansforderung kommt. Mit dieser Neuerung soll den Problemen und Herausforderungen begegnet werden, die für das Vorläuferprogramm sichtbar wurden (KMK, 2017). Im Folgenden wird auf die von den Interviewten sowohl positiv als auch negativ bewerteten Veränderungen des Programms eingegangen.

#### Positive Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung

Bei Erasmus+ akkreditierte Schulen haben eine zugesicherte Finanzierung bis zum Ende der aktuellen Programmphase im Jahr 2027 erhalten und können jährlich Mittel bedarfsgenau abrufen (Europäische Kommission, 2023; PAD, 2024). Unsere Interviews zeigen, dass diese Neuerung von vielen schulischen Akteurinnen und Akteuren wertgeschätzt wird (B4-GYW, Pos. 265 ff.). Denn damit hat sich nach ihrer Einschätzung der ihnen entstehende bürokratische Umfang deutlich reduziert, da die Planung im Zuge der aktuellen Antragstellung im Vergleich zum Vorgängerprogramm nicht so detailliert sein muss (C2-RK, Pos. 211–213 ff.). Zudem wird vielfach positiv bewertet, dass die Teilnahme an Erasmus+ nun mit einem nur einmalig zu leistendem größerem Zeitaufwand für die Antragsstellung verbunden ist (D1-GSL, Pos. 83 ff.). So wird beispielsweise von einer Erasmus+ Koordinatorin geäußert:

„was gut jetzt ist, wir machen einen ganz großen Antrag und der gilt dann im Moment bis 2027. Und jedes Jahr müssen wir nur praktisch 'ne Liste einreichen mit den Mobilitäten, die wir im nächsten Jahr machen wollen. Also das ist jetzt 'ne deutliche Verbesserung.“  
(C2-RK, Pos. 211–213)

In diesem Zusammenhang wird es als Mehrwert wahrgenommen, dass Schulen, die sich bereits zu Beginn der Programmlaufzeit haben akkreditieren lassen, deutlich länger von ihrer Akkreditierung profitieren, als dies früher bei Einzelprojektanträgen der Fall war (C2-RK, Pos. 217). Die Analysen zeigen überdies, dass die Interviewten eine größere Flexibilität bei der Umsetzung der Mobilitätsaktivitäten im Rahmen der neuen Programmperiode wahrnehmen. So kann besser auf ursprünglich nicht eingeplante Änderungsbedarfe eingegangen werden (A2-GEK, Pos. 1066–1076 ff.) und es ist leichter, Mobilitätsaktivitäten für verschiedene Zielgruppen miteinander zu kombinieren (I-GESLKL, Pos. 574 f.). In der Langfristigkeit und Offenheit der Planung wird auch das Potenzial für eine dynamische Umsetzung gesehen, die fließende Übergänge zwischen verschiedenen Projekten unterstützt (H1-GK, Pos. 410–415).

Des Weiteren wurde von den Interviewten geäußert, dass die langfristige Zusage für die Umsetzung von Erasmus+ Aktivitäten Kontinuität und Stabilität innerhalb der Einrichtung (A1-GESL, Pos. 78f.) wie auch eine stärkere Identifikation mit dem Programm ermöglicht (E3-GYL, Pos. 275 ff.). Diese Aspekte fördern wiederum die Nachhaltigkeit von Projekten (A1-GESL, Pos. 78), wie folgendes Interviewzitat eines Schulleiters zeigt:

„wenn Sie ein einmaliges Projekt machen, dann hat das keine nachhaltige Wirkung, ja? Es ist 'ne ganz schöne Erinnerung, aber nicht die nachhaltige Wirkung. Die bekommen Sie im Prinzip nur dadurch hin, dass Sie Prozesse verstetigen. Also wenn Sie was verändern wollen, wenn Sie Schulentwicklung machen wollen, dann müssen Sie immer über längere Zeiträume denken. Sie verändern im Bewusstsein der Leute, egal ob bei Menschen außerhalb von Schule oder bei Schülern oder bei Eltern/verändern Sie wenig, ja, wenn Sie das nicht verstetigt machen.“ (A1-GESL, Pos. 78)

Die mit der Akkreditierung ermöglichte oben genannte Kontinuität trägt nach Auskunft der Interviewten zur Konsolidierung von Schulpartnerschaften bei (G2-GYK, Pos. 147), entlastet Lehrkräfte und bringt Ruhe in den Alltag, da es nicht zu immer wiederkehrenden Aushandlungsprozessen im Hinblick auf die Entscheidung bezüglich einer Teilnahme am Programm kommt (G1-GYSL, Pos. 848–854). Die Akkreditierung ermöglicht so eine Verbindlichkeit (B4-GYW, Pos. 211f.), die Schulen nach Aussage eines Erasmus+ Koordinators die Option eröffnet,

„auch über die Notwendigkeiten der technischen Ausstattung der Schule, um so ein Erasmus Programm zu bestreiten, [...] auch ein bisschen Druck [...] auf die Kommune machen [zu] können. Bestimmte Sachen müssen einfach der Schule zur Verfügung gestellt werden, sonst kann man modern nicht arbeiten.“ (H2-GK, Pos. 39)

Die Akkreditierung bietet Schulen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern Sicherheit im Sinne einer langfristigen Planung und Durchführung von Erasmus+ Aktivitäten (B3-GYL, Pos. 26–31 ff.). So wird von einem Schulleiter berichtet:

„Und natürlich sind Schülerinnen und Schüler und Eltern interessiert, auch zu wissen, was dann an Möglichkeiten besteht, wenn man hier an diese Schule kommt. Dafür ist es übrigens ganz wichtig, dass das Programm, an dem wir jetzt gegenwärtig teilnehmen, ja 'ne Zusage hat über mehrere Jahre.“ (A1-GESL, Pos. 66)

Die mit der Akkreditierung verknüpfte, längerfristige Zusage wird entsprechend auch als Faktor genannt, der sich positiv auf die Gewinnung künftiger Schülerinnen und Schüler für die Schule auswirken kann (A1-GESL, Pos. 66–68), da die Akkreditierung als eine Art Gütesiegel aufgefasst wird (B2-GYK, Pos. 189), das zur Attraktivität der Schule beiträgt (G2-GYK, Pos. 135–137 ff.). So äußert eine Erasmus+ Koordinatorin:

„Also uns ist nicht wichtig, irgendwas zu machen, sondern irgendwas gut zu machen. [...] Und so eine Akkreditierung und so ein Siegel wie dem eTwinning, das hilft uns. Und das sagt: ‚Nein, wir sind nicht gut, weil wir es sagen, sondern die Leute, die uns beobachten,

die unsere Sachen lesen, die meinen, die Schule macht das nicht schlecht.‘ Und dafür ist natürlich so eine Akkreditierung das A und O.“ (B2-GYK, Pos. 189)

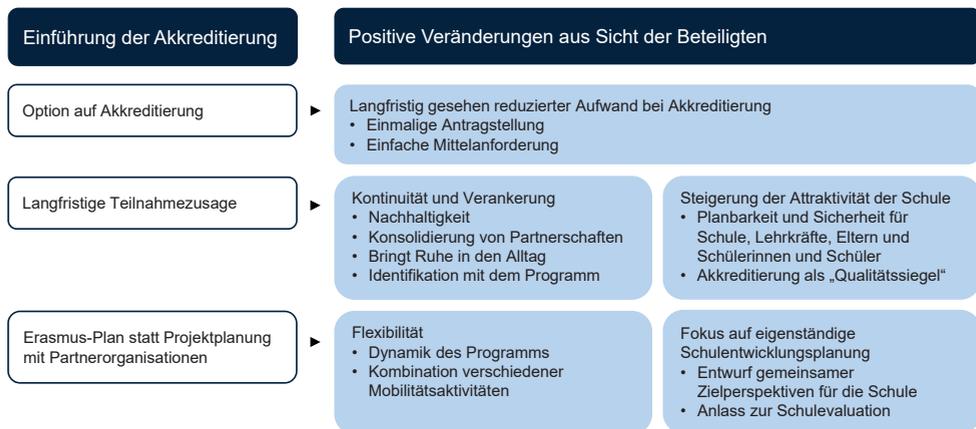
Zusammen mit dem Akkreditierungsantrag müssen Schulen einen Erasmus-Plan mit Schulentwicklungszielen entwickeln und vorlegen. Diese Verschiebung der Schwerpunktsetzung im Kontext der Akkreditierung von einer Projektplanung hin zu einer Schulentwicklungsplanung wird von manchen Interviewten ebenfalls als Mehrwert gegenüber dem Vorgängerprogramm herausgestellt (C1-RSL, Pos. 246 f.). Inhaltlich begründen sie dies damit, dass die Akkreditierung für sie ein Anlass ist, sich gemeinsam im Kollegium mit Entwicklungsperspektiven und Zielen für ihre Schule auseinanderzusetzen (E1-GYSL, Pos. 113–114 ff.). Besonders deutlich macht dies die Aussage einer Schulleiterin:

„es war viel Arbeit [...] und viel Gespräch notwendig. Aber gleichzeitig ist das ja auch, finde ich, ’ne Schulevaluation, dass man sich noch mal Gedanken macht und sich rückbesinnt, was ist uns eigentlich wichtig. [...] Also insofern, es ist Aufwand, aber ich finde, das lohnt sich eigentlich auch.“ (G1-GYSL, Pos. 743–747)

Die mit der Teilnahme an Erasmus+ einhergehende notwendige Planung wird demnach zum Teil trotz des damit verbundenen Aufwands im Hinblick auf den Aspekt der Schulentwicklungsplanung als lohnenswert eingestuft.

Insgesamt wird in den Interviews von verschiedenen positiven Veränderungen seit der Umstellung des Antragsverfahrens berichtet. Die damit aus Sicht der Interviewten verknüpften relevanten Aspekte und als positiv wahrgenommenen Veränderungen sind zusammenfassend in Abbildung 3.2 dargestellt: In der linken Spalte sind die wesentlichen Änderungen des Programms angeführt, in der rechten Spalte werden die daraus resultierenden Konsequenzen genannt, wie sie sich aus Sicht der Beteiligten darstellen.

**Abb. 3.2:** Positive Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung



Mit Blick auf die im Anschluss an die Einführung der Akkreditierung wahrgenommenen Veränderungen ist darauf hinzuweisen, dass die Schulen sehr unterschiedliche Erfahrungshorizonte aufweisen. So gibt es Schulen im Sample, die die Neuerung als Grund für die eigene Akkreditierung anführen, zum Zeitpunkt der Interviewerhebung jedoch noch keine eigenen Mobilitätsaktivitäten durchgeführt haben, Schulen, die erste Erfahrungen mit Erasmus+ gesammelt haben, sowie Schulen, die seit vielen Jahren europäische Lernmobilitäten umsetzen, mit einem fließenden Übergang zwischen der alten und neuen Programmgeneration.

### Negative Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung

Im Zusammenhang mit der Einführung der Akkreditierung äußern die Interviewten auch negativ wahrgenommene Veränderungen. Während eine in Relation zur Programmlaufzeit frühe Akkreditierung als ein Vorteil der neuen Programmgeneration gesehen wird, wird eine spätere Akkreditierung angesichts der zeitlich befristeten Programmperiode von einigen Interviewten kritisch gesehen. Für Schulen, die erst zur Mitte oder gegen Ende der Programmgeneration (2021–2027) auf das Erasmus+ Programm aufmerksam werden und sich daran beteiligen wollen, kann eine Akkreditierung unter Berücksichtigung des Aufwandes nicht mehr lohnenswert erscheinen (C2-RK, Pos. 215–217). So wird einer schulischen Koordinatorin, die Fortbildungen für Erasmus+ leitet, in diesem Rahmen häufig zurückgemeldet:

„das läuft ja nur noch bis 2027. Das lohnt sich ja gar nicht mehr. Und [...] eigentlich können wir dann erst ja im Schuljahr '25/'26 mit den Aktionen beginnen und '27 ist schon wieder Schluss [...] wenn die jetzt erst anfangen, den Antrag zu stellen, dann ist das einfach doof. Und die müssen ja trotzdem so viel schreiben.“ (C2-RK, Pos. 215–217)

Mit Blick auf die Teilnahmebedingungen wird ferner die Sorge geäußert, dass nun deutlich mehr Schulen teilnehmen können und es damit sukzessive immer schwieriger werden könnte, einen Antrag bewilligt zu bekommen (I-GESLKL, Pos. 574–576).

Die Analysen ergeben zudem, dass sich ein Großteil der geäußerten Kritikpunkte auf Änderungen bei der Planung von Erasmus+ Aktivitäten bezieht. Wie aus den Interviews hervorgeht, ist ein zentraler Aspekt hierbei, dass der Antrag ohne Einbezug von Partnerschulen erarbeitet und verfasst wird, da sich der Erasmus-Plan auf Entwicklungsziele für die Einzelschule bezieht. Dies führt nach Auskunft der Schulen dazu, dass im Fall der Bewilligung Projekte einerseits noch nicht konkret genug konzipiert und geplant worden waren und es andererseits häufig noch keine Partnerorganisationen gibt, mit denen in dem Projekt kooperiert werden soll (D1-GSL, Pos. 85 ff.). In diesem Fall beginnt erst nach der Antragsbewilligung die Suche nach einer Partnerorganisation und die konkrete Projektplanung, wodurch Zeit verloren geht. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass Projekte aus der vorangegangenen Programmperiode infolge von gemeinsamen Vorabplanungen und konkreten Ausarbeitungen durch die beteiligten Einrichtungen entsprechend besser organisiert waren (F3-GEL, Pos. 131f.). Die K2-Antragsdokumente der letzten Programmperiode werden in diesem Zusammenhang zum

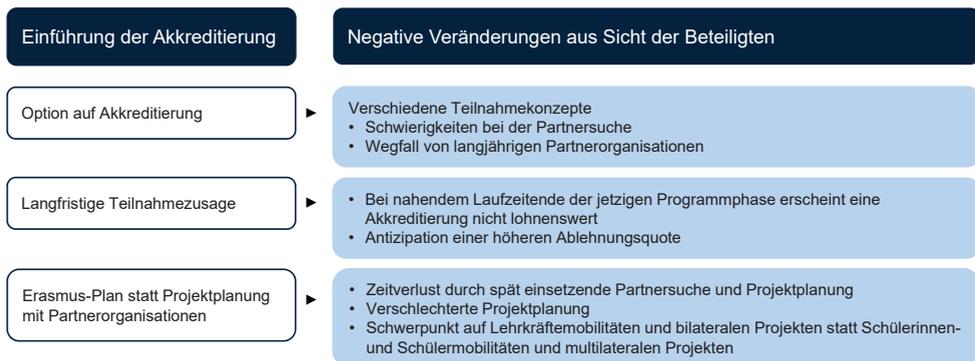
Teil als Leitfaden für die gemeinsame Planung von Erasmus+ Projekten als hilfreicher wahrgenommen (I-GESLKL, Pos. 574).

Im Hinblick auf die Suche nach Partnerorganisationen erscheint für einige Schulen auch problematisch, dass es unterschiedliche Möglichkeiten der Teilnahme an Erasmus+ gibt (wie die Teilnahme im Rahmen von Akkreditierungen oder Kurzzeitprojekten). So wird es teils als kompliziert angesehen, wenn die Partnerschule nicht akkreditiert ist und somit über keine finanzielle Förderung verfügt (E2-GYK, Pos. 257–265 f.). Dies führt beispielsweise dazu, dass bestehende, langjährige Kooperationen wegfallen und Partnerinnen und Partner teilweise nicht primär nach inhaltlichen Interessen gesucht werden, sondern danach, ob sie akkreditiert sind (B4-GYW, Pos. 220–243).

Eine weitere Schwierigkeit, die sich manchen Schulen während des Akkreditierungsantrags stellt, ist die langfristige Planung im Rahmen des Erasmus-Plans. So erscheint es den Interviewten zufolge nicht realistisch, weit im Voraus die Maßnahmen inklusive der Anzahl der daran Teilnehmenden zu bestimmen (F2-GEK, Pos. 231–235 f.) sowie Ziele zu finden und festzulegen, die über mehrere Jahre verfolgt werden können (J1-GESL, Pos. 133 f.) und so konkret sind, dass auch ihre Evaluation möglich ist (B3-GYL, Pos. 37). Unsere Analysen zeigen, dass diese Aspekte besonders herausfordernd sind, wenn mehrere Projekte mit unterschiedlichen thematischen Bezügen und Ausrichtungen geplant werden (H1-GK, Pos. 471 f.). Hier wird deutlich, dass die Erstellung eines Erasmus-Plans von den Interviewten teils als Herausforderung wahrgenommen wird. Zwar kann der Plan bei Bedarf überarbeitet werden, um die Durchführung von Aktivitäten flexibel anpassen zu können. Dies ist jedoch nach Einschätzung der Interviewten mit einer aufwendigen Dokumentationspflicht verbunden, sodass die frühzeitige Festlegung der Projekte und Projektziele entweder zu deutlicher Mehrarbeit (B2-GYK, Pos. 155) oder zu einer thematischen Einengung führen kann (B3-GYL, Pos. 45).

Die als negativ wahrgenommenen Veränderungen seit Umstellung des Programmkonzepts sind im Sinne eines Gesamtüberblicks in Abbildung 3.3 zusammengefasst. In der linken Spalte sind die Neuerungen des Programms abgebildet, in der rechten Spalte daraus resultierende Konsequenzen aus Sicht der Interviewten.

**Abb. 3.3:** Negative Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung



Zusammenfassend zeigt sich: Die Veränderungen am Konzept von Erasmus+ und der Antragstellung seit der aktuellen Programmperiode (2021–2027) werden von einem Großteil der Interviewten positiv wahrgenommen. So führt die Einführung der Akkreditierung von Schulen durch die einmalige Antragstellung und eine einfache Mittelanforderung zu einem reduzierten organisatorischen Aufwand, erleichtert die Kombination unterschiedlicher Erasmus+ Aktivitäten und erhöht die Attraktivität der Schule für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler. Die Erarbeitung eines Erasmus-Plans dient den Schulen auch als Anlass für Schulentwicklungsprozesse, führt jedoch auch zu einer Verschiebung weg von einer schulübergreifenden gemeinsamen Projektplanung der Erasmus+ Aktivitäten mit anderen Schulen hin zu einer einzelschulbezogenen Projektplanung. In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Änderung des Antragsverfahrens insbesondere von Schulen als problematisch eingestuft wird, die bereits in der letzten Programmgeneration an Erasmus+ teilgenommen haben und für die der neue Prozess dementsprechend eine Umstellung und neue Einarbeitung erfordert (E2-GYK, Pos. 307–313 ff.). Die Unterstützung durch den PAD sowie diesbezügliche Fortbildungen werden als förderlich erachtet (F1-GESL, Pos. 227 ff.).

### 3.4.2 Bedingungen für die Implementation von Erasmus+ an Schulen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird untersucht, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung von Erasmus+ Projekten gegeben sein müssen. Dies geschieht vor dem Hintergrund von Bedingungen, die sich gemäß unseren Analysen der von uns geführten Interviews als relevant für die Implementation von Erasmus+ erweisen und in Abbildung 3.4 erfasst und systematisiert dargestellt sind.

**Abb. 3.4:** Bedingungen für die Implementation von Erasmus+ an Schulen



#### 3.4.2.1 Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel werden Bedingungen herausgearbeitet, die die Implementation von Erasmus+ an den Schulen rahmen. Zwei Kernbereiche, die in diesem Kontext identifiziert werden konnten, sind die Finanzierung durch die EU sowie die Unterstützung von Schulen durch Behörden.

## Finanzierung

Für die Umsetzung von Erasmus+ Projekten an Schulen spielt die Finanzierung nach Einschätzung der Interviewten an Schulen, Ministerien und Landesbehörden (LK1H, Pos. 146–147 ff.) eine wesentliche Rolle. Konkret bedeutet dies, dass die im Rahmen von Erasmus+ den Schulen zur Verfügung gestellten Gelder die Durchführung von entsprechenden Mobilitätsprojekten deutlich erleichtern (J2-GEK, Pos. 139–141 ff.), wenn nicht sogar überhaupt erst möglich machen, wie folgendes Zitat einer Erasmus+ Koordinatorin zeigt:

„Erasmus gibt natürlich uns die Möglichkeit, viele Sachen zu machen, die wir ohne Erasmus nicht machen könnten, weil einfach die Mittel nicht da sind. Also ohne Erasmus wäre es alles sehr schön, aber ich könnte es nicht machen. Wir könnten es nicht leisten.“ (B2-GYK, Pos. 37)

Einen besonderen Stellenwert erlangt die finanzielle Unterstützung dadurch, dass sie auch denjenigen Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an Auslandsmobilitäten ermöglicht, die privat nicht über die dafür notwendigen finanziellen Ressourcen verfügen würden. Die Förderung durch Erasmus+ eröffnet demnach – wie von der EU intendiert (Europäische Kommission, 2023) – und auch von Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien und Landesbehörden herausgestellt, die Möglichkeit der Förderung von mehr sozialer Gerechtigkeit (LK4T, Pos. 159 f.) über die weitgehende Entkopplung der Teilnahme an Mobilitäten von den ökonomischen Ressourcen, die den Kindern und Jugendlichen privat zur Verfügung stehen (C1-RSL, Pos. 232–234 ff.; LK1H, Pos. 146–147 f.), wie die folgende Aussage einer Lehrkraft veranschaulicht:

„das Positive ist eben da dran, dass wir keine soziale Auswahl treffen müssen, weil eben den Kindern ermöglicht wird, dass die Kosten übernommen werden für diese Austauschprogramme. Und das finde ich persönlich [...] wirklich gut, weil eben wirklich gerade vielen Kindern aus sozial schwachen Familien da eine Chance gegeben wird, wirklich auch mal was zu erleben.“ (B3-GYL, Pos. 101)

Die monetäre Förderung ist nach Einschätzung von Lehrkräften zudem ein Faktor, der allgemein die Bereitschaft zu einer Teilnahme an Mobilitäten erhöht (D1-GSL, Pos. 129 f.) und für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern die Attraktivität der Schule steigert (C2-RK, Pos. 33 ff.). Eine Lehrkraft äußert diesbezüglich:

„ganz viele Eltern sagen auch: ‚Klingt jetzt doof, aber geh mal ans [Name der Schule], die machen Erasmus, da kannste kostenlos da irgendwo hinfahren.‘ Ja? Aber natürlich ist das eine Sichtweise von Eltern, die ja ihren Kindern auch was ermöglichen wollen.“ (B3-GYL, Pos. 257)

Allerdings wird vereinzelt davon berichtet, dass trotz der Förderung durch Erasmus+ privat Kosten aufgebracht werden, zum Beispiel für Verpflegung oder die Nutzung von Verkehrsmitteln (G3-GYL, Pos. 277 f.). Des Weiteren wird an wenigen Schulen von einem zu leistenden Eigenanteil berichtet, den Lehrkräfte (G2-GYK, Pos. 103) sowie auch Eltern

für ihre Kinder aufwenden müssen. Dies geschieht zum Beispiel, um die Teilnahmeverbindlichkeit zu erhöhen oder um einer größeren Anzahl an Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an der Mobilität zu ermöglichen (H3-GL, Pos. 73 f.). In manchen Fällen können sich Familien auch an den Förderverein der Schule wenden, sollte eine Teilnahme an den notwendigen finanziellen Mitteln scheitern (G3-GYL, Pos. 323 f.). Dieses Angebot wird nach Einschätzung der Interviewten jedoch oftmals nicht wahrgenommen (G3-GYL, Pos. 323).

Auch für die Lehrkräfte spielt die finanzielle Unterstützung eine wichtige Rolle. So erhöht die finanzielle Förderung nach Aussagen einiger Interviewter die Attraktivität von beruflichen Auslandsmobilitäten für Lehrkräfte oder erleichtert die Teilnahme, da in manchen Bundesländern außerunterrichtliche Veranstaltungen für Lehrkräfte nur genehmigt werden dürfen, wenn die dafür anfallenden Kosten abgedeckt sind (B4-GYW, Pos. 65–67 f.). Vor dem Hintergrund stellen finanziell geförderte Auslandsmobilitäten einen gewissen Anreiz für Lehrkräfte dar, sich fort- oder weiterzubilden (A1-GESL, Pos. 34 ff.), wie eine Erasmus+ Koordinatorin deutlich macht:

„In Deutschland würde keiner unterstützt, wenn er zur Fortbildung geht. [...] Über Erasmus, mit den Mitteln, können wir die Lehrer da unterstützen.“ (B4-GYW, Pos. 65–67)

In der Gesamtschau zeigt sich, dass die finanzielle Unterstützung durch Erasmus+ von einem Großteil der Interviewten als ausreichend eingeschätzt wird (F2-GEK, Pos. 209 ff.) und einen bedeutsamen Aspekt im Hinblick auf die Durchführung von Auslandsmobilitäten im Schulbereich darstellt, wie die folgenden Zitate von zwei Schulleitungen unterstreichen:

„Dass man sich immer dort noch mehr Mittel wünscht und dass immer mehr Schulen beteiligt werden sollten, alles gut, ist mit Sicherheit richtig, aber man darf nicht vergessen, wir haben hier wirklich eine ganz tolle Sache, ja? Und es sind auch insgesamt, auch vom Umfang her großartige Mittel, die wir bekommen.“ (A1-GESL, Pos. 78)

„im Moment sieht es von uns so aus, dass wir sagen, das ist eigentlich sehr, sehr gut finanziert und wird uns auch ausreichen.“ (G1-GYSL, Pos. 671–677)

Einschränkend wird jedoch in den Interviews auch von Fällen berichtet, in denen die Finanzierung nicht ausreichte, sodass zum Teil weniger Schülerinnen und Schüler als gewünscht an Mobilitäten teilnehmen konnten (B2-GYK, Pos. 31), gemeinsame Aktivitäten im Ausland entfallen mussten (B3-GYL, Pos. 176–181) oder die Lehrkräfte privat dazuzahlen mussten. Dies kann für manche Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler ein Hindernis für eine Teilnahme sein (G3-GYL, Pos. 273 f.).

### Unterstützung durch Behörden

Unsere Analysen zeigen, dass die Unterstützung seitens der Behörden für eine Umsetzung von Erasmus+ förderlich ist, wie zum Beispiel die Befürwortung durch den Schulträger (H3-GL, Pos. 119–121 f.) und durch Ministerien. So plädiert die Vertreterin einer

Landesbehörde dafür, dass sich auch Ministerien für Erasmus+ einsetzen und die Relevanz des Programms für den Schulbereich verdeutlichen:

„Aber ich denke, also da muss man auch immer dran arbeiten, dass der Schulbereich auch den Stellenwert im gesamte Programm Erasmus+ erhält.“ (LK2N, Pos. 133)

An einer Schule wird mit Blick auf die Lernmobilitäten von Schulleitungen ferner hervorgehoben, dass das zuständige Ministerium diese als einen Mehrwert erachten sollte (B1-GYSL, Pos. 103). Die Aussage eines Erasmus+ Koordinators zeigt des Weiteren, dass die aktive Förderung der Vernetzung von Schulen durch Behörden als positiv eingeordnet wird:

„es gibt auch Austausch innerhalb der [Bundesland] Schulen, wo dann das Behördenreferat uns immer wieder mit den anderen Schulen zusammenbringt. Und das eröffnet natürlich auch Horizonte. Ach, das könnte man auch machen, ach krass, das ist auch möglich. Da habt ihr jemanden, könntet ihr mir mal die Nummer geben? Ah, witzig, ja, und so weiter.“ (F2-GEK, Pos. 155)

Diese Einschätzung wird aus behördlicher Sicht bestätigt. Die Vernetzung von Schulen, die an Erasmus+ beteiligt sind, insbesondere die von erfahrenen Schulen mit Schulen, die Interesse an einer Teilnahme haben, wird als gewinnbringend erachtet:

„aber die, die eben nicht den Flow haben, die würde ich gerne noch [...] stärker vernetzen mit Schulen, die das schon durchführen [...] das würde ich mir wünschen, [...] nicht nur der Austausch unter den Schulen, die schon Erasmus+ machen, sondern so ein Matching, so 'n Tandem.“ (LK1H, Pos. 69–97)

Nicht zuletzt stellt die Unterstützung durch den PAD einen relevanten Aspekt dar. Die Interviews zeigen, dass es im Falle eines Unterstützungsbedarfs hilfreich ist, konkrete Ansprechpersonen zu haben, die sich Zeit nehmen und den Schulen bei Fragen behilflich sein können (LK6S, Pos. 207–215; D1-GYSL, Pos. 83 ff.), wie das Zitat einer Erasmus+ Koordinatorin verdeutlicht:

„Das ist auch so 'ne Grundvoraussetzung/wenn 'ne Schule an Erasmus teilnimmt, dass man immer jemanden hat, der so 'n offenes Ohr hat und der einem auch ganz geduldig immer wieder erklärt: Es geht so oder man macht da so oder warum macht ihr das nicht mal so?“ (B4-GYW, Pos. 371)

Auch die bereits bestehenden Informationsveranstaltungen in Präsenz und Kontaktseminare werden von den Landesbehörden als wertvoll eingeordnet (LK1H, Pos. 32–43). Ergänzend dazu wird für die Einrichtung von Informationsveranstaltungen zu Erasmus+ in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung plädiert:

„dass man in der Referendariatsausbildung schon stärker darüber informiert, zum Beispiel, das würde ich mir auch wünschen. [...] aber das ist schwer, weil die auch so ein/was sie da alles behandeln müssen.“ (LK1H, Pos. 163–165)

Aus Sicht der Landesbehörden ist wichtig, dass es transparente Abläufe und gut zugängliche Informationen gibt, damit Schulen an dem Programm teilnehmen können (LK3H, Pos. 19–23 f.). Die Analysen zeigen überdies, dass die Implementation eines Erasmus+ Konsortiums für den Schulbereich an Ministerien eine deutliche Erleichterung und Entlastung für Schulen bedeutet (LK4T, Pos. 62–65 f.). Diesbezüglich äußert eine Interviewte einer Behörde:

„Wir müssen alle Möglichkeiten nutzen, um unsere Ziele zu erreichen. Und da ist das Konsortium natürlich eine wichtige Angelegenheit. Der ganz große Vorteil für die Schulen ist natürlich, dass wir diesen Schulen, mit denen wir zusammenarbeiten, dann auf der administrativen Ebene etwas abnehmen können. Das heißt, dass wir sie begleiten und auch betreuen und [...] in einem kleinen Umfang dann auch administrative Aufgaben abnehmen.“ (LK2N, Pos. 103)

Bei den Ministerien und ihren Referaten angesiedelte Erasmus+ Konsortien, dies zeigen unsere Analysen, sind eine gute Möglichkeit, belasteten Schulen den Zugang zur Teilnahme an Erasmus+ zu erleichtern (LK6S, Pos. 49 ff.). Zwei Interviewte beschreiben dies folgendermaßen:

„Deswegen versuchen wir jetzt, 'n Konsortium aufzubauen, was gerade die 30 Schulen adressiert, die eben schlechter gestellt sind, um diese Schulen auch in den Genuss von Förderung zu bringen. [...] es ist ja bekannt aus der Zugangsstudie<sup>4</sup>, dass es da neben monetären auch noch andere Hindernisse gibt und dass diese Schulen dann deswegen auch 'n Stück weit unterstützt werden müssen, um internationale Kontakte auch/damit die Schüler internationale Erfahrungen machen.“ (LK3H, Pos. 111)

„wir haben viele Schulen mit weniger, mit weniger als 20 Lehrkräften, [...] die haben dann zehn, zwölf Lehrkräfte, vielleicht sogar weniger. Da ist jede Sonderaufgabe [...] eine hohe Belastung [...] Und dann sagen die einfach, das kriegen wir nicht auch noch hin. [...] Da haben wir viele Neulinge gewonnen, und viele vor allen Dingen in unserem Konsortium von Förderschulen, und von Grundschulen.“ (LK4T, Pos. 175–183)

Aber auch mit Blick auf privilegierte Schulen stellen Konsortien eine Möglichkeit der Förderung dar, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„wir wollen natürlich unsere Spitzen stärken [...], die Schulen stärken, die besondere Profile haben. Sei es das besondere Sprachenprofil mit bilingualen Zügen, oder unser Sprachengymnasium. Seien es die Europaschulen, die UNESCO-Schulen, die AbiBac-Schulen, oder auch Schulen mit Schulpartnerschaften.“ (LK4T, Pos. 189–191)

4 Die Studie „Warum nicht? Studie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren.“ (abgekürzt: Zugangsstudie) (Becker & Thimmel, 2019) befasste sich im Zeitraum von 2016 bis 2018 damit, wie hoch der Anteil der Jugendlichen ist, die am internationalen Jugendaustausch teilnehmen, welche Jugendlichen interessiert sind und welche Jugendlichen vom Angebot nicht erreicht werden, welche Faktoren dies beeinflussen und welche Hürden es gibt (Broschüre: <https://www.zugangsstudie.de/downloads-und-materialien-2/>).

Ein niedrighschwelliger Zugang zu dem Programm soll nach Einschätzung von Interviewten an Ministerien und Landesbehörden zur Teilnahme an Erasmus+ motivieren, den Blick der Schulen auf Europa lenken und Lehrkräfte vernetzen (LK7S, Pos. 71–77 f.). Eine Referentin erinnert in einem Interview ferner an den Mehrwert einer vom PAD mit dem Förderbescheid versandten Plakette für die Schulen, die die Teilnahme an Erasmus+ anzeigt und die es früher gab:

„Wenn man in eine Schule kommt, dann gibt es im Eingangsbereich so eine Wand, wo überall die sämtlichen Siegel [...] schön ranken, und man kann sagen: Guckt mal, was wir alles machen. Und jetzt gibt es keine Plakette mehr, [...] Eigentlich, so haben wir das immer gemacht, dass wir die so enthüllt haben und dann gab es irgendwie was aus den Ländern, mit denen wir gerade kooperieren und so. Wir haben da schon immer so eine Kick-Off-Veranstaltung. Da war die Plakette schon [...] wichtig [...] also diese Wand [...] in der Schule mit den Plaketten ist irgendwie schon auch für die Schulgemeinschaft sichtbar, was wir so machen.“ (LK1H, Pos. 173–181)

In diesem Zitat wird deutlich, dass es bei der Plakette nicht nur darum geht, die Außenwahrnehmung der Schule zu verbessern, sondern auch darum, die Teilnahme an Erasmus+ schulintern zu visualisieren. Eine solche Plakette kann aus Sicht von Landesbehörden und Ministerien viele Funktionen haben: Sie kann als Anlass genommen werden, um unter Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern für die Teilnahme an Erasmus+ zu werben (LK5B, Pos. 45–46 f.) und die Identifikation der Schule mit dem Programm unterstützen. Dass eine solche Auszeichnung für Schulen ein Anreiz wäre, bestätigt eine Erasmus+ Koordinatorin indirekt, die davon berichtet, dass sie ihre Schule offiziell als ‚Erasmus+ Schule‘ bezeichnen (C2-RK, Pos. 35–37).

### 3.4.2.2 Schulische Bedingungen

Die Bedingungen auf Schulebene stellen im Rahmen von Erasmus+ einen zentralen Punkt dar. Mit Blick auf diesen Bereich zeigt sich, dass die Umsetzung von Erasmus+ zwar durch förderliche organisationsbezogene Rahmenbedingungen unterstützt werden kann, darüber hinaus jedoch wesentlich von den an Schulen beteiligten, relevanten Akteursgruppen abhängig ist, also von den Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern. Ihr Umgang mit Erasmus+ stellt eine wesentliche Gelingensbedingung dar, wie im Folgenden gezeigt werden kann.

#### Verankerung im Schulprofil

Ein förderlicher Aspekt für eine erfolgreiche Umsetzung von Erasmus+ ist seine organisatorische und inhaltliche Verankerung an der Schule. In diesem Zusammenhang wird betont, dass das Programm nicht isoliert von anderen schulischen Aspekten behandelt werden sollte (B2-GYK, Pos. 55), wie ein Schulleiter ausführt:

„sondern es sollte etwas sein, das wie ein Querschnittsthema, ja, in alle Themenbereiche reingeht.“ (A1-GESL, Pos. 16)

Die Verankerung von Erasmus+ in der Schule als Querschnittsthema wird als unabdingbar und förderlich erachtet, um mit dem Programm verknüpfte Aktivitäten für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler inhaltlich sinnvoll und nachhaltig implementieren zu können (A1-GESL, Pos. 26–28), wie eine Schulleiterin ausführt:

„Ich finde, dass das Ganze gut eingebettet sein muss. [...] Also, das kann nicht sein, dass die da nur hinfahren oder so. Das muss eingebettet sein in so einen richtigen Jahresrhythmus.“ (D1-GSL, Pos. 131)

Wie die von uns geführten Interviews zeigen, unterstützen eine formelle und organisatorische Verankerung sowie Erfahrung bei der Durchführung von Erasmus+ Projekten eine zielgerichtete und konstante Planung, Umsetzung und Fortführung des Programms (G1-GYSL, Pos. 33 ff.). Dies wird zum Beispiel aus Interviews mit Personen deutlich, die an Schulen arbeiten, die bereits über einen längeren Zeitraum an Erasmus+ beteiligt sind (H2-GK, Pos. 85–89 f.), wie im Folgenden eine Lehrkraft und ein Erasmus+ Koordinator ausführen:

„es ist ja ein [...] jahrzehntelang gewachsene Teilnahme eigentlich an diesem Projekt. Deswegen ist es mittlerweile 'n Selbstläufer, der zu unserer Schulkultur gehört.“ (E3-GYL, Pos. 15)

„auch aus der Tradition heraus, dass man glaube ich, also bei den Leuten, die schon ein bisschen länger hier sind, dass es da auch einen guten Stamm gibt, der sagt das gehört zu uns und das sollten wir auch weitermachen.“ (H2-GK, Pos. 77)

Als förderlich erweist sich demnach, wenn Schulen bereits Erfahrung mit internationalen Mobilitätsprojekten haben, wie auch von den Landesbehörden bestätigt wird (LK3H, Pos. 15 f.). In dieser Hinsicht unterstützt die neu eingeführte Akkreditierung die Verankerung von Erasmus+ an Schulen, da sie eine langfristige Planbarkeit vorsieht und ermöglicht. Zuträglich für eine langfristige Umsetzung und breite Einbettung des Programms an den Schulen ist zudem die konkrete Einbindung in das Schulprogramm, das Leitbild und die Lehrpläne (B2-GYK, Pos. 55 ff.). Denn eine solche Verankerung und Einbettung des Programms an einer Schule dokumentiert ein offizielles Bekenntnis sowie den Willen zur Umsetzung von Erasmus+ auf der Ebene der gesamten Schule (A1-GESL, Pos. 14) und stellt überdies eine Legitimation dar (B1-GYSL, Pos. 109), auf die gegebenenfalls rekurriert werden kann. So äußert eine Schulleitung:

„wenn die Kollegen sagen, es ist alles zu viel und so, dann müssen wir mal was aufhören, ne? Und dann bin ich schon auch die Kämpferin, nee, aber das betrifft so sehr unser Profil. Und da gehen wir nicht dran. Das bleibt so irgendwie, ne, jedenfalls so lange ich hier bin.“ (D1-GSL, Pos. 79)

Förderlich für die Implementation ist zudem, wenn das Programm zu dem weiteren Profil der Schule passt. So kann eine Kombination mit Schulprogrammen wie dem der Europaschule oder mit weiteren Projekten zusätzlich die Einführung und Verstetigung des Programms befördern (H2-GK, Pos. 39 ff.):

„wenn man Europaschule ist, dann muss man natürlich so verschiedene Kriterien erfüllen. Und [...] wir haben dann halt uns auch für dieses quasi Austauschprogramm mit beworben, weil das ja nochmal so eine besondere, ja, Maßnahme ist für den Europaschulgedanken.“ (H1-GK, Pos. 59)

„das steht ganz fest, bei uns mittlerweile ein Curriculum. Weil Erasmus ist bei uns jetzt ein Teil von Europaschule.“ (B2-GYK, Pos. 55)

Die Aussage der zweiten hier zitierten Erasmus+ Koordinatorin zeigt, dass die Verknüpfung mit einem weiteren, auf Internationalisierung ausgerichteten Programm zudem zu einer tiefgehenden inhaltlichen Verankerung führen und förderlich für den Ruf der Schule und die Anerkennung in der Öffentlichkeit sein kann (B1-GYSL, Pos. 55):

„Ich sag mal auf der Ebene der Politisch-Verwaltungsentscheidenden, also jetzt Schulträger, Bezirksregierung und Ähnlichem, ist es schon so, dass/wobei das letzten Endes eine Mischung ist aus Erasmus, UNESCO[-Projektschulen] und dann noch PASCH[-Schulen]. [...] Also da werden wir schon wahrgenommen, als eine Schule, die sich da sehr breit aufstellt. Und über den Weg auch doch auch eine Anerkennung findet.“ (I-GESLKL, Pos. 211)

Unsere Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien und Landesbehörden erbrachten, dass sie die schulische Verankerung einer europäischen Ausrichtung im Schulprofil als förderlich für die Teilnahme an Erasmus+ erachten (LK6S, Pos. 139 ff.). Diese Wahrnehmung unterstützt auch das zuletzt genannte Zitat einer Schulleitung und wird von weiteren Interviewten geteilt, die deutlich herausstellen, dass eine langfristige Umsetzung von Erasmus+ durch eine grundsätzlich internationale beziehungsweise kosmopolitische Ausrichtung begünstigt wird (C1-RSL, Pos. 13–15 ff.). Ein Schulleiter führt aus:

„letzten Endes ist es ja 'ne Haltung, ja? Es ist ja die Haltung, dass die Schule offen ist oder dass man sich halt international versteht, ja? Dass man den Austausch sucht, dass man Neues lernen will und dass man durch das neue Lernen auch sich selbst und das eigene System verändert.“ (A1-GESL, Pos. 26)

Unsere Analysen verweisen darauf, dass die internationale Ausrichtung einer Schule dadurch gefördert wird, dass Erasmus+ mit anderen internationalen und europäischen Programmen und Projekten kombiniert und entsprechend in offiziellen Schuldokumenten festgehalten wird. Diese Verankerung manifestiert sich ferner in der Präsentation entsprechender Aktivitäten in der Außendarstellung der Schule. Und zwar zum einen, da sich die schulischen Akteurinnen und Akteure – Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie weiteres schulisches Personal – aktiv für eine international und europäisch aus-

gerichtete Schule entscheiden oder sich zumindest über entsprechende Aktivitäten informiert haben und damit einverstanden sind (B1-GYSL, Pos. 109 ff.). Das heißt, eine solche Ausrichtung sollte eingebettet sein in einen demokratischen Schulentwicklungsprozess, der alle am Schulalltag Beteiligten einbezieht; entsprechend argumentiert auch eine der von uns interviewten Personen:

„Das funktioniert natürlich immer nur im Zusammenhang mit 'ner Schule, die das auch will. Also man kann nicht irgendwie jemandem was aufs Auge drücken. Das bringt gar nichts, ja? Aber das als Möglichkeit zu benennen und zu schauen, was können wir als Schule machen und will das die Schulgemeinde, ja, nicht nur die Lehrerschaft/will das die Schulgemeinde haben? [...] Also einen Prozess zu gehen/der muss demokratisch sein, auch wenn man Demokratie nicht verwechseln darf mit totaler Beliebigkeit und: ‚Wir machen heute dies und machen heute das.‘ Sondern es ist gemeint, alle haben die Rahmenbedingungen, sich zu äußern. Alle können mitentscheiden, mitbestimmen. Aber das heißt auch, wenn wir eine Entscheidung getroffen haben, gilt die, ja für die Schule und das ist genau bindend.“ (A1-GESL, Pos. 54–56)

Die in dem zuletzt angeführten Zitat benannten Aspekte können auch im Hinblick auf die Auswahl künftiger Kolleginnen und Kollegen relevant werden (B1-GYSL, Pos. 13–17).

### Partizipative Strukturen

Die Einführung und Umsetzung von Erasmus+ an den Schulen sollte in einen demokratischen und transparenten Partizipationsprozess eingebunden werden, um in der Schule eine breite Befürwortung und Beteiligung zu erreichen (F1-GESL, Pos. 149–151 ff.), wie die folgenden Interviewzitate herausstellen:

„wichtig an 'ner Schule ist einfach, [...] dass man ganz, ganz transparent alle Gremien mitnimmt, dass alle informiert sind und alle da dahinterstehen, die Mehrheit dahintersteht. Das hat natürlich auch für 'ne Schule, für 'n Kollegium Auswirkungen. [...] Und insofern, find ich, ist immer ganz, ganz wichtig, dass es durch alle schulischen Gremien abgesegnet ist.“ (G1-GYSL, Pos. 665–667)

„na ja, das ist ja transparent, [...] also, es ist ja legitimiert, dass es ein schulinterner Schwerpunkt ist. Der ist legitimiert von der Schulkonferenz, von der Lehrerkonferenz. Es ist eben nicht nur ein elitärer Kreis.“ (B1-GYSL, Pos. 109)

Wie diese Zitate von zwei Schulleitungen zeigen, erfährt die Durchführung des Programms durch einen transparenten Prozess und eine transparente Abstimmung über die Teilnahme in demokratischen Schulgremien wie der Schulkonferenz die nötige Legitimation, auf die man gegebenenfalls zurückkommen kann. Darüber hinaus wird so die Umsetzung von Erasmus+ von Einzelpersonen entkoppelt und an das Leitbild der Schule und Strukturen gebunden und entkräftet ein etwaiges Infragestellen der Weiterführung von Projekten (C1-RSL, Pos. 198 ff.).

Zusätzlich dazu unterstützt das Einführen von Strukturen mit festen Aufgabenverteilungen und Zuständigkeiten die konstante Durchführung von Erasmus+ Projekten und der in diesem Rahmen stattfindenden Aktivitäten. Zum einen sorgen solche Strukturen für Verbindlichkeit und eine feste Einbindung in die Schule, zum anderen bedarf es fester Ansprechpartnerinnen und -partner für Fragen innerhalb sowie außerhalb der Schulen (G2-GYK, Pos. 11 ff.). Hervorzuheben ist in diesem Kontext die Einrichtung einer Position oder Gruppe an der Schule, zu deren Kernaufgabe die Koordination und Organisation des Erasmus+ Programms gehört (F2-GEK, Pos. 5 ff.). So äußern zwei Schulleitungen:

„es gibt eben ganz viele Kolleginnen und Kollegen, die mich da unterstützen. Wir sind so eine Projektgruppe, die sich besonders um Erasmus+ kümmert und alles, was mit auch quasi im weitesten Sinne Europa zusammenhängt.“ (D1-GSL, Pos. 9)

„Also wir haben Frau [Erasmus+ Koordinatorin] als herausgehobene Aufgabe mit Erasmus+. Das heißt, es ist hier verankert seit X Jahren, dass da eine Kollegin ist, die dafür steht, die diesen Aufgabenbereich hat.“ (E1-GYSL, Pos. 126)

Fest eingeplante Zeiten für Erasmus+, zum Beispiel im Rahmen von Schulkonferenzen, können zudem für Transparenz sowie für gemeinsame Absprachen sorgen, sodass Missverständnissen und Konflikten vorgebeugt werden kann (E3-GYL, Pos. 71–75 ff.). Schließlich unterstützen gemeinsame Gesprächs- oder Berichtszeiten die Sichtbarkeit des Programms innerhalb der Schule (D1-GSL, Pos. 113 f.).

### Unterstützung durch das Kollegium

Unsere Analysen zeigen, dass die Unterstützung durch das Kollegium an der Schule eine weitere Bedingung für eine gelingende Umsetzung von Erasmus+ ist. Dies geht sowohl aus den Interviews mit den Ministerien und Landesbehörden (LK1H, Pos. 169 f.) als auch mit den Schulen hervor (D2-GL, Pos. 130–131 ff.). Exemplarisch zeigt dies das folgende Zitat einer Schulleitung:

„erstens mal muss eine Akzeptanz im ganzen Kollegium da sein. [...] Aber es müssen schon alle das wollen.“ (D1-GSL, Pos. 75)

Auch wenn nicht alle Lehrkräfte aktiv an der Planung und Durchführung von internationalen Mobilitäten beteiligt sind, erweist es sich als förderlich, wenn ein Großteil des Kollegiums die Umsetzung befürwortet (A1-GESL, Pos. 26). Von den Interviewten wird es als hilfreich eingeschätzt, wenn sich Kolleginnen und Kollegen an der Planung und Organisation sowohl inhaltlich als auch im Sinne einer Aufgabenteilung beteiligen (I-GESLKL, Pos. 223–225 ff.). Folgende Aussage einer Koordinatorin verdeutlicht diesen Aspekt:

„Man braucht dann natürlich auch Leute, die helfen, Ideen zu entwickeln. Also was ist denn sinnvoll und was vielleicht nicht sinnvoll.“ (G2-GYK, Pos. 95)

Insbesondere mit Blick auf die inhaltliche Realisierung von Erasmus+ Projekten wird die fächerübergreifende Teamarbeit als förderlich angesehen (C2-RK, Pos. 67 ff.). Mit Blick auf die innerschulische Kooperation wird Verlässlichkeit als ein wichtiger Faktor benannt (B3-GYL, Pos. 183–185). Der wichtigste Aspekt im Hinblick auf die Unterstützung durch das Kollegium ist unseren Analysen zufolge jedoch, dass Abwesenheiten von Kolleginnen und Kollegen vertreten werden müssen und im Schulalltag entsprechende organisatorische Anpassungen erforderlich sind (J2-GEK, Pos. 247–249ff.), wie folgende Zitate von Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren verdeutlichen:

„Das heißt halt immer, diese Bereitschaft, nicht nur die einen, die sagen ich fahr mit ins Ausland, sondern auch die, die hier sind, zu sagen okay, wir kompensieren das dann, wenn ihr nicht da seid.“ (H1-GK, Pos. 347)

„Können meine Klassenarbeiten [...] verlegt werden und wer macht das dann? Habe ich da Kollegen, die genervt sind, weil sie dann meine Klassenarbeit beaufsichtigen müssen oder habe ich da Verständnis im Kollegium?“ (G2-GYK, Pos. 95)

Die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen wird in den Interviews sowohl mit Bezug auf Auslandsaufenthalte als auch hinsichtlich des Besuchs von Gästen aus dem Ausland angesprochen, und zwar im Hinblick auf zeitliche Entlastungen (B3-GYL, Pos. 183), inhaltliche und organisatorische Unterstützung durch das Kollegium. Folgendes Zitat aus einem Interview mit einer Koordinatorin verdeutlicht dies:

„Die sind aber da, wenn Gäste vor Ort sind. Die machen mit Ausflüge, die bereiten Sachen mit vor. Die machen Veranstaltungen mit und kümmern sich da einfach so um das Drumherum. Da braucht man schon 'nen größeren Kreis von Leuten, sonst ist der Aufwand riesig, wirklich riesig.“ (B4-GYW, Pos. 193)

Der Besuch von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern aus dem Ausland stellt an Schulen eine Form der Internationalisierung *at home* dar. Sie kann an Mobilitäten beteiligte sowie nicht beteiligte Lehrkräfte vor Herausforderungen stellen, zum Beispiel wenn hiesige Schülerinnen und Schüler nicht in dem Maße wie sonst am regulären Unterricht teilnehmen können (G3-GYL, Pos. 287). Insgesamt wird es als wichtig angesehen, dass nicht beteiligte Lehrkräfte die Umsetzung von Erasmus+ Projekten nicht behindern, indem sie beispielsweise Prüfungstermine in Mobilitätszeiten legen. So äußert eine Erasmus+ Koordinatorin in den Interviews:

„ich muss immer aufpassen, dass meine Schüler nicht bestraft werden, dass sie international agieren. Das ist sehr wichtig.“ (B2-GYK, Pos. 145)

Eine Option zur Vorbeugung von möglichen Konflikten besteht nach Einschätzung einer Koordinatorin darin, notwendige Rahmenbedingungen wie Zeiträume, in denen Mobilitäten der Schülerinnen und Schüler stattfinden können (G3-GYL, Pos. 289), zu Anfang eines Schuljahres im Kollegium zu besprechen. Um im Kollegium eine breite Akzeptanz für Erasmus+ Mobilitäten zu schaffen, werden daher Transparenz und eine offene Kommunikation als hilfreich angesehen (A1-GESL, Pos. 83 ff.).

Mit Blick auf die Akzeptanz für Erasmus+ Aktivitäten innerhalb eines Kollegiums zeigen sich in den Interviews unterschiedliche Einschätzungen: An einer Schule wird die Befürwortung des Programms durch das gesamte Kollegium als gegeben vorausgesetzt, einerseits mit Verweis auf die Rolle als Gymnasiallehrkräfte, die eine europäische Ausrichtung in Schule und Unterricht umsetzen sollen (B2-GYK, Pos. 145), andererseits unter Berufung auf die Verankerung im Schulprogramm und die europäische Ausrichtung der Schule (B1-GYSL, Pos. 108–109). Hingegen wird in anderen Interviews darauf verwiesen, dass aufgrund der Größe der Schulen nicht davon ausgegangen werden kann beziehungsweise auch nicht als notwendig erachtet wird, dass das gesamte Kollegium die Programmdurchführung aktiv unterstützt (F1-GESL, Pos. 249–253 f.). Unsere Analysen lassen darauf schließen, dass es zur Einführung des Programms häufig nur einzelner Personen bedarf, für eine Verstetigung jedoch eine breite Beteiligung des Kollegiums förderlich ist (J1-GESL, Pos. 21 ff.). Sie trägt ferner auch dazu bei, dass Lehrkräfte mehr Freude an Erasmus+ haben (C2-RK, Pos. 49).

Die Interviews zeigen, dass sich eine aktive Beteiligung an den Lernmobilitäten und die Erfahrung mit dem Programm positiv auf die Bereitschaft der Lehrkräfte auswirken kann, das Programm an der Schule umzusetzen (B1-GYSL, Pos. 45 ff.), wie die Aussagen zweier Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren deutlich machen:

„wir schicken einfach unsere Lehrer und wenn die Lehrer begeistert sind, dann/also wir versuchen, möglichst viele zu Fortbildungen oder auch Job Shadowing ins Ausland zu schicken [...], sage ich einfach mal. Wenn die zurückkommen, sind sie alle begeistert.“ (C2-RK, Pos. 69)

„Bei uns ist es eigentlich so, dass [...] die Bereitschaft von den Kollegen gut da ist, das zu tragen, weil sie selbst davon Vorteile haben, weil wir es eben versuchen [...], dass unterschiedliche Leute dann auch mal die Partnerschulen kennenlernen und so weiter.“ (H2-GK, Pos. 189–191)

Die breite Beteiligung an Erasmus+ Aktivitäten kann laut einer Erasmus+ Koordinatorin beispielsweise dadurch gefördert werden, dass Projekte so konzipiert werden, dass sie vielseitig anschlussfähig sind:

„manche [Kolleginnen und Kollegen] können's gar nicht erwarten, wieder mitzumachen. Manchmal passt es aber nicht, weil's nicht zum Projekt passt. Aber wir versuchen immer unsere Projekte so breit wie möglich aufzustellen, sodass wirklich von der fünften Klasse bis zum Abitur alle irgendwie was beitragen können aus verschiedenen Fächern. Und das ist auch 'n Erlebnis, dass die Kleinen, die gar nicht mitfahren können ins Ausland, die können aber ihre Texte oder ihre Bilder ins Ausland schicken und bekommen darauf 'ne Antwort oder sind Teil eines Projektes.“ (E2-GYK, Pos. 31)

Eine breite Beteiligung des Lehrpersonals führt unseren Analysen zufolge überdies dazu, dass Erasmus+ an der Schule gelebt wird (B4-GYW, Pos. 91 ff.) und kann sich förderlich auf die damit verknüpfte Schulentwicklung an den Schulen auswirken (C3-RL, Pos. 224–227 f.).

### Unterstützung durch die Schulleitung

Der Schulleitung kommt eine zentrale Rolle bei der Implementation von Erasmus+ Projekten an Schulen zu, wie aus den Interviews mit den Schulen und Landesbehörden hervorgeht (LK4T, Pos. 168–181 ff.). Ihre Unterstützung wird in den Interviews als „Grundvoraussetzung“ (A2-GEK, Pos. 944) benannt und setzt auf Seiten der Schulleitung eine positive Einstellung dem Programm gegenüber voraus (B3-GYL, Pos. 51–57 ff.). So äußert eine Lehrkraft:

„Die Schulleitung muss auf jeden Fall dahinterstehen, finde ich. Also sonst wird es sehr schwer.“ (D3-GL, Pos. 112)

Die Unterstützung von Erasmus+ durch die Schulleitung kann dazu beitragen, dass die Projekte längerfristig implementiert und so verstetigt werden können (E1-GYSL, Pos. 126 ff.). Die Schulleitung kann die impulsgebende Instanz für die Implementation von Erasmus+ sein (G2-GYK, Pos. 95 f.) und ist die Person, die letztlich die Umsetzung des Programms genehmigen muss (C2-RK, Pos. 33) und die Verantwortung dafür an der Schule trägt (D2-GL, Pos. 133 ff.). Ihre Mitarbeit wird zum Teil bereits bei der Antragstellung als erforderlich angesehen, unter anderem, da die Akkreditierung den Aspekt der Schulentwicklungsplanung umfasst und bei der Antragstellung behandelt wird (E2-GYK, Pos. 317 f.). Damit sollen die Reflexion über die Bedeutung und Einbettung des Beantragten im Hinblick auf die Schulentwicklungsplanung und eine nachhaltige Verankerung von Erasmus+ an der Schule gefördert werden. Ferner verweist eine Schulleitung darauf, dass an Grundschulen die Aufgabe der Koordination von Erasmus+ sowie die damit verbundene administrative Arbeit in der Regel der Schulleitung zukommt (D2-GL, Pos. 21 f.). Zudem müssen Schulleitungen die mit Erasmus+ einhergehenden Abwesenheitszeiten von Lehrkräften genehmigen:

„und dann brauchst du halt den Rückhalt von der Schulleitung. [...] Die müssen alles genehmigen, und die müssen sagen, okay, du darfst gehen. [...] Weil, es ist ja halt nun mal so, dass dann Unterricht ausfällt.“ (C3-RL, Pos. 471–479)

Wie dieses Zitat einer Lehrkraft zeigt, muss die Schulleitung ihr Einverständnis geben und unseren Analysen zufolge häufig auch die Organisation von Vertretungen übernehmen sowie Abwesenheiten von Lehrkräften dem Kollegium gegenüber legitimieren (H2-GK, Pos. 182–185 ff.). Somit ist die Befürwortung der Teilnahme an dem Programm durch die Schulleitung ein wichtiger Faktor, um Erasmus+ Projekte auch im Falle von Einwänden skeptischer Lehrkräfte durchzuführen (I-GESLKL, Pos. 17 ff.).

„Ohne die Unterstützung von dem Schulleiter hätte ich das nicht durchkriegen können. Weil die hätten auch gegen mich gearbeitet.“ (B2-GYK, Pos. 141)

Wie dieses Zitat einer Koordinatorin zeigt, ist die Durchführung von Erasmus+ an Schulen angesichts des Organisations- und Zeitaufwandes nicht immer unumstritten. Der Schulleitung kommt dabei die Aufgabe zu, für das Programm einzutreten, im Zweifelsfall Entscheidungen für das Programm zu treffen und im Konfliktfall zwischen Lehr-

kräften zu vermitteln (B2-GYK, Pos. 145 f.). Sie kann ferner den engagierten Lehrkräften Entlastungsstunden gewähren (LK3H, Pos. 63–65). Auch die Gewinnung von neuen Lehrkräften, die sich an Erasmus+ beteiligen, kann durch den Einsatz der Schulleitung befördert werden, zum Beispiel indem die Schulleitung Lehrkräfte entsprechend ermutigt. So berichtet eine Schulleiterin:

„und dann fällt halt auch mal Unterricht aus. [...] Aber deshalb unterstütze ich auch so gut es geht die Kollegin, Frau [Erasmus+ Koordinatorin], die das alles organisiert, oder auch die Kollegen, die fahren wollen, oder motiviere sie auch, dass sie doch mal dorthin oder dorthin gehen.“ (G1-GYSL, Pos. 719–723)

Eine ganz besondere Signalwirkung hat es, wenn sich die Schulleitung selbst an Lernmobilitäten beteiligt und ins Ausland reist, wie folgendes Zitat einer Erasmus+ Koordinatorin zeigt:

„wenn der Schulleiter selber nach Finnland fährt [...], dann zeigt das dem Kollegium, das ist was Gutes, das ist okay, das kann ich dann auch machen.“ (I-GESLKL, Pos. 219)

Das Vertrauen der Schulleitung in die Arbeit der beteiligten Lehrkräfte wird als ein weiterer zentraler Faktor genannt, ebenso wie die Möglichkeit, dass Lehrkräfte nach eigenem Ermessen und Interesse agieren können und Freiräume bei der Durchführung von Erasmus+ Projekten haben (J2-GEK, Pos. 15 ff.). So äußert ein Schulleiter:

„und ich lasse die machen. Das steuere ich nicht, weil das geht nur, wenn die, die es machen, wenn das ihr Projekt ist, nicht meins“ (B1-GYSL, Pos. 65)

Die Analysen zeigen ferner, dass die Schulleitung eine bedeutsame Repräsentationsfunktion innehat, sowohl schulintern als auch nach außen, wenn es um Erasmus+ Projekte geht (A2-GEK, Pos. 948–950 ff.). Ihr Engagement wird als wichtig für die Kontinuität und den Ausbau der Beziehungen zu den Austauschpartnerinnen und -partnern erachtet (B4-GYW, Pos. 187). Die Präsenz der Schulleitung bei Erasmus+ Projekten zeigt die Bedeutung der Partnerschaft aus Sicht der Schule und wirkt zugleich unterstützend im Hinblick auf die Aufrechterhaltung des Kontakts zwischen den Beteiligten. Die folgenden Zitate machen diese Punkte deutlich:

„Solche bilateralen Austausche hängen immer von Personen ab. Und wenn dort die Bindung verloren geht, wenn dort keine/nicht ein Wille auch der Entscheider da ist, der Schulleiter, das ist toll für unsere Schule, das ist wichtig für unsere Schule, dann geht sowas verloren. Und deshalb bin ich alle drei, vier Jahre [...] dort und habe dort den Schulleiter besucht und habe mit meiner Anwesenheit auch die Bedeutung oder eine Bedeutung beigemessen.“ (B1-GYSL, Pos. 21)

„bei uns ist da so, das Erste, was passiert, wenn die Schülergruppen da sind, ist die Begrüßung durch den Schulleiter [...] und meistens hat er die Lehrkräfte abends schon am Anreisetag abends zu 'nem Abendessen eingeladen. [...] Also die Schulleitung, die muss

einfach da sein, die muss präsent sein und muss sich da einbinden in die ganze Geschichte, sonst funktioniert das System nicht.“ (B4-GYW, Pos. 187)

„Oder wenn Gäste kommen, ne und dann die Schulleitung sich dafür nicht interessieren würde, wäre doof.“ (H1-GK, Pos. 361)

Entgegen der Aussage der Koordinatorin, dass Erasmus+ ohne aktive Beteiligung der Schulleitung nicht funktionieren kann, gibt es in unserem Sample auch Schulen, deren Schulleitungen nicht (mehr) an Mobilitäten teilnehmen (C1-RSL, Pos. 9 ff.). Hieraus lässt sich schließen, dass die aktive Beteiligung an Reisetätigkeiten im Einzelfall notwendig sein mag, zumeist aber eher eine förderliche und weniger eine zwingend erforderliche Bedingung ist.

Schließlich hat die Schulleitung auch eine zentrale Funktion im Hinblick auf die Kommunikation und Information über Erasmus+ gegenüber dem Kollegium, den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern und der allgemeinen Öffentlichkeit (D2-GL, Pos. 133 ff.). Ein Schulleiter beschreibt seine Tätigkeit im Rahmen von Erasmus+ folgendermaßen:

„Also ich reise aktuell nicht mehr, sondern bin einfach dafür zuständig, dass nach außen hin das öffentlich gut kommuniziert wird, dass die ganze Kommunikation, die mit Eltern und aber auch mit/zum Beispiel, wenn wir jetzt ’n Empfang haben beim Bürgermeister und so weiter/so ’ne Kommunikation und dann auch immer Presseartikel veröffentlichen und so was.“ (C1-RSL, Pos. 9)

Insgesamt wird deutlich, dass die Unterstützung der Schulleitung eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Etablierung des Programms an Schulen spielt (G1-GYSL, Pos. 715–723). Sie wirkt sich förderlich auf die Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen, eine breite Beteiligung im Lehrkollegium und die öffentliche Kommunikation aus. Ohne die Befürwortung der Schulleitung, so zeigt sich in der Gesamtschau der Interviews, erscheint eine langfristige Umsetzung des Programms nicht möglich.

### Unterstützung durch die Schülerinnen und Schüler

Eine grundsätzliche Voraussetzung im Hinblick auf die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Erasmus+ Mobilitäten ist nach Einschätzung der Interviewten ihr Interesse daran (G3-GYL, Pos. 58–59 ff.). Die von Lehrkräften wahrgenommene Begeisterung von Schülerinnen und Schülern kann Lehrkräfte motivieren, sich für das Programm einzusetzen (G2-GYK, Pos. 247 ff.). Darüber hinaus werden die Lernenden in den Interviews auch als Multiplikatoren adressiert, da sie bei Mitschülerinnen und Mitschülern das Interesse für Mobilitäten wecken können (B2-GYK, Pos. 21 ff.). Positiv hervorgehoben wird ferner die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, sich aktiv in die Projektarbeit einzubringen (E1-GYSL, Pos. 27 f.). Die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Organisation und Vorbereitung kann nach Einschätzung eines Koordinators die Nachhaltigkeit der Projekte fördern:

„Und das finde ich ganz spannend, weil am Ende, es braucht ja nicht so viel, um eine Mobilität umzusetzen. Es ist natürlich eine Orgafrage, aber ich erprobe das jetzt zwar erst, ich glaube, wenn man die Schülerinnenschaft dort noch mehr in die Pflicht nimmt, hätten die richtig Bock drauf, da mitzuhelfen bei der Orga und dann wird es nochmal nachhaltiger.“ (F2-GEK, Pos. 75)

„Und ich erhoffe mir auch letztendlich, dass Schülerinnen und Schüler das ein bisschen einfordern. [...] So, wir sind jetzt bei Erasmus+, wir wollen das jetzt so. Was können Sie uns bieten? So. Das trägt dann auch insgesamt dazu bei, dass man das systemisch organisch begreift. Dass es nicht so wie so ein Fremdkörper im Schulischen ist, sondern: Hey, geil, wir sind Erasmus+ und wir haben wirklich was davon. Es wird begreifbar, es wird erfahrbar.“ (F2-GEK, Pos. 179–181)

Hier zeigt sich, dass die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Planung, Organisation und Durchführung von Erasmus+ Projekten aus Sicht der Schule eine wichtige Rolle bei der Umsetzung und Verstetigung spielt.

### Unterstützung durch das Elternhaus

Zusätzlich zu den Lernenden ist auch die Rolle der Eltern zu berücksichtigen. Die von uns Interviewten sprechen an, wie wichtig es ist, dass auch die Eltern Interesse an internationalen Austauschprojekten haben und diese befürworten (C1-RSL, Pos. 214 ff.). Entsprechend äußert eine Lehrkraft:

„Und man braucht die Eltern, die braucht man auch immer wieder. Die letztendlich dahinterstehen und sagen, das ist toll.“ (H3-GL, Pos. 119)

Das elterliche Interesse an internationaler Vernetzung ist bedeutsam, damit ihre Kinder teilnehmen können und um Erasmus+ in der Schule breit und nachhaltig zu verankern, denn dafür ist der Rückhalt aller beteiligten Akteurinnen und Akteure erforderlich (G1-GYSL, Pos. 727–729). Zudem finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass die Einstellungen der Eltern die Einstellungen der Kinder beeinflussen (H2-GEK, Pos. 72–75), wie folgende Aussage einer Koordinatorin zeigt:

„meistens ist das so ein Synergie-Effekt, ne, wenn die Eltern sagen: ‚Oh, oh nein, oh, das ist aber weit. Und dann muss man ja fliegen. Und hast du nicht gesehen, dass da mal ein Flugzeug abgestürzt ist.‘ Und na, und wenn man so was natürlich seinen Kindern erzählt, dann nehmen die das natürlich an.“ (I-GESLKL, Pos. 23)

Die Eltern müssen darüber hinaus sowohl der Teilnahme ihrer Kinder an einem Erasmus+ Projekt (z. B. für die Teilnahme an europäischen Lernmobilitäten und teils auch für die Teilnahme bei eTwinning) zustimmen (B4-GYW, Pos. 195 ff.) als auch im Fall von internationalen Austauschprojekten in der Regel eine Schülerin oder einen Schüler aus dem Ausland bei sich aufnehmen. Dies ist eine nicht zu unterschätzende Anforderung,

insbesondere im Hinblick auf die Größe des Wohnraums, die in vielen Fällen in Großstädten nicht die notwendige Größe erreicht. So äußert eine Schulleitung:

„Das würde ja auch nix bringen, wenn nachher kein Elternteil Schüler aufnehmen würde oder die eigenen Kinder nicht ins Ausland schicken würden.“ (G1-GYSL, Pos. 729)

Zudem sind die Schulen auf die Unterstützung der Eltern angewiesen, wenn vor Ort Aktivitäten stattfinden sollen, wie eine Grundschullehrkraft ausführt:

„und sie unterstützen ja auch gerne. Manche Sachen kann man ja auch nicht gut alleine machen. Wenn man irgendeine Aktion macht, wo man hingeht, braucht man ja auch Begleitung und Unterstützung.“ (D2-GL, Pos. 85)

Insbesondere an Grundschulen erweist sich die Mithilfe der Eltern aufgrund des höheren Betreuungs- und Aufsichtsbedarfs für die jüngeren Schülerinnen und Schüler als eine wichtige Gelingensbedingung (H2-GK, Pos. 153 f.).

Insgesamt zeigt sich, dass die aktive Mitarbeit der Eltern von den Schulen gewünscht wird und die Eltern durchaus auch Ideen für Projekte einbringen sollen (F3-GEL, Pos. 223 ff.). Die Initiative und Unterstützung von Eltern kann als förderlich im Hinblick auf die Umsetzung und die Nachhaltigkeit des Programms eingeschätzt werden (J1-GESL, Pos. 161). Einige der Interviewten stufen die Rolle und Bedeutung der Elternhäuser für die Umsetzung von Auslandsmobilitäten allerdings auch als weniger relevant ein (C3-RL, Pos. 484–496). Diese Einschätzung mag unter anderem dem Alter der Schülerinnen und Schüler geschuldet sein, das heißt, je älter sie sind, umso weniger relevant mag unter Umständen die Haltung der Eltern den Mobilitäten gegenüber sein.

### 3.4.2.3 Individuelle Bedingungen

Die Implementation von Erasmus+ Projekten an den Schulen hängt im Wesentlichen von dem Schulpersonal ab, das die Projekte initiiert und durchführt und die dafür nötige Zeit investiert. Daher lassen sich auf der Ebene des Individuums als wesentliche Bedingungen das persönliche Engagement einzelner Personen, ihre positive Einstellung zu dem Programm und die Wertschätzung, die sie für ihre Arbeit erfahren, identifizieren.

#### Persönliches Engagement Einzelner

In den Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Schulen, Ministerien und Landesbehörden wird deutlich, dass die Umsetzung von Erasmus+ an Schulen von einzelnen Personen und ihrem Einsatz für das Programm abhängig ist (E1-GYSL, Pos. 112 f.; LK5B, Pos. 44–46 ff.), wie das folgende Zitat einer Schulleitung verdeutlicht:

„[Erasmus+ Koordinatorin] macht das seit 14, 15 Jahren. Das ist hier etabliert. Da stehen Personen für. [...] Das macht ja eben auch das aus, dass eine Schule das auch weiter fördert, wenn da jemand so engagiert ist.“ (E1-GYSL, Pos. 9)

Eine Grundbedingung ist die Bereitschaft von Lehrkräften, sich mit zusätzlicher Arbeit für den internationalen Austausch einzusetzen. Diese Bereitschaft einzelner Personen, so zeigen die Analysen, ist eine wesentliche Voraussetzung für die Implementation von Erasmus+ an Schulen und wird daher von vielen Interviewten angeführt (H3-GL, Pos. 117 ff.). Eine Prämisse für dieses Engagement ist, dass der internationalen Vernetzung und der Umsetzung des Programms deutliche Relevanz zugeschrieben wird (B1-GYSL, Pos. 23), wie die folgenden Interviewpassagen zeigen:

„Die Grundbedingung ist natürlich das Interesse von den Lehrkräften. Dass wirklich jemand da ist, der das voranbringen möchte.“ (B4-GYW, Pos. 173)

„wenn man da nicht jemanden hat, der sich da über alle Maße für engagiert und das wie sein Baby betrachtet, dass das dann eigentlich fast unmöglich ist.“ (E3-GYL, Pos. 265)

„Du brauchst jemanden, der dafür brennt. Sonst geht's nicht.“ (C3-RL, Pos. 467)

Wie diese Zitate veranschaulichen, ist es für die Implementation von Erasmus+ an Schulen entscheidend, dass es Engagierte gibt, die nicht nur großes Interesse, sondern auch Freude an internationaler Zusammenarbeit haben (J1-GESL, Pos. 13 ff.). Diese Haltung wird zudem als notwendig angesehen, um in herausfordernden Situationen das Programm weiter voranzubringen und bei Zweifeln innerhalb des Kollegiums daran festzuhalten (D1-GSL, Pos. 79–81). Das persönliche Interesse und die Bedeutungszuschreibung werden ferner als insofern relevant beschrieben, da sich die Engagierten stetig informieren und auf dem aktuellen Stand bleiben müssen (D1-GSL, Pos. 79). Dies führt nach Einschätzung der Interviewten zu Expertise bei den Koordinierenden, welche so Informationen an den Schulen verbreiten und als Ansprechpersonen fungieren können (G2-GYK, Pos. 91–95 f.), wie im folgenden Zitat einer Schulleiterin sichtbar wird:

„es ist ganz viel Information notwendig. Und da braucht man eben Experten, die das transportieren. [...] Und die arbeiten übermäßig viel, würde ich sagen, um das hinzukriegen.“ (E1-GYSL, Pos. 23)

Die im Rahmen von Erasmus+ an Schulen engagierten Kolleginnen und Kollegen repräsentieren mithin das Projekt und tragen es schulintern weiter (I-GESLKL, Pos. 241 ff.). So äußern eine Koordinatorin und eine Schulleitung:

„Sie brauchen auch jemanden an der Schule, [...] der das verkörpert.“ (G2-GYK, Pos. 93–95)

„Man braucht natürlich Lehrkräfte [...], die das auch möchten, die [...] dafür brennen und das gern halt in die Fläche bringen wollen und bewerben wollen. Also solche Leute braucht man.“ (G1-GYSL, Pos. 697)

Des Weiteren ist die Umsetzung davon abhängig, ob Lehrkräfte bereit sind, die Verantwortung für die Planung und Organisation von Erasmus+ Projekten insgesamt (G3-GYL, Pos. 251 ff.) sowie für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (G2-GYK, Pos. 187 f.)

zu übernehmen. Dieser Aspekt kann durchaus auch die Auswahl der Teilnehmenden beeinflussen (D3-GL, Pos. 174 f.), wie folgendes Zitat einer Schulleitung verdeutlicht:

„da muss man schon auch Kinder mitnehmen, [...] auf die man sich auch hundertprozentig verlassen kann, [...] Das könnte ich der Kollegin nicht zumuten.“ (D1-GSL, Pos. 47)

Als ein wesentlicher weiterer Faktor für das Engagement und die Bereitschaft der Engagierten, an Erasmus+ teilzunehmen, wird der damit verknüpfte individuelle Gewinn (E2-GYK, Pos. 59–61) genannt, wie die folgende Aussage einer Koordinatorin veranschaulicht:

„ich mach's nur, weil ich selber so viel davon hab. [...] also sonst würde ich's wahrscheinlich nicht machen, weil es ist 'ne enorme zusätzliche Belastung.“ (C2-RK, Pos. 191–193)

In einigen Interviews wird darauf verwiesen, dass es für die Durchführung von Erasmus+ Projekten an Schulen nicht ausreicht, wenn sich nur Einzelpersonen engagieren, sondern dass es eines größeren Personenkreises bedarf, der sich einbringt (F2-GEK, Pos. 89 ff.). Vor diesem Hintergrund wird das Programm an einigen Schulen von einem Team Engagierter organisiert. Dies eröffnet einerseits die Chance, das Programm vielfältiger umzusetzen (C1-RSL, Pos. 204), andererseits können so die Belastungen für Einzelpersonen reduziert werden (J2-GEK, Pos. 5 f.). Eine Schulleiterin beschreibt dies so:

„Es gibt hier aber glücklicherweise, und sonst würde es auch nicht gehen, gibt es hier Kolleginnen und Kollegen, [...] die ein sehr großes Interesse haben an Erasmus+, das schon seit vielen Jahren machen. [...] Wir sind so eine Projektgruppe, die sich besonders um Erasmus+ kümmert und alles, was mit auch quasi im weitesten Sinne Europa zusammenhängt.“ (D1-GSL, Pos. 9)

## Einstellung

Wie die Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen, Ministerien und Landesbehörden zeigen, ist die Einstellung derjenigen, die in die Umsetzung des Programms involviert sind, ein weiterer Aspekt, der bei der Implementation von Erasmus+ in Schulen eine Rolle spielt. Insgesamt wird deutlich, dass die Umsetzung der Projekte für viele Engagierte eine „Herzensangelegenheit“ (E2-GYK, Pos. 447) ist (F3-GEL, Pos. 235 ff.; LK2N, Pos. 58–59 ff.). Bei vielen Interviewten wird eine berufliche Einstellung sichtbar, den Schülerinnen und Schülern zunächst überhaupt Mobilitäten (H3-GL, Pos. 22–23 ff.) und damit bereichernde und prägende Erlebnisse (J3-GEL, Pos. 35 ff.) zu ermöglichen und sie sprachlich (G3-GYL, Pos. 17 ff.) sowie fachlich (B2-GYK, Pos. 23 f.) fördern zu wollen. Die Lehrkräfte empfinden ihren Aussagen zufolge Freude daran, mit den Schülerinnen und Schülern zu verreisen und ihnen auf einer anderen als der beruflich professionellen Ebene zu begegnen (D2-GL, Pos. 172–175 ff.), zu beobachten, wie die Kinder und Jugendlichen sich weiterentwickeln (C3-RL, Pos. 171 ff.) und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich international zu vernetzen und auszutauschen (B3-GYL, Pos. 99 ff.).

Als förderlich erweist sich laut den Analysen auch das Interesse des beteiligten Schulpersonals an Europa und der EU sowie an Internationalisierung, wie an vielen Interviewstellen zum Ausdruck kommt (A1-GESL, Pos. 54 ff.). So beschreiben sich die Interviewten in ihren Ausführungen als „überzeugter Demokrat“ (B1-GYSL, Pos. 15), als politisch interessierte Menschen (F2-GEK, Pos. 43 ff.), als „Weltbürgerin“ (E2-GYK, Pos. 63, 546–549) und als Europäerinnen und Europäer (C2-RK, Pos. 9–11 ff.). Eine Koordinatorin erläutert:

„Also ich versteh mich ja als Europäerin oder Weltbürgerin. Ich versteh mich gar nicht als Deutsche. Ich versteh mich als [Bewohnerin des Ortes der Schule]. Das unbedingt. Das ist so, ich sag mal, meine Stadt oder die Welt. Da gehör ich hin, ne? Ich bin überall zu Hause eigentlich.“ (E2-GYK, Pos. 547)

Ebenso äußert eine Schulleitung:

„Zum einen bin ich natürlich als überzeugter Demokrat und Menschenfreund immer der Meinung, dass wenn man sich kennt, auch in 'nem andern Land eben nicht nur ein Tourist oder Besucher ist, sondern ein Freund ist. Und dieses Kennenlernen anderer Menschen, die Achtung vor anderen Lebensweisen, vor anderen Ausrichtungen und auch Lebenskonzepten, das geht nur, wenn ich Menschen kennenlerne und dort auch in die Familien zum Beispiel reingebe. Und dann später zu sagen, ich bewege mich in Europa so [...] wie in 'nem Bundesstaat Europa.“ (B1-GYSL, Pos. 15)

Diese Zitate zeigen, dass die von uns Interviewten eine positive Haltung gegenüber Europa und der EU haben und dass ein Teil der Lehrkräfte Europabildung als ihre persönliche Aufgabe erachtet (B2-GYK, Pos. 23 ff.) und von einer multiplikativen Wirkung internationaler Lernmobilitäten (B1-GYSL, Pos. 55 ff.) mit Relevanz für die Gesellschaft überzeugt ist (G1-GYSL, Pos. 178–193 ff.). Dies zeigt sich deutlich in folgendem Zitat:

„Also das ist für mich so das Allerwichtigste, dass die wissen, wir sind Europäer.“ (C2-RK, Pos. 11)

Bei dem Großteil der Interviewten kommt zum Ausdruck, dass sie mit der Teilnahme an Erasmus+ bei den Heranwachsenden eine demokratische Basis legen (E1-GYSL, Pos. 47 ff.), Toleranz und Offenheit sowie internationale Freundschaften fördern und damit eine Grundlage für Frieden schaffen wollen (D3-GL, Pos. 24 ff.). Vor diesem Hintergrund ordnet eine Schulleitung das ergänzende Angebot von Erasmus+ zum Regelunterricht als relevant ein:

„dann muss man natürlich abwägen, [...] will man jetzt einfach nur den Unterricht, dann darf man gar keine außerunterrichtlichen Veranstaltungen anbieten. [...] Aber da ich das ja sehr wichtig finde, [...] den Blick nach außen und [...] die Weltoffenheit, die Offenheit innerhalb Europas, wie ich's vorher schon gesagt habe, weil ich das was ganz, ganz Wichtiges finde, unterstütze ich das auch.“ (G1-GYSL, Pos. 715–719)

Wie auch weitere Interviews verdeutlichen, stellt eine entsprechende positive Einstellung der Schulleitung zu Internationalisierung und Europäisierung eine wesentliche Voraussetzung dar, ebenso wie ihre Bereitschaft, die Implementation zu unterstützen (G2-GYK, Pos. 88–95 ff.). Des Weiteren ist es förderlich für die Implementation von Erasmus+, wenn die beteiligten Personen gerne an Lernmobilitäten teilnehmen (C2-RK, Pos. 162–165 ff.), Freude an Vernetzung und Austausch haben (B3-GYL, Pos. 99 ff.) und einer Projektarbeit und Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern gegenüber positiv eingestellt sind (E2-GYK, Pos. 27–29 ff.). Auf diese Weise korrespondiert die Teilnahme an Mobilitäten mit den persönlichen Einstellungen.

Darüber hinaus wird deutlich, dass die beteiligten Lehrpersonen auch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung und ihre persönliche Weiterentwicklung als relevant erachten und in Erasmus+ Mobilitäten eine Möglichkeit sehen, dies zu verwirklichen (G3-GYL, Pos. 35 ff.). Die Auswertungen zeigen insgesamt, dass für einen Teil der Interviewten die internationale Lernmobilität und der Besuch aus dem Ausland eine grundlegende Bereicherung und einen Mehrwert darstellen (F3-GEL, Pos. 155 ff.). Der persönlich wahrgenommene Mehrwert wird an den Ausführungen einer Grundschullehrkraft und einer Koordinatorin deutlich:

„darüber ist natürlich auch ein großer Austausch möglich, und das ist einfach, ich finde es einfach wichtig für mein Leben. Und ich glaube, ich wäre auch nicht mehr Grundschullehrerin, wenn ich das Ganze nicht gehabt hätte, weil mir der Alltag einfach sonst nicht spannend genug gewesen wäre.“ (D3-GL, Pos. 178)

„auch natürlich, um auch den Lehreralltag, um da immer so nochmal Neuerungen reinzubringen [...]. Dass man nicht so in dieses, ja in dieses Normale so verfällt, ne? So von wegen, ein Schuljahr, es läuft so durch, man merkt so selber, aber irgendwie so dann nochmal so ein paar i-Tüpfelchen dann da so reinzusetzen.“ (H1-GK, Pos. 577–579)

Einige der Interviewten beziehen sich dabei konkret auf Erasmus+ (F1-GESL, Pos. 13 ff.), anderen hingegen erscheint Erasmus+ nur als eine Variante im Feld der Möglichkeiten, Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten zu eröffnen (E1-GYSL, Pos. 63 ff.). Auffallend ist, dass die von uns Interviewten zum Großteil eine von Auslandsaufenthalten geprägte Biografie haben (H1-GK, Pos. 568–575 ff.).

## Wertschätzung

Wenig überraschend zeigen unsere Analysen, dass die Wertschätzung für das Engagement für die Umsetzung von Erasmus+ eine weitere förderliche Bedingung ist. Dies zeigt sich im Hinblick auf diejenigen, die die entsprechenden Aktivitäten organisieren, wie auch auf diejenigen, die sich für das Programm insgesamt engagieren. So motiviert positives Feedback (H1-GK, Pos. 213–215) seitens der Schulleitung (J2-GEK, Pos. 239 f.), von Kolleginnen und Kollegen (F3-GEL, Pos. 187–191 ff.), Eltern (G2-GYK, Pos. 139–143, 245 f.) sowie Schülerinnen und Schülern (C1-RSL, Pos. 352 ff.) die Akteurinnen und Ak-

teure, Erasmus+ Projekte trotz zusätzlichen Arbeitsaufwands umzusetzen, wie die Aussage einer Koordinatorin zeigt:

„ich [...] hab schon mehrfach die Rückmeldung bekommen: ‚Das ist toll, dass Sie das jetzt machen. Das ist toll, dass Sie jetzt Erasmus+ an der Schule haben. Endlich kümmert sich da jemand drum.‘ [...] Das ist natürlich schön, auch für mich.“ (G2-GYK, Pos. 139–141)

Die Interviewten berichten von verschiedenen Wegen, über die sie Wertschätzung erfahren. Vonseiten der Schulleitung kann diese neben der verbalen Rückmeldung beispielsweise auch in Form einer Senkung des Deputats (B1-GYSL, Pos. 123 ff.) oder einer Beförderungsstelle (I-GESLKL, Pos. 17) ausgedrückt werden. Überdies werden die öffentliche Darstellung als internationale Schule (B2-GYK, Pos. 63), kollegiale Aufmerksamkeiten (H3-GL, Pos. 259–261) sowie eine rege Beteiligung an Aktivitäten von Seiten des Kollegiums (F2-GEK, Pos. 91) als Form der Wertschätzung wahrgenommen. Zudem wird deutlich, dass die Lehrkräfte auch eine Wertschätzung der eigenen Arbeit wahrnehmen, wenn ein Projekt für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eine eindrucksvolle positive Erfahrung war. So äußert eine Erasmus+ Koordinatorin:

„Weil es ja dann auch irgendwie eine Wertschätzung ist von dem, was man ja leistet. Also weil da steckt ja Arbeit hinter. Aber wenn’s dann für die Kinder wirklich so prägend ist und sie dann noch jahrelang von berichten.“ (H1-GK, Pos. 153)

Schließlich sind offizielle Auszeichnungen für Projekte, wie beispielsweise das eTwinning-Siegel, das durch den PAD der KMK verliehen wird, ein Faktor, der Wertschätzung ausdrückt und das Engagement steigern kann (F3-GEL, Pos. 187–189 f.). Darüber hinaus wird die Möglichkeit zur Teilnahme an Erasmus+ Aktivitäten auch als Form der Wertschätzung und des Dankes, das heißt als eine Art Belohnung, eingesetzt, sowohl für Schülerinnen und Schüler (F2-GEK, Pos. 121) als auch für Lehrkräfte (D1-GSL, Pos. 127 f.), wie die Aussagen von zwei Schulleitungen verdeutlichen:

„Und dann haben wir aber auch noch drei, vier KollegInnen mitgenommen, die das mehr oder weniger mal verdient hatten, mal so eine schöne Sache zu machen. Die vielleicht gerade krank waren oder irgendwie einfach mal eine kurze Auszeit irgendwie so brauchten.“ (F1-GESL, Pos. 437)

„das sind ja auch Incentives für Lehrer. Was kann ich einem Lehrer Gutes tun, und ihnen mal zu sagen: ‚Fahr doch mal mit‘.“ (B1-GYSL, Pos. 45)

Zugleich äußert die hier zuletzt zitierte Schulleitung, dass sie sich auch über den Dank der profitierenden Lehrkräfte freut (B1-GYSL, Pos. 45). Die zuerst zitierte Schulleitung betont dagegen, dass Wertschätzung, Dank und Lob für die Engagierten eine Form der „Währung“ (F1-GESL, Pos. 259) sei, die die Umsetzung von Erasmus+ fördert.

### 3.4.3 Herausforderungen bei der Implementation von Erasmus+ an Schulen

Unsere Studie zielt auch darauf, Herausforderungen zu identifizieren, denen schulische Akteurinnen und Akteure bei der Umsetzung von Erasmus+ Projekten begegnen. Dazu werden im Folgenden ergänzend Perspektiven der von uns interviewten Vertreterinnen und Vertreter von Ministerien und Landesbehörden in die Auswertung und Analyse miteinbezogen. Dies geschieht gegliedert in Herausforderungen mit Blick auf 1) die Rahmenbedingungen, 2) die Schule als Organisation und 3) die individuellen Herausforderungen der beteiligten Personen (vgl. Abb. 3.5).

**Abb. 3.5:** Herausforderungen bei der Implementation von Erasmus+ an Schulen



#### 3.4.3.1 Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel werden Herausforderungen für die Schulen näher betrachtet, die sich aus ihren äußeren Rahmenbedingungen ergeben. Dazu werden im ersten Schritt gesellschaftliche und daran anschließend bildungspolitische Herausforderungen dargelegt.

##### Gesellschaftliche Herausforderungen

Im Rahmen von Lernmobilitäten stellte die COVID-19-Pandemie eine noch nie dagewesene Herausforderung dar, da aufgrund der potenziellen Ansteckungsgefahr Reisen untersagt oder eingeschränkt waren. So wird berichtet, dass die Pandemie die Schulen „leider ziemlich ausgebremst“ (C2-RK, Pos. 89) und verunsichert hat und Mobilitäten teilweise über mehrere Jahre nicht stattfinden konnten (A2-GEK, Pos. 22 ff.; LK6S, Pos. 117–119), somit ausfielen oder auf spätere Zeitpunkte verschoben werden mussten (C2-RK, Pos. 33 f.). Die Schulen hatten daher einen hohen Verwaltungsaufwand, insbesondere hinsichtlich der Mobilitäten von Schülerinnen und Schülern, wie in einem Interview mit einer Referentin berichtet wird (LK6S, Pos. 117–119). Eine Nachwirkung der COVID-19-Pandemie ist nach Einschätzung einer Erasmus+ Koordinatorin, dass die Schülerinnen und Schüler vermehrt Ängste zeigen und dadurch nicht mehr so offen sind (J2-GEK, Pos. 121).

Darüber hinaus zeigt sich, dass auch politische Entwicklungen innerhalb der EU auf die Durchführung von Erasmus+ einwirken. So ist beispielsweise aufgrund des Aus-

scheidens Großbritannien aus der EU (Brexit) ein wichtiges Austauschpartnerland weggefallen (E2-GYK, Pos. 297–299 ff.). Entwicklungen wie der Krieg in der Ukraine führen zu Sorgen und Ängsten, die hemmende Wirkungen auf die Beteiligung an Mobilitäten haben (G3-GYL, Pos. 45 f.).

### Bildungspolitische Herausforderungen

Die Schulen sehen sich bei der Umsetzung von Erasmus+ auch mit bildungspolitischen, teils bundesländerspezifischen Herausforderungen konfrontiert. In einigen Interviews wird geäußert, dass es Vorgaben gibt, wonach Mobilitäten nur in Ferienzeiten stattfinden dürfen (B3-GYL, Pos. 263 ff.; LK4T, Pos. 231), wobei das an einer Schule nicht nur für Mobilitäten von Lehrkräften, sondern auch für die von Schülerinnen und Schülern gilt. Dies wird einerseits damit begründet, dass so Unterrichtsausfälle vermieden werden sollen. Andererseits kann dies nach Einschätzung der Interviewten zu einer geringeren Teilnahme seitens der Lehrkräfte und Lernenden sowie zu einem Mangel an anderweitig benötigter Zeit (z. B. für die Korrektur von Klausuren) führen (A2-GEK, Pos. 304–306 f.). Kurse und Schulungen, die nicht innerhalb der Ferienzeiten stattfinden, können in diesem Fall nicht wahrgenommen werden (A2-GEK, Pos. 328–334). Zudem gibt es bezogen auf die Reisekostenzuschüsse in einigen Bundesländern Negativbeispiele, in denen die finanzielle Förderung durch die Kommission durch länderspezifische Vorgaben konterkariert werden (LK3H, Pos. 73–77).

Des Weiteren zeigen unsere Analysen, dass spezifische Regelungen bezüglich der finanziellen Abrechnung in einigen Bundesländern als Hindernis bei der Umsetzung von Erasmus+ Projekten wahrgenommen werden. So wird teilweise gefordert, dass auch dem Land gegenüber Rechenschaft über die Verwendung der bewilligten Gelder abgelegt wird. Dadurch kommt es erstens zu einem organisatorischen Mehraufwand und zweitens dazu, dass teilweise bewilligte Gelder von den Behörden einbehalten werden (E2-GYK, Pos. 343 ff.), wie eine Schulleitung berichtet:

„obwohl eigentlich die Zulassung des Geldes schulbezogen ist, sagt das Land: ‚Nö, das ist ja unser Geld. Und wenn es übrig ist, fließt es in den allgemeinen Haushalt rein.“ (B1-GYSL, Pos. 103)

Die Abwicklung der für Erasmus+ bestimmten finanziellen Mittel läuft in einem der Bundesländer zunächst über die Behörde und die Schulen müssen ein Privatkonto für Erasmus+ eröffnen (LK3H, Pos. 78–81), auf das ausschließlich die für die Schülerinnen und Schüler eingehenden Gelder eingezahlt werden. Von diesem Konto kann im Unterschied zum Schulkonto Geld auch in Vorkasse und nicht nur auf Rechnung abgeboben werden. Dieses Verfahren führt auf Seiten der Lehrkräfte allerdings auch zu Unsicherheiten und bedeutet für die Behörden, dass die verschiedenen Finanzposten der Erasmus+ Fördersumme auseinandergerechnet und entsprechend zugewiesen werden müssen (B4-GYW, Pos. 7, 381).

### 3.4.3.2 Schulische Herausforderungen

Im folgenden Kapitel steht die Schule als Organisation im Zentrum des Interesses. Herausgearbeitet und näher betrachtet werden organisatorische Herausforderungen bei der Umsetzung und Implementation von Erasmus+ Lernmobilitäten an der Schule, wie sie sich im Schulalltag, für das an Schulen tätige Personal und die Kooperation mit Partnerorganisationen aus Sicht der von uns Interviewten darstellen.

#### Integration in den Schulalltag

Die Integration von Erasmus+ Projekten in den schulischen Alltag stellt Schulen unter Umständen vor Herausforderungen, wie von uns interviewte Vertreterinnen und Vertreter der Schulen, Ministerien und Landesbehörden konstatieren (A2-GEK, Pos. 880 f.; LK6S, Pos. 130–131 ff.), wie das folgende Zitat einer Schulleitung deutlich macht:

„alle Erasmus+ Maßnahmen bewirken im Schulalltag eine [...] Störung. Kollegen sind nicht da. Schüler sind nicht da. Neue Schüler sind da. [...] Das heißt, es ruckelt immer.“ (E1-GYSL, Pos. 5)

Von der Alltagsroutine abweichende Abläufe bedeuten einen erhöhten Organisationsaufwand für alle Beteiligten, Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler, sei es im Hinblick auf den regulären Unterricht, Projekttag oder Prüfungen, um nur einige Beispiele zu nennen. Mit Blick auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf Erasmus+ Mobilitäten stellt vor allem die klassenübergreifende Organisation eine Herausforderung dar (G2-GYK, Pos. 231 f.): Für die organisatorische wie auch inhaltliche Vorbereitung müssen beispielsweise Termine außerhalb des Unterrichts gefunden werden (J3-GEL, Pos. 67 ff.), was auch mit einer Mehrarbeit für Lehrkräfte einhergeht, wie eine Koordinatorin herausstellt:

„Weil man einfach auch gemerkt hat, dass die Belastung natürlich, wenn man es neben dem Unterricht macht, dann gar nicht so zu bewerkstelligen ist.“ (H1-GK, Pos. 123)

Verwiesen wird auch auf die Herausforderung, die Erasmus+ Projekte mit dem Curriculum zu verknüpfen (D3-GL, Pos. 170), wobei dies nicht von allen Interviewten als problematisch eingeordnet wird (I-GESLKL, Pos. 13). Insbesondere Lehrkräfte an Grundschulen verweisen darauf, dass es schwierig sein kann, im Kontext von Erasmus+ geeignete Themen zu finden, die an die Voraussetzungen von Grundschülerinnen und -schülern angepasst werden können (D2-GL, Pos. 183 f.). Im Falle von längeren Auslandsmobilitäten von Schülerinnen und Schülern können sich ferner zwingend zu bearbeitende Unterrichtsinhalte als Problem erweisen, wenn sie an der Gastschule während der Mobilität nicht behandelt werden (F3-GEL, Pos. 31). In der Folge müssen Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls Regelungen treffen, die es den Lernenden ermöglichen, den Unterrichtsstoff während der Mobilität oder im Anschluss an dieselbe mit Unterstützung der Lehrkräfte zu bearbeiten.

Die Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern für Mobilitätszeiträume gilt es mit hin im Hinblick auf die Klausurplanung (H1-GK, Pos. 343) und viele weitere schulische Aktivitäten zu berücksichtigen (G3-GYL, Pos. 55 ff.). In den Interviews mit den Ministerien und Landesbehörden wird ergänzend auch angesprochen, dass die Teilnahme an Erasmus+ Lernmobilitäten für die Schülerinnen und Schüler zu einem zeitlichen Mehraufwand führen kann (LK6S, Pos. 135). Hinzu kommt, dass die Mobilitäten zusätzlich auch in den Schulalltag der Partnerschule(n) eingepasst werden müssen (E2-GYK, Pos. 485). Umgekehrt müssen Gastschülerinnen und -schüler in den hiesigen Unterricht integriert werden, was nicht nur die an Erasmus+ beteiligten Lehrkräfte vor eine Herausforderung stellen kann, sondern auch Kolleginnen und Kollegen:

„wenn jetzt hier auf einmal [...] eine Gruppe mit 30 Schülern kommen. Ja, wo bringen wir die unter? [...] Welcher Kollege nimmt die mit? [...] Kann ja auch nicht mit 30 Schülern in einen Klassenraum gehen, wo schon 30 sitzen.“ (A2-GEK, Pos. 884–888)

Wie dieses Zitat einer Erasmus+ Koordinatorin zeigt, ergeben sich auch logistische Herausforderungen, wenn eine große Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler aus dem Ausland kommt. Andere Regelungen und Gewohnheiten bezüglich des Verhaltens und des Umgangs zwischen Lehrenden und Lernenden in Schule und Unterricht können eine weitere Herausforderung darstellen und schlimmstenfalls zu Konflikten und Nicht-Akzeptanz führen (G3-GYL, Pos. 285). Diese Herausforderung ergibt sich insbesondere im Zusammenhang mit Einzelmobilitäten, da hier die Lernenden in den regulären Schulalltag integriert werden und somit deutlich mehr Lehrkräfte beteiligt sind.

### Wechsel im Personal

Die Umsetzung von Erasmus+ ist häufig – wie bereits bei den Bedingungen beschrieben – von dem Engagement einzelner Personen abhängig, wodurch ein Wechsel, zum Beispiel der hauptverantwortlichen Kontakt- und Organisationspersonen die Partnerschaft (H3-GL, Pos. 17 f.) oder auch grundsätzlich die Umsetzung gefährden kann (H1-GK, Pos. 305 ff.). Dies betrifft sowohl den Personalwechsel an der eigenen Schule als auch an den Partnerschulen im Ausland. Etablierte Unterstützungs- und Informationsstrukturen können durch den Weggang verantwortlicher Personen zeitweise wegfallen, was zu Informationsmangel sowie Mehrarbeit und somit zu einer höheren Belastung der Teilnehmenden führen kann (G3-GYL, Pos. 233). Bei einem Wechsel von Schulleitungen ist die Fortführung davon abhängig, dass die neuen Personen „natürlich diesen Europagedanken dann mit unterstützen und das dann mit im Blick haben“ (I-GESLKL, Pos. 219 ff.).

### Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen

Mit Blick auf die Kooperation mit Partneereinrichtungen stellt eine erste Herausforderung die Suche von Schulen für die Zusammenarbeit dar (D3-GL, Pos. 94 ff.; LK6S, Pos. 229–231), insbesondere wenn Schulen bestimmte Wünsche an das Partnerland (z. B.

Sprache) haben (D3-GL, Pos. 94 ff.). Im Falle von Grundschulen gilt dies im Besonderen mit Blick auf eine passende Altersstufe (H2-GK, Pos. 149). Für Schulen ohne etablierte Auslandskontakte ist eTwinning eine Möglichkeit für die Suche von Partnerorganisationen, jedoch wird die Plattform aufgrund der Vielzahl der Suchanfragen und Angebote auch kritisch betrachtet (E2-GYK, Pos. 295–297 ff.). Insgesamt scheint es hilfreich zu sein, wenn Schulen bereits Kontakte ins Ausland haben (A2-GEK, Pos. 30, 284) und Kontakte zu Partnerinnen und Partnern durch bereits bestehende schulische wie außerschulische Kontakte vermittelt bekommen (D1-GSL, Pos. 73 f.). Anhand der Interviews werden zudem Herausforderungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Partnereinrichtungen erkennbar. Von uns interviewte Vertreterinnen und Vertreter von Ministerien und Landesbehörden haben zudem darauf verwiesen, dass die Frage, wie mit Absprachen und Terminen umgegangen wird, ein gewisses Konfliktpotenzial birgt (LK5B, Pos. 100 f.). In diesem Zusammenhang werden Punkte wie Unzuverlässigkeit (B1-GYSL, Pos. 65 ff.; LK2N, Pos. 34–35) oder eine nicht erwartungsgemäße Organisation und Umsetzung von Projekten durch Partnerinnen und Partner (B4-GYW, Pos. 153 f.) auch von den an den Schulen Interviewten als belastend herausgestellt.

### 3.4.3.3 Individuelle Herausforderungen

Wie bereits deutlich wurde, hängt die Umsetzung von Erasmus+ wesentlich von den beteiligten Personen an den Schulen ab. Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend individuelle Herausforderungen herausgearbeitet.

#### Zeit

Eine zentrale Herausforderung bei der Umsetzung von Erasmus+ Projekten an Schulen ist der Faktor Zeit, der sowohl im Hinblick auf organisatorische Aspekte wie die Antragstellung und Dokumentation als auch die Planung und Durchführung von Auslandsmobilitäten zum Tragen kommt. In den Interviews wird deutlich, dass die Implementation von Erasmus+ an Schulen einen erheblichen Mehraufwand für die in diesem Rahmen engagierten Personen bedeutet, der laut den interviewten Ministerien und Landesbehörden vielfach nicht durch Entlastungsstunden abgedeckt werden kann (LK4T, Pos. 100–101 f.). Wie die an den Schulen Interviewten weiter ausführen, wird dieser Mehraufwand häufig außerhalb der regulären Arbeitszeit und unentgeltlich geleistet (D3-GL, Pos. 114 ff.; LK5B, Pos. 44). Besonders deutlich zeigen dies die folgenden Aussagen zweier Erasmus+ Koordinatorinnen:

„es ist ja so viel Arbeit. Also manchmal verbringt man die ganzen Ferien damit, so ’nen Abschlussbericht zu schreiben oder so.“ (E2-GYK, Pos. 447)

„Ich bekomme ja auch nichts dafür, dass ich das organisiere, [...] auch nicht weniger Stunden [...] /alles was ich [...] für Erasmus mache, mache ich ja on Top.“ (A2-GEK, Pos. 130–132)

Zwar wird in den Interviews Verständnis dafür deutlich, dass mit der finanziellen Förderung eine Rechenschaftspflicht einhergeht (H1-GK, Pos. 399–407 ff.), jedoch wird der damit verbundene zeitliche Aufwand oft als Belastung empfunden. So nehmen insbesondere noch Unerfahrene die Antragstellung als sehr komplex wahr (D2-GL, Pos. 141 ff.). Andere wiederum nehmen sie zwar als herausfordernd, aber nicht überfordernd wahr (E2-GYK, Pos. 326–331 ff.). Einige empfinden die Einarbeitung in das Programm und die Recherche, welche Schritte für eine Teilnahme zu absolvieren sind (B1-GYSL, Pos. 129), als aufwendig. Des Weiteren spielt der Faktor Zeit auch bei der Durchführung von Mobilitäten eine Rolle: Einerseits muss die Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern kompensiert werden, was eine zusätzliche Vor- und Nachbereitung bedeutet (C2-RK, Pos. 199), andererseits müssen abwesende Lehrkräfte von Kolleginnen und Kollegen vertreten werden (G3-GYL, Pos. 355 ff.), um Unterrichtsausfall zu vermeiden (A1-GESL, Pos. 56 ff.). Beides ist im Rahmen von Erasmus+ besonders herausfordernd, da die Mobilitäten in der Regel klassenübergreifend durchgeführt werden, sodass aus mehreren Klassen einzelne Schülerinnen und Schüler fehlen und die Klassen dennoch weiterhin unterrichtet werden müssen. So äußert eine Koordinatorin:

„Also wenn ich halt 'ne Woche irgendwo bin mit Schülern, dann sind meine Klassen zu Hause eben allein. Ja und dann muss das vertreten werden oder das fällt aus.“ (C2-RK, Pos. 199)

Insbesondere für Schulen mit einem kleinen Kollegium wird diese Herausforderung benannt, da die Mehrarbeit dort auf wenige Personen verteilt werden muss (J1-GESL, Pos. 149 f.; LK6S, Pos. 65 ff.). Die hier aufgezeigte Problematik wird aber auch vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels virulent (LK4T, Pos. 97 ff.), wie die folgende Aussage einer Schulleitung deutlich macht:

„wir haben [...] ein absolutes Problem, Unterrichtsabsicherung. Wir haben zehn Prozent Unterrichtsausfall, zehn Prozent! So, und wenn Sie nicht mal eine Unterrichtsstunde abdecken können und die Kollegen noch zu Mehrarbeit verpflichten müssen.“ (B1-GYSL, Pos. 123)

Diese zentrale Herausforderung, dass Schulen mit geringen Personalressourcen zurechtkommen müssen, wird von den Vertreterinnen und Vertretern in den Ministerien und Landesbehörden bestätigt:

„Es ist eben einfach ein Mehraufwand. [...] Und dann wissen Sie das ja auch selber, die Personalsituation ist einfach angespannt. Und politisch gewollt ist natürlich auch auf jeden Fall erstmal Unterricht abzusichern. [...] alles andere wird eben auch als ein Plus betrachtet, und ist eben dann auch das, was als erstes, wenn es eben nicht anders geht, dann auch wieder weggestrichen werden kann.“ (LK6S, Pos. 131)

Auch krankheitsbedingte Ausfälle von Lehrkräften sind daher ein Grund, an dem die Umsetzung von Erasmus+ Projekten scheitern kann (LK7S, Pos. 169–171):

„wenn sich die Schule vornimmt, wir machen da mit, und dann fällt der Kollege aus, der das eigentlich betreuen sollte, dass das natürlich dann das ganze Programm zerschießt. Also dass es überhaupt keine, [es] sind keine Reserven und Ressourcen mehr in den Kollegien, sowas aufzufangen.“ (LK7S, Pos. 169)

Abwesenheiten von Lehrkräften im Rahmen von Mobilitäten und der damit einhergehende Vertretungsbedarf können auch zu Konflikten im Kollegium führen, wie ein Koordinator berichtet:

„Es gab anschließend viele Neiddebatten, nach dem Motto: Du durftest ja mitfahren, du hattest ja eine Woche Urlaub.“ (F2-GEK, Pos. 205)

Hier zeigt sich, dass es als hilfreich erachtet wird, wenn Erasmus+ Projekte im Voraus geplant werden, sodass der Vertretungsunterricht vorbereitet werden kann (C3-RL, Pos. 585–587 ff.). Zugleich kann dies aber zu einer deutlichen Mehrarbeit für international mobile Lehrkräfte führen, wenn diese ihre Abwesenheit insgesamt selber vor- und nachbereiten müssen, wie eine Lehrkraft ausführt:

„Dann müsste ich für 50 Stunden im Voraus Arbeitsaufträge vorbereiten für die Schüler, die hier zu Hause bleiben, und dann nacharbeiten. Das kriegt man fast nicht geregelt.“ (G3-GYL, Pos. 55)

Schließlich spielt Zeit auch in der Hinsicht eine Rolle, dass die Teilnehmenden privat für den Zeitraum der Mobilität entbehrlich sein müssen. Eine Beteiligung an Austauschprogrammen ist für diejenigen Personen, die zu Hause aufgrund von Care-Arbeit benötigt werden, nicht oder nur schwer möglich (G2-GYK, Pos. 97 ff.).

## Ängste und Sorgen

Als eine weitere Herausforderung im Kontext von Erasmus+ Mobilitäten werden Ängste und Sorgen genannt, und zwar sowohl der direkt wie auch indirekt betroffenen Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte thematisieren beispielsweise die Angst, nicht einschätzen zu können, was sie erwartet oder ob ihre Fremdsprachenkenntnisse ausreichen (I-GESLKL, Pos. 208 f.). Den Interviewten zufolge äußern die Eltern zum Teil Sorgen, ihre Kinder ins Ausland reisen zu lassen (D1-GSL, Pos. 51 f.), Schülerinnen und Schüler thematisieren Ängste (B2-GYK, Pos. 85), zum Beispiel in Form von Heimweh; dies betrifft insbesondere jüngere Schülerinnen und Schüler (G2-GYK, Pos. 45 ff.). Im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler werden von den Befragten ferner auch Sorgen bezüglich der Unterbringung in einer fremden Gastfamilie genannt (C1-RSL, Pos. 40–45 f.).

## Unterbringung

Auch wenn die Unterbringung in Gastfamilien für manche Lernende mit Ängsten und Sorgen verknüpft ist, wie sie mit der Situation zurechtkommen werden, so wird sie von

einigen Lehrkräften insbesondere hinsichtlich des Kennenlernens anderer Lebensweisen als wünschenswert und gewinnbringend erachtet (B1-GYSL, Pos. 15 ff.). Mit Blick auf die privaten Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler kann eine Unterbringung einer Gastschülerin oder eines Gastschülers mitunter eine nicht zu unterschätzende Herausforderung darstellen. So können manche Familien aus Platzgründen (G3-GYL, Pos. 323 ff.) oder aufgrund familiärer Probleme Gäste nicht über mehrere Tage bei sich aufnehmen (B4-GYW, Pos. 203). Zudem bringt eine weitere und fremde Person im eigenen Haushalt mehr Organisation, höhere Ausgaben und Zeitaufwand mit sich (G3-GYL, Pos. 274–279 ff.) und es kann sein, dass aufgrund von Arbeitszeiten eine Begleitung der Gastschülerinnen und -schüler außerhalb der Schulzeiten nicht gewährleistet werden kann (G1-GYSL, Pos. 623–633 ff.). Mit Blick auf die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wird überdies geäußert, dass es schwierig werden kann, wenn sie sich nicht mit den Gästen verstehen. An einer Schule wurde diese Problematik in der Vergangenheit dadurch gelöst, dass die Gäste bei anderen Mitschülerinnen oder Mitschülern untergebracht wurden (B4-GYW, Pos. 203). Eine weitere Koordinatorin äußert, dass sich eine Unterbringung im Hotel einfacher gestaltet und sie daher davon ausgeht, dass sich dies vermehrt etablieren wird (A2-GEK, Pos. 916).

Auch bei den Lehrkräften werden teilweise Schwierigkeiten im Hinblick auf die Unterbringung sichtbar. So zeigen die Analysen, dass eine private Unterbringung bei anderen Lehrkräften im Ausland zwar einerseits mit einer intensiveren Vernetzung einhergehen kann, dies andererseits aber auch zu einem Mangel an Rückzugsräumen und Ruhephasen führen kann, was insbesondere bei divergierenden Vorstellungen unter den beteiligten Lehrkräften Konfliktpotenzial birgt (G3-GYL, Pos. 405–409).

## Sprache

Eine weitere Herausforderung sind Sprachbarrieren. So kann es sein, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichen, um sich verständlich zu machen, oder entsprechende Bedenken bereits vor der Mobilität geäußert werden (G2-GYK, Pos. 237 f.). Grundschülerinnen und -schüler sind in dieser Hinsicht besonders betroffen, da sie erst seit kurzer Zeit Englischunterricht haben (H2-GK, Pos. 153 f.), wie eine Grundschullehrkraft herausstellt:

„Wir haben ja meistens in diesen Kontexten Englisch als gemeinsame Sprache, und das können die Kinder einfach noch nicht so [...], sodass da ein Austausch mit anderen, die auch Englisch lernen und noch nicht viel können, da geht nicht viel Austausch, sagen wir mal so.“ (D3-GL, Pos. 174)

Auch einige Lehrkräfte befürchten, dass ihre Fremdsprachenkompetenzen nicht ausreichen, um an Erasmus+ Projekten teilzunehmen (D3-GL, Pos. 50). Schließlich äußern den Interviewten zufolge auch einige Eltern die Sorge, dass ihre Englischkenntnisse nicht ausreichen, um mit ausländischen Gästen kommunizieren zu können (B2-GYK, Pos. 11–17 ff.), sodass dies zu einer geringeren Bereitschaft zur Aufnahme von Gastschülerinnen und -schülern führen kann. Und schließlich kann es auch sein, dass Eltern während ihrer

Schulzeit nicht Englisch, sondern eine andere Sprache gelernt haben und sich deshalb scheuen, eine Gastschülerin oder einen Gastschüler bei sich aufzunehmen.

### **3.4.4 Bedingungen und Herausforderungen für Ministerien und Landesbehörden**

Die Implementation von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich kann von Ministerien und Landesbehörden wesentlich unterstützt und gefördert werden (vgl. auch Kap. 3.4.2.1). Mit diesem Ziel vor Augen werden im Folgenden Bedingungen und Herausforderungen für diese Einrichtungen dargestellt und eingeordnet, die aus den Interviews mit ihren Vertreterinnen und Vertretern als relevant identifiziert werden konnten.

#### **3.4.4.1 Rahmenbedingungen und -herausforderungen**

Im Folgenden werden Bedingungen herausgearbeitet, die für Ministerien und Landesbehörden den äußeren Rahmen bei der Implementation von Erasmus+ bilden: Sie sind untergliedert in 1) Bedingungen: das Programm Erasmus+, 2) gesellschaftliche und 3) bildungspolitische Herausforderungen.

Bedingungen: das Programm Erasmus+

Die Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Ministerien und Landesbehörden haben erbracht, dass sie Unterstützung von der Nationalen Agentur und dem PAD benötigen und es schätzen, dass sie dort konkrete Ansprechpersonen haben, an die sie sich wenden können (LK6S, Pos. 213 f.). Die Ministerien benötigen in ihrer Funktion als übergeordnete Dienststellen zum Beispiel Informationen vom PAD darüber, für welche Schulen Anträge bewilligt oder abgelehnt wurden (LK4T, Pos. 113–129). Die diesbezügliche Unterstützung und den Informationsaustausch bewerten sie zum Großteil als gut (LK7S, Pos. 101 ff.).

Mit Blick auf die Programmlaufzeit und die Akkreditierungen im Rahmen von Erasmus+ wird bemängelt, dass mit fortschreitender Dauer eine Begrenzung der Bewilligungen der Akkreditierungen einhergeht (LK5B, Pos. 42). Teilweise, so zeigen die Analysen, herrscht noch Unklarheit, wie mit Bewilligungen von Akkreditierungsanträgen im Verlauf der Programmlaufzeit verfahren wird, zum Beispiel mit Blick auf eine möglicherweise notwendige Begrenzung der Anzahl der zu bewilligenden Anträge (LK1H, Pos. 221–225).

Zuvor wurde bereits darauf verwiesen, dass Schulen bei der Umsetzung von Erasmus+ unter anderem Unterstützung in Form von Fortbildungen benötigen, welche teilweise aus Landesmitteln finanziert werden (LK6S, Pos. 215 f.). Als eine weitere Form der Unterstützung werden die ehemals beim PAD aktiven Erasmus+ Moderatorinnen und Moderatoren wahrgenommen; sie waren sowohl mit dem Programm als auch der Schulpraxis vertraut und insofern hilfreiche Beraterinnen und Berater (LK5B, Pos. 18 f.). Stattdessen besteht heute die Möglichkeit, beim PAD finanzielle Mittel für Erasmus+

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu beantragen, die dann in den Bundesländern angesiedelt sind. Eine Behördenvertreterin hebt ferner Präsenzveranstaltungen als Möglichkeit für den Austausch und das Knüpfen von Kontakten hervor und erwähnt in diesem Kontext insbesondere auch die praktizierten Kontaktseminare (LK1H, Pos. 32–33). Als hilfreich wird überdies erachtet, wenn bundesweite Stellen eingerichtet würden, die bei der Organisation von Auslandsmobilitäten von Schülerinnen und Schülern unterstützen (LK6S, Pos. 229–231).

### Gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen

Die COVID-19-Pandemie hat Ministerien und Landesbehörden auch im Hinblick auf Erasmus+ vor Herausforderungen gestellt und die Umsetzung und Unterstützung des Programms stark beeinträchtigt (LK3H, Pos. 78–81f.). Genannt werden in diesem Zusammenhang beispielsweise die Rückabwicklung abgesagter Mobilitäten, insbesondere derjenigen von Schülerinnen und Schülern (LK6S, Pos. 115–119f.). So führt die Vertreterin einer Landesbehörde aus, dass aufgrund dessen Lehrkräftemobilitäten stärker in den Fokus gerieten (LK7S, Pos. 22–23) und im Zuge der Kontaktbeschränkungsmaßnahmen Informationsveranstaltungen eingestellt wurden (LK7S, Pos. 38–49). Da die Pandemie vielfältige Probleme an den Schulen und somit auch für die Behörden evoziert hat, mussten ursprünglich geplante Aktivitäten wie die Einarbeitung in eTwinning entfallen, wie einer der Interviewten erläutert (LK7S, Pos. 172–177). Länderspezifisch zeigen sich Herausforderungen für Ministerien und Landesbehörden, die mit bildungspolitischen Vorgaben einhergehen, wie die Dienstreiseverordnungen der Länder sowie länderspezifische Besonderheiten bei der finanziellen Abwicklung der Erasmus+ Projekte. Beide Aspekte stellen auch für Schulen eine Herausforderung dar, wie hier bereits ausführlicher erläutert wurde (vgl. Kapitel 3.4.3).

#### **3.4.4.2 Organisatorische Bedingungen und Herausforderungen**

Aus Sicht der von uns interviewten Vertreterinnen und Vertreter von Ministerien und Landesbehörden sind der politische Wille, Themen wie Europa und Internationalisierung in der Schule und das Programm Erasmus+ zu fördern, sowie eine damit verknüpfte positive Einstellung auf Seiten von Entscheidungsträgerinnen und -trägern unabdingbare Voraussetzungen für die Implementation von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich (LK2N, Pos. 94–95ff.). Diese Aspekte werden im Hinblick auf Ministerien und Landesbehörden als zentral eingestuft, da sie ihre Bedingungen zur Unterstützung und Förderung dieser Aspekte maßgeblich formen und beeinflussen. Der Befund korrespondiert mit der Einschätzung der Schulen, die zum Teil beklagen, dass es an adäquater Unterstützung durch Ministerien und Landesbehörden mangle (B1-GYSL, Pos. 103f.).

Der bereits im Hinblick auf sowohl organisatorische Aspekte der Schulen als auch individuelle Aspekte der Lehrkräfte genannte Punkt ihrer Abwesenheit im Zuge von Mobilitäten wird auch von den Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien und Landesbehörden als Herausforderung gesehen. Priorität hat auch hier die Abdeckung von

Unterricht, weshalb in einem der hier untersuchten Bundesländer Lehrkräftemobilitäten überwiegend in die unterrichtsfreie Zeit gelegt werden (LK4T, Pos. 231). Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen, wie zum Beispiel Flucht, Migration und Lehrkräftemangel, erachten einige der interviewten Vertreterinnen und Vertreter der Landesbehörden und Ministerien die Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen dennoch als besonders relevant (LK6S, Pos. 21f.). Hier könnte sich ein Zielkonflikt abzeichnen, wenn zum einen Internationalisierung durch Lernmobilitäten von Lehrkräften unterstützt werden soll und zum anderen der Unterricht in den Schulen sichergestellt werden muss. Vor diesem Hintergrund sollte aus Sicht der Interviewten sowohl ihre eigene Teilnahme an Erasmus+ wie auch die der an den Schulen beteiligten Beschäftigten als Arbeitszeit und beruflich relevant eingeordnet werden. Eine Interviewte verweist in diesem Kontext explizit darauf, dass auch die bei Ministerien und Landesbehörden Beschäftigten an Erasmus+ teilnehmen können, damit hier mehr Verständnis für die Umsetzung des Programms an Schulen aufgebracht wird (LK4T, Pos. 231):

„auch natürlich, dass die Kollegen hier aus den Verwaltungen sehen, so ein Bildungsurlaub, oder eine Lernmobilität ist kein Tourismus und keine Erholung. Das öffnet nämlich dann auch ein bisschen, schafft etwas mehr Toleranz, wenn man dann sehen muss, wie viele Kollegen vielleicht fahren wollen. Und dann sieht man ja, das ist [...] ganz schöner Stress, und das ist nicht nur Hobby oder Spaß. Die machen das nicht nur, weil sie nicht unterrichten wollen.“ (LK4T, Pos. 187)

In den Interviews zeigt sich, dass Ministerien und Landesbehörden Personal (LK6S, Pos. 213f.) und Zeit (LK7S, Pos. 90–95ff.) benötigen, um Erasmus+ an Schulen zu unterstützen. So wird berichtet, dass aufgrund fehlender zeitlicher Kapazitäten bislang keine Akkreditierung der Behörde beantragt wurde (LK5B, Pos. 154–155) und als sinnvoll erachtete Unterstützungsstrukturen, wie die Vernetzung von Schulen untereinander, nicht umgesetzt werden können (LK1H, Pos. 96–97). Außerdem wird von Behördenseite darauf hingewiesen, dass aufgrund der hohen Zahl der zu betreuenden Schulen auf ministerialer Ebene lediglich informiert wird, aber keine weitere Unterstützung stattfindet:

„wir gehen nicht in Schulen, so. Das heißt wir sind zwar offen, wenn jemand einen Termin mit uns vereinbart. Aber wir sind für nahezu 5000 Schulen in [Bundesland] zuständig.“ (LK2N, Pos. 31)

Einige der von uns an den Ministerien und Landesbehörden Interviewten leiten ein Konsortium, an dem Schulen beteiligt sind und dass die Umsetzung von Mobilitätsaktivitäten unterstützt. Vor diesem Hintergrund wird mit Blick auf die Herausforderung Zeit geäußert, dass die Förderung von Schülerinnen- und Schülermobilitäten (LK6S, Pos. 91–97, 219–221) sowie die Anzahl teilnehmender Schulen im Konsortium (LK4T, Pos. 199–201) aufgrund des Verwaltungsaufwands begrenzt werden müssen. Dies zeigt sich in folgendem Zitat:

„wir öffnen das für alle allgemeinbildenden staatlichen Schulen. Aber wir begrenzen es irgendwann auf 100. Ganz einfach deshalb, es muss händelbar sein, es ist eine zusätzliche Aufgabe.“ (LK4T, Pos. 199–201)

Das Thema Personalmangel erstreckt sich mithin über die Schulen hinaus auch auf Ministerien und Landesbehörden. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass es personeller Ressourcen für die Unterstützung von Erasmus+ an den Ministerien und Landesbehörden bedarf. Damit einhergehend wird die Etablierung von Steuergruppen mit regelmäßigen Besprechungen als hilfreich angeführt, an der auch Referentinnen und Referenten übergeordneter Behörden teilnehmen, um so den Austausch zwischen politischen Entscheidungsträgern und denjenigen, die das Programm in den Ministerien und Landesbehörden unterstützen, zu stärken (LK7S, Pos. 239).

Für die Unterstützung von Schulen wird es als relevant erachtet, dass Ministerien und Landesbehörden über ein ausreichendes Budget verfügen können, mit dem beispielsweise Fortbildungen für Erasmus+, die Aufnahme von Gästen, der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Netzwerken oder die Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern finanziert werden können (LK5B, Pos. 114–121 f.). Mit Blick auf das Budget, das den Ministerien und Landesbehörden für Erasmus+ zur Verfügung steht, wird ferner eine Aufstockung aus Landesmitteln als hilfreich erachtet, um zum Beispiel externe Partner finanzieren zu können, die bei der Organisation des Konsortiums unterstützen (LK6S, Pos. 215). Um Schulen zeiteffizient erreichen zu können, sind bestehende E-Mail-Verteiler hilfreich, über die Informationen versendet werden können (LK3H, Pos. 41–45).

Mit Blick auf die Dissemination von Erasmus+ Projektergebnissen und daraus resultierenden Anregungen für die Schulen wird angeregt, dass Ministerien und Landesbehörden Möglichkeiten für die Schulen schaffen, um diese zu kommunizieren. So berichtet eine Interviewte:

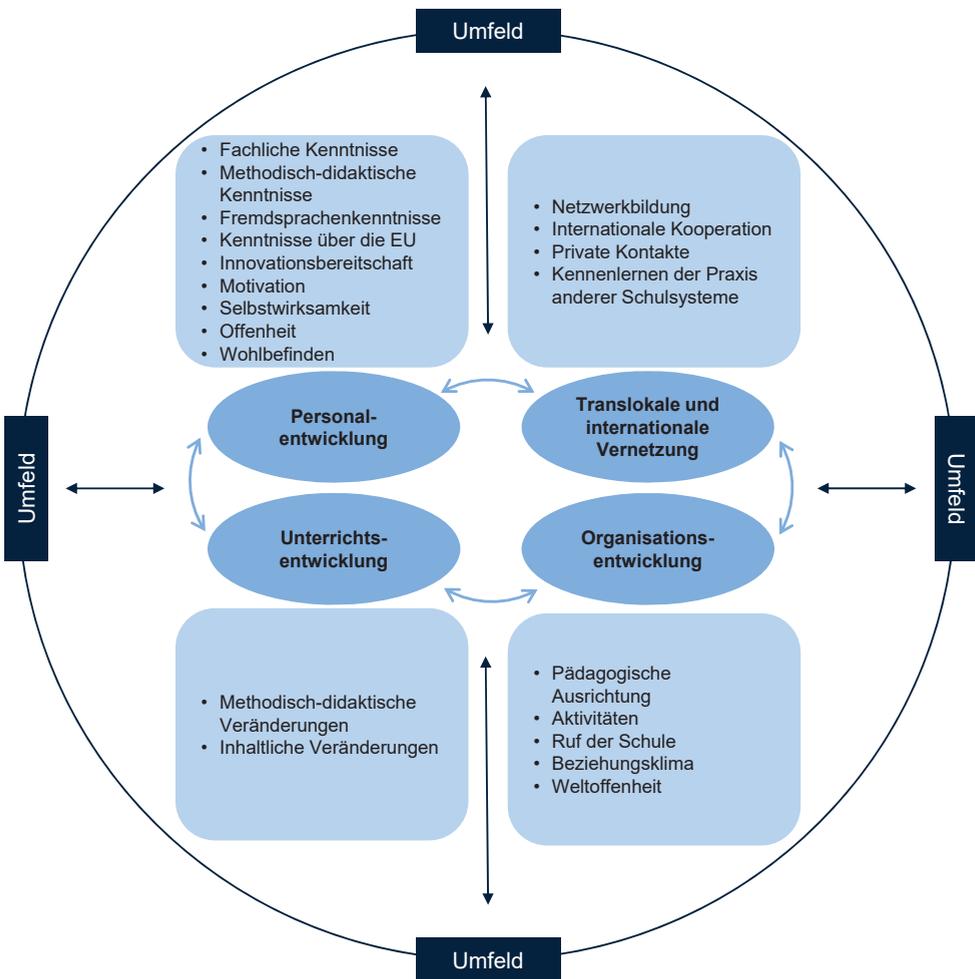
„Eine Schulleiterin hatte ich [...] und sie war an so einer Schule, sagt sie, das war so interessant und so spannend, das würde sie gerne jetzt bei uns auch in der Lehrerausbildung mal kurz vorstellen. Und [...] Fachausbildungsleiter, oder auch die Menschen, die für dieses Referat Lehrerausbildung zuständig sind bei uns. Die kommen da zusammen, und hören sich das an [...]. Und das sind natürlich, denk ich mal, interessante Impulse, wo, wenn das funktioniert, auch tatsächlich zurückgreifen kann bis in die Lehrerausbildungskonzepte hinein, ja?“ (LK7S, Pos. 243–249)

Dieses Zitat zeigt noch einmal, dass es im Hinblick auf eine breitere Etablierung und Verstetigung von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich nicht ausreicht, wenn einzelne Personen an Auslandsmobilitäten teilnehmen, sondern dass Strukturen geschaffen werden müssen, um in den Austausch zu treten und voneinander lernen zu können. Und schließlich wird auch der Austausch unter Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien und Landesbehörden, die für Erasmus+ zuständig sind, als relevant für die Stärkung des Programms erachtet (LK2N, Pos. 96–97).

### 3.4.5 Wirkungen von Erasmus+ auf Schulen und ihre Schulentwicklung

In diesem Kapitel werden Wirkungen von Erasmus+ Projekten auf die Schulentwicklung beleuchtet. Schulentwicklung umfasst Rolff (2023) zufolge „die systematische Kombination dreier Wege, die als zusammenhängende Prozesse verstanden werden: Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE)“ (Rolff, 2023, S. 198). Diese drei Prozesse bilden den Kern des in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion und Praxis etablierten Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung, das Rolff in jüngerer Zeit unter Berücksichtigung der Digitalisierung um den Bereich der translokalen Vernetzung zu einem Vier-Wege-Modell erweitert hat (Rolff, 2023). Die Grundeinteilung des erweiterten Modells der Schulentwicklung von Rolff (2023) in die vier Prozesse Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung sowie

**Abb. 3.6:** Modell zur Kategorisierung der Wirkungen von Erasmus+ auf Schulen und ihre Schulentwicklung



**Anm.:** Ausgangsmodell von Rolff (2023, S. 204), für diese Studie inhaltlich modifiziert und erweitert.

translokale Vernetzung und das von ihm berücksichtigte Umfeld bilden den inhaltlichen Ausgangspunkt und Rahmen für unsere empirischen Analysen der von den Interviewten wahrgenommenen und von uns herausgearbeiteten Wirkungen von Erasmus+ Projekten auf Schulen und Lehrkräfte. Die Ergebnisse sind in Abbildung 3.6 dargestellt und werden in den nachfolgenden Kapiteln näher erläutert. Die nachfolgenden Analysen fokussieren Wirkungen beruflicher Auslandsmobilitäten auf Lehrkräfte im Hinblick auf translokale und internationale Vernetzungen und Personalentwicklung. Aspekte dieser Ergebnisse finden sich in kürzerer Fassung auch in Sonnenburg et al. (im Druck). Für den vorliegenden Bericht wurden diese Analysen vertieft und um Details und weitere Zitate aus den Interviews ergänzt sowie um die Prozesse Organisations- und Unterrichtsentwicklung erweitert. Den Begriff ‚Wirkungen‘ verwenden wir hier in einem vereinfachten, alltagssprachlichen Verständnis und für Beobachtungen und Einschätzungen der von uns befragten Expertinnen und Experten für Erasmus+ an Schulen, also den interviewten Lehrkräften, Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Schulleitungen.

### 3.4.5.1 Translokale und internationale Vernetzung

Die translokale und internationale Vernetzung von Schulen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern ist ein zentraler Bestandteil von Erasmus+ (Europäische Kommission, 2023). Rolff (2023) bezieht sich in dem hier zugrunde liegenden Modell der Schulentwicklung auf translokale Vernetzungen und fasst darunter die Entwicklung externer Netzwerke, zum Beispiel von Schulen mit anderen Schulen, Partnerinnen und Partnern, Landesinstituten oder Hochschulen. Wir erweitern dieses insbesondere auf translokale Räume ausgerichtete und in den Kontext der Digitalisierung eingebettete Verständnis mit Blick auf die hier interessierenden Entwicklungen um den europäischen Raum und die europäische Vernetzung, um die Kooperation zwischen Schulen über Ländergrenzen hinweg in den Blick zu nehmen. Im Folgenden zeigen wir auf der Basis unserer Analysen, welche Wirkungen die Teilnahme an Erasmus+ auf die Netzwerkbildung der Schulen, die europäischen Kooperationen sowie die privaten Kontakte der Lehrkräfte und das Kennenlernen der Praxis anderer Schulsysteme haben kann.

#### Netzwerkbildung

Hinsichtlich der Schulen zeigt sich, dass sie im Rahmen der Teilnahme an Erasmus+ ihre Netzwerke ausbauen und vermehrt mit Schulen aus der unmittelbaren Umgebung (F2-GEK, Pos. 155 ff.) wie auch aus anderen EU-Ländern (G1-GYSL, Pos. 474–479 f.) zusammenarbeiten. So kommt es zum Austausch über die Durchführung von Aktivitäten, wie über das Job Shadowing, oder es ergeben sich neue Partnerschaften aus der Zusammenarbeit im Rahmen von größeren, multinationalen Erasmus+ Projekten (A2-GEK, Pos. 22–32 f.). In der nachfolgenden Tabelle 3.5 sind die Länder<sup>5</sup> aufgeführt, mit

---

5 Da es sich hier nicht um eine systematische Erfassung handelt, ist diese Aufzählung nicht erschöpfend.

denen die Schulen, die an unserer Interviewstudie teilgenommen haben, Kooperationen durchführen oder durchgeführt haben. Aufgeführt sind auch die Länder, die im Rahmen von Einzelmobilitäten von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften bereist wurden oder werden. Die Auflistung zeigt, dass die in die Studie einbezogenen Schulen nicht nur zu einem Land, sondern zu mehreren Ländern Kontakte pflegen. Darüber hinaus verdeutlichen die Analysen, dass die Teilnahme an Erasmus+ zu einer engeren Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren führen kann (B2-GYK, Pos. 69), insbesondere mit Personen aus dem politischen Bereich, wie zum Beispiel den Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern (C1-RSL, Pos. 9 ff.).

**Tab. 3.5:** Partnerländer der einbezogenen Schulen

Schule	Schulform	Kooperationsländer/Mobilitätsziele
1	Grundschule	Dänemark, England, Frankreich, Niederlande, Norwegen, Polen, Türkei, Zypern
2	Grundschule	Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Niederlande, Norwegen, Ungarn
3	Realschulen und ähnliche Schulen	Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Litauen, Malta, Niederlande, Schweden, Spanien, Tschechien
4	Schule mit Gesamtschulcharakter	Estland, Irland, Malta, Portugal, Spanien
5	Schule mit Gesamtschulcharakter	Frankreich, Norwegen, Spanien
6	Schule mit Gesamtschulcharakter	Frankreich, Island, Niederlande, Portugal, Spanien, Türkei
7	Schule mit Gesamtschulcharakter	Finnland, Niederlande, Portugal, Spanien
8	Gymnasium	England, Estland, Griechenland, Italien, Lettland, Mazedonien, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Spanien, Tschechien, Türkei
9	Gymnasium	Frankreich, Italien, Kroatien, Schweden, Spanien
10	Gymnasium	Frankreich, Irland, Italien, Norwegen, Polen, Rumänien, Spanien

### Internationale Kooperation

Kernelement von Erasmus+ ist die internationale und insbesondere die europäische Kooperation, die durch die Organisation und Planung von Austauschprojekten für Schülerinnen und Schüler sowie durch die Teilnahme an Schulungen und Job Shadowing im Ausland entstehen kann. So arbeiten die betreffenden Lehrkräfte häufig mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland zusammen, tauschen sich mit ihnen aus (D3-GL, Pos. 90 ff.) und knüpfen darüber Kontakte in verschiedene Länder (C2-RK, Pos. 101–103 ff.), wie ein Koordinator mit Blick auf die Vorbereitung eines Austausches von Schülerinnen und Schülern ausführt:

„ich habe Vorbereitungsbesuche gemacht, ich kenne die Kollegen da vor Ort, bin ja mit denen auch permanent im Kontakt. Das heißt sie mal kennengelernt [...]. Ich kenne die

Bedingungen vor Ort. [...] Und jetzt können auch andere fahren, weil ich weiß, wovon ich spreche und das ist ganz gut.“ (H2-GK, Pos. 313)

Die konkrete Zusammenarbeit sowie der Austausch über die Gestaltung von Schule und Unterricht mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland finden insbesondere im Fall von Job Shadowing sowie von Gruppenmobilitäten mit Schülerinnen und Schülern statt (D2-GL, Pos. 93–95 ff.), da hier ein Austausch über Projekte beziehungsweise die unterrichtsbezogene Interaktion programmatisch vorgegeben sind. Die Kontakte, so zeigt sich in den Interviews, reichen teilweise über die initial durchgeführten Projekte hinaus (E3-GYL, Pos. 235 f.), wie folgende Zitate von zwei Lehrkräften veranschaulichen:

„ich hab’s auch schon gehabt, dass [...] man dann von den Schulen noch mal wieder angeschrieben wird und gefragt wird, wir machen gerade da und dazu ’n Projekt und das hattest du doch mal erzählt, dass du dazu auch was gemacht hast, könnten wir dazu mal telefonieren oder so was. Also es findet eigentlich schon ’n regelmäßiger Austausch statt.“ (E3-GYL, Pos. 227)

„Aber es gibt auch ganz viel Inoffizielles, viele Gespräche, die man geführt hat in der ganzen Zeit oder die wir geführt haben. Und das war eigentlich fast noch wichtiger teilweise, weil das ein ganz, ja, ganz wichtiger Austausch [ist].“ (D3-GL, Pos. 42)

Insbesondere das zweite Zitat macht deutlich, dass ein Austausch über die betreffenden Projekte hinaus als Bereicherung für den beruflichen Alltag wahrgenommen wird. Der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern kann zudem aufgrund der unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen zu einer Perspektiverweiterung führen (vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck). So äußern eine Lehrkraft und eine Koordinatorin:

„weil auch der Austausch mit den Kollegen [...] in anderen Schulen anderer Länder ja irgendwo mit Hospitieren von Unterrichtssituationen oder zumindest Projektsituationen natürlich meinen eigenen Weitblick auch oder meinen eigenen Blick da geweitet und geschärft hat.“ (E3-GYL, Pos. 103)

„Also ich muss sagen, alle Fortbildungen, die ich bisher gemacht habe, [...] haben eine unheimliche Auswirkung auf die Art, wie man dann hinterher unterrichtet, weil der Austausch mit anderen Kollegen vor Ort ist das, was unheimlich gewinnbringend ist. Man kommt mit mehr Motivation, mit neuen Ideen [...]. Der Austausch mit den Kollegen aus ganz Europa ist immer das, was halt gewinnbringend ist.“ (A2-GEK, Pos. 214–218)

Die Kooperation mit ausländischen Lehrpersonen führt laut einigen Interviewten auch zur Weiterentwicklung von Sozialkompetenzen aufseiten der Lehrkräfte (D2-GL, Pos. 93–95) sowie zu einem europäischen Gemeinschaftsgefühl (G1-GYSL, Pos. 179–203 f.).

### Private Kontakte

Die zuvor beschriebene europäische Kooperation findet nicht nur berufsbezogen statt, sondern reicht auch in den privaten Bereich hinein (vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck):

„dadurch, dass ich die Kontakte zu den anderen Ländern hergestellt habe und das dann mittlerweile auch echt gute Freunde sind und [...] ich habe einen brutalen Mehrwert durch diese Kontakte, würde ich sagen.“ (C3-RL, Pos. 619)

Die Äußerung dieser Lehrkraft zeigt, dass aus der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Länder Freundschaften entstehen können (C2-RK, Pos. 101 ff.) und der Kontakt über das Berufliche hinaus als Gewinn eingeordnet wird (E2-GYK, Pos. 689–691 ff.).

„Die Norweger waren da, zwei Lehrer. Ich kannte beide nicht [...]. Ich sage: ‚Ich habe da, ich habe 16, 18 Leute, Freunde da. Wir gucken Fußball bei mir.‘ Sie sollen einfach mit rüberkommen. Und da kamen die mit rüber in mein privates Umfeld mit rein, ja? [...] Erasmus trägt dazu bei, dass ein Kennenlernen sehr freundlich, freundschaftlich stattfindet, weil die Basis natürlich immer/Wir sind alle Lehrer, ja? Wir sind für unsere Kinder da. Das ist ja ein Menschenbild, was auch dahintersteckt, wer Lehrer wird im Normalfall. Und sofort geht es per/ist man per Du. Und das ist, ja, sofort Verbindung da.“ (B1-GYSL, Pos. 25–27)

Wie dieses Zitat eines Schulleiters deutlich macht, bietet Erasmus+ dem Schulpersonal einen Rahmen, um gleichgesinnte Personen kennenzulernen (A2-GEK, Pos. 1032–1050 f.). Hervorgehoben wird von einer Lehrkraft auch, dass sich die Vernetzung über mehrere Länder erstreckt und diese privaten Kontakte das Kennenlernen anderer Länder jenseits der üblichen touristischen Aktivitäten ermöglicht:

„Und ich für mich als Lehrerin habe ja auch Beziehungen dadurch in jedes einzelne Land. Und ich könnte jetzt anrufen und sagen, ich komme morgen und ich wüsste wohin [...]. Also diese Beziehungen, die du da halt außerhalb hier von unserer [Ort der Schule] Schule hast, das ist Wahnsinn [...] und du bist halt nicht der klassische Tourist [...], weil du direkt einen Einblick in das Leben hast. [...] Also das ist schon toll. Also ich würde es nie wieder anders wollen.“ (C3-RL, Pos. 53–61)

Insgesamt zeigen die Analysen, dass der Austausch mit Menschen aus anderen Ländern von dem beteiligten Schulpersonal sowohl beruflich als auch privat als positiv wahrgenommen wird. Die so entstehenden Kontakte und Freundschaften über Ländergrenzen hinweg sind unseren Analysen zufolge geeignet, Offenheit gegenüber anderen Menschen sowie ein europäisches Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen und zu stärken.

## Kennenlernen der Praxis anderer Schulsysteme

Lehrkräfte lernen im Rahmen ihrer Auslandsmobilitäten die Bildungs- und Schulpraxis anderer Länder kennen. So erhalten sie bei Besuchen in der schulischen Praxis im Ausland, beispielsweise im Rahmen des Job Shadowings oder der Begleitung von Gruppenmobilitäten von Schülerinnen und Schülern, Einblicke in länderspezifische schulische Organisationsformen und -entwicklungen und lokalspezifische Unterrichtsgestaltungen (F1-GESL, Pos. 69–74 ff.), wie zwei Schulleitungen berichten:

„Also so was interessiert uns natürlich auch immer, wie ist so 'ne Schule aufgebaut, welche Mitspracherechte haben Schüler, haben Kollegen, wie wird die Meinung [...] der an Schule Beteiligten miteinbezogen.“ (G1-GYSL, Pos. 593)

„wir haben natürlich unsere eigenen Korsetts, in denen wir sitzen, also sei es jetzt unsere Schule oder [westdeutsches Bundesland] oder wir sind in dieser Schulform [Schule mit Gesamtschulcharakter] oder wir sind in Deutschland. Es gibt also immer wieder irgendwelche Aspekte, die uns in unserem Handeln ja einschränken und damit auch betriebsblind machen. Also wenn wir daraus ausbrechen wollen, wenn wir also sehen wollen, was machen eigentlich andere? Dann nützt das nichts, nur zu schauen, was machen andere Schulen in [Ort der Schule] oder was machen andere [Schulen mit Gesamtschulcharakter]? Sondern da muss man auch mal schauen, was macht denn eigentlich ein anderes Land, ja, um dann auch voneinander zu lernen, auch systemisch.“ (A1-GESL, Pos. 34)

Die Analysen verdeutlichen, dass die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang die jeweilige Schulpraxis mit ihrer eigenen vergleichen (G2-GYK, Pos. 83–87 ff., vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck), wie die Schulleitung einer Grundschule beschreibt:

„Und da sind auch in den letzten zwei Jahren jeweils zwei [...] einmal nach [Stadt\_Norwegen] gefahren zu unserer Partnerschule und einmal zu einer neuen Schule nach Dänemark und haben eben da auch nochmal Impulse mitgebracht, wie ist Schule da? Und welche Unterschiede gibt es da? [...] was können wir von denen lernen? Was können wir denen mitbringen? Was können die von uns lernen?“ (D1-GSL, Pos. 25)

Der Vergleich mit den Schulsystemen anderer Länder und ihrem pädagogischen Alltag wird von einigen Interviewten auch als eine Bestätigung für die eigene schulische Praxis wahrgenommen, wenn so offensichtlich wird, was bei ihnen vor Ort gut funktioniert (F1-GESL, Pos. 69–74 ff.). Deutlich wird für sie aber auch, dass Schulen und Lehrkräfte in anderen Ländern oftmals mit ähnlichen oder denselben Herausforderungen konfrontiert sind wie hiesige Schulen und Lehrkräfte (H2-GK, Pos. 53–57 ff.).

Die Interviews zeigen zusammenfassend, dass die Auslandsmobilitäten Lehrkräfte dazu anregen können, sich zu ihrem eigenen Schulalltag in Distanz zu setzen und neue Perspektiven einzunehmen. Sie liefern den Teilnehmenden neue Impulse für die Organisationsentwicklung und für die Gestaltung ihres Unterrichts (C1-RSL, Pos. 33 ff.; vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck). Eine Lehrkraft führt hierzu aus:

„Also man [...] sieht einfach, wie es doch auch noch möglich ist. Und wenn man immer hier in den in [...] seinem Hood ist, sage ich mal, in seinem [Ort der Schule], dann, ja, irgendwann weißt du ja gar nicht mehr so genau, was gibt es eigentlich noch für Möglichkeiten. Und das hilft sehr, einfach mal andere Eindrücke zu bekommen, ne. Und wie Schule anderswo gelebt wird.“ (F3-GEL, Pos. 113)

Insgesamt kann unseren Analysen zufolge der Besuch einer Schule im Ausland und die Beobachtung von oder Teilnahme an der dortigen Schulpraxis und dem Unterricht bei beteiligten Lehrkräften zu einer diesbezüglichen Horizont- und Perspektiverweiterung und hieran anschließend auch zu Innovationen führen (H3-GL, Pos. 199 ff.).

### 3.4.5.2 Organisationsentwicklung

Mit Blick auf die Organisationsentwicklung wurden im Rahmen der Interviewauswertung verschiedene Kategorien identifiziert, für die Wirkungen von Erasmus+ auf Schulen herausgearbeitet werden können. Sie betreffen die Schulprofilierung (z. B. die pädagogischen Ausrichtungen der Schulen, die Aktivitäten an den Schulen und der Ruf der Schule, vgl. Altrichter et al. 2011), das Beziehungsklima zwischen den Akteurinnen und Akteuren an den Schulen sowie eine grundsätzlich wahrgenommene Weltoffenheit (vgl. Abb. 3.6). Diesbezügliche Wirkungen werden nachfolgend dargelegt.

#### Pädagogische Ausrichtung

Unsere Auswertungen zeigen, dass das Programm Erasmus+ dazu beitragen kann, das Profil der teilnehmenden Schulen hinsichtlich einer internationalen oder europäischen Ausrichtung zu schärfen (G1-GYSL, Pos. 211–215 ff.). So hat eine der Schulen in unserem Sample in Folge der Teilnahme an Erasmus+ nicht nur ihr bereits bestehendes Profil weiter ausgebaut, sondern darüber hinaus ein spezifisches Erasmus+ Profil entwickelt. Eine Koordinatorin berichtet dementsprechend:

„die Gruppe der Begeisterten wächst. Und wir sind jetzt also immerhin so viele, dass man sagen kann, das kann man auf die Schulen übertragen. Also seit letztem Jahr ist es ja auch unser Schulprofil oder ja, nennen wir uns Erasmus Schule. [...] wir haben uns selber ernannt [...] einfach, weil wir jetzt so viel mit Erasmus machen, dass wir gesagt haben, da können wir uns auch/da kann man sich auch Erasmus Schule nennen.“ (C2-RK, Pos. 33–37)

Ähnliches wird auch an einer Grundschule beschrieben, die auf der Suche nach einer besonderen Ausrichtung verschiedene Ideen und Projekte verfolgte, die jedoch alle nicht verstetigt wurden. Erasmus+ und eine europäische Ausrichtung hingegen konnten erfolgreich etabliert werden (H3-GL, Pos. 41). Eine Schulleitung berichtet, dass an ihrer Schule Erasmus+ Projektthemen mit der eigenen Schulentwicklung verknüpft werden, zum Beispiel zur Erarbeitung eines Medienkonzepts (D1-GSL, Pos. 107); aber auch die Einführung von Abfalltrennung im Anschluss an ein Erasmus+ Projekt und die Entwick-

lung eines schulischen Schwerpunkts im Bereich der Nachhaltigkeit wurden an einer Schule realisiert (E3-GYL, Pos. 53–55 f.). In diesem Kontext kam gar die Idee auf, sich zu einer Klimaschule zu entwickeln, wie eine Koordinatorin berichtet:

„ich hab’ die Mülltrennung hier im Projekt eingeführt an der Schule, gab’s vorher nicht. [...] Und dadurch ist quasi auch die Klimaschule entstanden. [...] Und das kommt von Erasmus.“ (E2-GYK, Pos. 591–599)

In diesem Kontext merkt ein Schulleiter allerdings kritisch an, dass nach seiner Einschätzung einzelne Begegnungen für eine richtige Veränderung nicht ausreichen. Hierfür sei vielmehr ein langfristiger, regelmäßiger Austausch mit einer Partnerorganisation erforderlich, bei dem gemeinschaftlich an derselben Fragestellung gearbeitet wird (F1-GESL, Pos. 75–86). Diese insgesamt hier sichtbar werdende Schulprofilentwicklung durch Erasmus+ belegen auch damit korrespondierende Aktivitäten an den Schulen, wie im Folgenden ausgeführt wird.

### Aktivitäten

Die Beteiligung an Erasmus+ hat Auswirkungen auf die Aktivitäten an den Schulen, die beispielsweise den Europatag oder die sogenannten *ErasmusDays* feiern und dort das Programm und Projekte präsentieren, die den Schülerinnen und Schülern Europa näherbringen und den Stellenwert von Europa hervorheben (D1-GSL, Pos. 37ff). Eine Grundschullehrkraft berichtet:

„dass das für die Kinder nicht anonym ist, für die ist Europa nicht anonym, für sie steht was dahinter, [...] an den Europatagen lernen sie andere Länder kennen, andere Sitten, was weiß ich. Dann wird irgendwie französisch gekocht, gebacken, oder wie auch immer. Oder irgendwelche anderen Dinge gemacht an diesen Europatagen, da lassen die Kollegen sich auch immer sehr viel einfallen, was sie mit den Kindern machen, um diese Länder den Kindern nahe zu bringen.“ (H3-GL, Pos. 233)

Wenn möglich, nehmen an einer Schule auch Gastschülerinnen und -schüler aus dem Ausland an diesen Veranstaltungen teil, wie folgende Aussage einer Erasmus+ Koordinatorin an einem Gymnasium zeigt:

„Und [wir] nehmen auch die ganzen Anlässe, die ganzen Tage, die man so hat im Jahr, um da wirklich drauf aufmerksam zu machen. Nutzen da Chancen, unsere ausländischen Gäste einzubinden, um eben den jüngeren Schülern, die da noch nicht teilnehmen können an dem Programm, auch denen Europa näher zu bringen und erst mal bestimmte Informationen überhaupt zu geben, was später erst im Unterricht gelernt wird.“ (B4-GYW, Pos. 39)

Teilweise werden aufgrund von Erasmus+ Aktivitäten Eltern und sogar die gesamten Familien an die Schulen eingeladen, um ihnen die Mobilitätsprojekte vorzustellen und Nachfragen zu ermöglichen (E2-GYK, Pos. 407–411 ff.). An einer Schule, die auch Euro-

paschule ist, finden ferner Projektstage zu dem Themenbereich Europapolitik statt, zu denen auch Personen aus dem Europaparlament eingeladen werden (B4-GYW, Pos. 105–107).

Unsere Analysen zeigen ferner, dass es im Rahmen von Erasmus+ international kooperierende Schulen gibt, die weitere, ganz unterschiedliche Aktionen durchführen: So wurden im Zuge von Erasmus+ eingeführte Themen und Arbeitsweisen an den Schulen etabliert, wie eine Koordinatorin berichtet, die schon lange an Mobilitätsprojekten beteiligt ist. Sie verweist darauf, dass die Schule aufgrund der Teilnahme an Erasmus+ heute eine Demokratisierungs- und eine Gleichstellungs-AG hat (E2-GYK, Pos. 583). An einer anderen Schule hat die Hospitation im Ausland dazu angeregt, einen Medienraum einzurichten (B3-GYL, Pos. 241). Eine Grundschule hat in der Zeit der Auslandsreisen für die daheim gebliebenen Kinder Projektwochen durchgeführt, damit sie ebenfalls ein besonderes Erlebnis haben (D1-GSL, Pos. 55). An einer weiteren Grundschule wurden, angeregt durch eine Auslandsmobilität, Preisverleihungen eingeführt, bei denen viermal pro Jahr Schülerinnen und Schüler sowie ganze Klassen in bestimmten Kategorien ausgezeichnet werden (H3-GL, Pos. 35). An dieser Schule wurde ferner im Kontext einer jährlichen Mobilität ein schuleigenes Europamotiv für ein T-Shirt entworfen, das sich mittlerweile auf Schulshirts, -pullovern und -jacken etabliert hat (H3-GL, Pos. 23–29) und die Räume der Schule wurden nach europäischen Hauptstädten benannt (H3-GL, Pos. 33–39).

Die Analysen lassen insgesamt erkennen, dass die Teilnahme an Erasmus+ an den hier einbezogenen Schulen nicht nur zu neuen Aktivitäten im Rahmen der Erasmus+ Projekte, sondern darüber hinaus zu weiteren Schulaktivitäten angeregt hat, die identitätsstiftend für das Schulprofil sein können. In dieser Hinsicht können die Projektarbeit und der Austausch mit anderen Schulen also auch die inhaltliche Schulentwicklung befördern.

### Ruf der Schule

Von einem Großteil der Interviewten wird beschrieben, dass die Teilnahme an Erasmus+ zu einer veränderten öffentlichen Wahrnehmung der Schulen geführt hat, und zwar vor allem durch die mediale Präsenz. So betreiben die Schulen zum Großteil gezielt Presse- und Öffentlichkeitsarbeit über ihre Erasmus+ Projekte (A1-GESL, Pos. 66 ff.). An einer Schule wird deutlich, dass sie aufgrund ihrer Europaorientierung im gesamten Bundesland an Bekanntheit gewonnen hat (B1-GYSL, Pos. 55 f.). Die Interviewten schildern vor diesem Hintergrund eine veränderte Wahrnehmung der Schulen auf Seiten von Eltern und Schülerinnen und Schülern (J2-GEK, Pos. 150–153 ff.). So antwortet eine Lehrkraft auf die Frage, ob die Umsetzung des Programms auch Auswirkungen auf die Außenwirkung der Schule habe:

„also wir hatten einen kleinen Breakdown. Wir hatten ganz wenig Schülerzahlen. Wir waren nur noch zweizügig. [...] Und dann, nachdem jetzt [...] seit zwei Jahren mit dem Erasmus anläuft, können/müssen wir teilweise schon Schüler ablehnen. Wir sind jetzt wieder dreizügig und die Klassen sind voll.“ (C3-RL, Pos. 231–233)

In den Interviews wird in diesem Kontext unter anderem die finanzielle Förderung der Lernmobilitäten der Schülerinnen und Schüler durch Erasmus+ hervorgehoben, die von den Eltern im Hinblick auf die Schulwahl positiv wahrgenommen wird, da sie dazu beiträgt, dass ihren Kindern eine Auslandsmobilität ermöglicht werden kann (C2-RK, Pos. 33 ff.). Der Koordinator einer Gesamtschule führt beispielsweise aus:

„ich habe an dem Infoabend teilgenommen, wo man eben bei Viertklässlern und deren Eltern insbesondere Werbung für die Schule gemacht hat. Und das war auf jeden Fall etwas, wo interessiert nachgefragt wurde. Erasmus+ und Austausch und was, und Klasse und was geht da so, was ist da möglich? Und dann habe ich halt grob skizziert, was so alles da möglich ist, und da waren schon alle sehr beeindruckt. Also ich glaube, für viele ist es eine Möglichkeit, quasi ihren Kindern was zu bieten.“ (F2-GEK, Pos. 117)

Der Schulleiter einer Schule in herausfordernder Lage hebt einen anderen Aspekt hervor, indem er auf die Außenwirkung des Programms auf Lehrkräfte eingeht. Nach seiner Erfahrung ist die Teilnahme an Erasmus+ für potenzielle neue Kolleginnen und Kollegen ein Grund für ihr Interesse an einer Tätigkeit an der Schule (H1-GK, Pos. 115 f.).

„Wir Schulen stehen ja im freien Wettbewerb, was neue Lehrkräfte angeht, was aktuell sehr problematisch ist, weil es eben zu wenig Lehrkräfte für zu viele Stellen gibt. Und dann eben Schulen, die als problematisch empfunden werden, auch wenig Bewerbungen bekommen. Aber tatsächlich spielt bei diesen Bewerbungen unser Erasmus Profil durchaus eine Rolle. [...] ich glaube schon, dass es das eine oder andere Bewerbungsgespräch gab [...], die auch damit zu tun hat, dass man sagt, na ja, schwierige Stadt, schwierige Schulform, aber das scheint ein interessantes Programm zu sein. Also das kommt schon vor.“ (I-GESLKL, Pos. 245)

Der hier zitierte Schulleiter bezieht sich im Weiteren auch auf die Attraktivität der Schule für die Eltern und führt in diesem Zusammenhang mit Blick auf eTwinning und Lernmobilitäten aus:

„Es ist nicht unbedingt so, dass das bei der Schulwahl der Eltern zum Beispiel eine Rolle spielt. Da sind dann doch andere Kriterien weiter vorne, beziehungsweise ich sag mal, auch ein alter Ruf der Schule, der da deutlich beständiger ist als Projekte, die mal grade zehn, zwölf Jahre alt sind. Also wir können jetzt nicht sagen, zum Fünfergespräch haben sich Eltern angemeldet, weil sie perspektivisch hier uns als eTwinning-Erasmus-Schule wahrnehmen.“ (I-GESLKL, Pos. 211)

Von den Interviewten an dieser Schule wird die Perspektive vertreten, dass ihre Teilnahme an Erasmus+ weniger in der allgemeinen Öffentlichkeit als im schulpolitischen Bereich wahrgenommen wird (I-GESLKL, Pos. 211–216). Hingegen geht eine Lehrkraft eines Gymnasiums davon aus, dass die Öffentlichkeit die Durchführung von Auslandsmobilitäten tendenziell eher negativ bewertet, da dies zu negativen Wirkungen auf die personelle Abdeckung von Unterricht führen kann (G3-GYL, Pos. 356–357):

„ich glaube, [...] die Öffentlichkeit schaut auch nur darauf, wie viel Unterricht fällt aus. Und ich glaube, vielleicht wird es deswegen nicht so publiziert. Denn wenn drei Lehrer in Spanien sind, die eigentlich Mathe und Englisch haben, sagt die Öffentlichkeit, warum fällt der Englisch-Unterricht bei meiner Tochter aus, oder der Mathe-Unterricht, vor allem, wenn es dann auch Hauptfächer sind.“ (G3-GYL, Pos. 357)

Trotz der hier geäußerten potenziellen Spannung zwischen unterschiedlichen schulischen Zielen zeigt sich insgesamt in den Interviews, dass die Teilnahme von Schulen an Erasmus+ vornehmlich eher zu einer positiven Wahrnehmung der Schule in der Öffentlichkeit führt und für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern ein Kriterium für die Wahl einer Schule sein kann.

### Beziehungsklima

Die gemeinsame Durchführung und Planung von internationalen Lernmobilitäten können sich auch auf die Beziehungen zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern auswirken, wie die Analysen der Interviews zeigen. So werden Veränderungen deutlich, wonach sich Lehrende und Lernende im Rahmen der Projekte auf einer freundlicheren Ebene begegnen (E2-GYK, Pos. 98–107 ff.). Dies geschieht unter anderem aufgrund der gemeinsamen Vorbereitung und Durchführung außerunterrichtlicher Aktivitäten und Events vor, während und nach den Lernmobilitäten. Eine Lehrkraft äußert diesbezüglich:

„es verbindet natürlich, so 'ne gemeinsame Erfahrung, und schafft irgendwie 'ne Nähe. Macht es auch persönlicher, so 'ne Schüler-Lehrer-Beziehung, sicherlich.“ (E3-GYL, Pos. 173)

Die gemeinsamen Erfahrungen während der Mobilitäten eröffnen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten des Austausches jenseits schulischer Alltagsroutinen. Das damit verknüpfte Kennenlernen auf einer Ebene jenseits der üblichen Lehrenden-Lernenden-Beziehung (G2-GYK, Pos. 235 ff.) führe zu einer beidseitigen Stärkung des Vertrauens (A2-GEK, Pos. 489–506), insbesondere auf Seiten der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Lehrkräften (G3-GYL, Pos. 90–91 ff.), sowie zu einer teilweise langanhaltenden intensiveren Beziehung (I-GESLKL, Pos. 66–71 ff.). Diese Erfahrung sowie die Möglichkeit des Austauschs auf einer zwar professionellen Ebene, aber wenig eng ausgelegten Lehrendenrolle nehmen Lehrkräfte als einen Mehrwert wahr, wie folgendes Zitat einer Lehrkraft deutlich macht:

„Die sitzen auch da und sagen, wow, krass. Wir wussten gar nicht, dass die Lehrerin überhaupt mit uns in den Ferien irgendwas machen will. [...] Ja, also das ist eine ganz andere Umgangsweise miteinander. [...] Und vor allem, [...] hier muss ich immer den ‚Bad Cop‘ spielen. [...] Und da ist es viel angenehmer, auch für mich. [...] Für mich, dass ich mal raus aus dieser Lehrerrolle kann und einfach mal ich selber sein kann.“ (C3-RL, Pos. 115–135)

Durch die oftmals klassenübergreifende Organisation der Mobilitäten ergibt sich zudem die Möglichkeit, die Verbindung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zu verbessern, die sich ansonsten nicht im Unterricht begegnen (D3-GL, Pos. 139–144). Eine Lehrkraft hat, inspiriert durch ihre Teilnahme an einem Job Shadowing, ihren Schülerinnen und Schülern das Du angeboten, was ihr zufolge ebenfalls zu einer persönlicheren Beziehung geführt hat (F2-GEK, Pos. 45–53).

Dahingegen gibt es auch Interviewte, die erläutern, dass die Teilnahme an Erasmus+ nicht zwangsläufig Wirkungen auf die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hat (E2-GYK, Pos. 98–105f.) beziehungsweise sich die Beziehung vornehmlich zu denjenigen Lernenden ändert, die während der Reisen Schwierigkeiten haben und Kontakt zu den Lehrpersonen suchen, wie sich an der Aussage einer Lehrkraft zeigt:

„die erzählen dann auch, wenn sie Probleme haben, haben sie ja nur uns, um was zu erzählen. [...] Nicht bei allen. Manche bleiben die ganze Zeit zurückgezogen und wollen auch definitiv nichts von uns wissen. Und wenn die dann ohne Probleme durchlaufen, dann kriegt man von denen auch nicht viel mit.“ (G3-GYL, Pos. 91)

Wie bereits die vorangegangene Beschreibung schulischer Aktivitäten erkennen lässt, führt die schulische Teilnahme an Erasmus+ teilweise zu einer engeren Zusammenarbeit mit Eltern, beispielsweise im Rahmen von gemeinsamen Fest- und Präsentationsveranstaltungen (E2-GYK, Pos. 407–411ff.). Eine solche intensivere Zusammenarbeit ist einer Schulleitung zufolge im Kontext von Auslandsmobilitäten insbesondere an Grundschulen im Hinblick auf das junge Lebensalter der Kinder notwendig (D1-GSL, Pos. 130–131). Aber auch eine Gymnasialschulleitung konstatiert, dass es sich als positiv erweist, dass die Mobilitätsaktivitäten die Interaktion mit den Eltern intensivieren und einen Kommunikationsanlass jenseits von Gesprächsbedarfen aufgrund von beispielsweise schlechten Noten darstellen. Dies verbessert nach ihrer Einschätzung die Beziehung zu den Eltern (G1-GYSL, Pos. 920–926). Diese intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern im Kontext von Erasmus+ sowie die Anwesenheit von ausländischen Gästen können dazu beitragen, das Zusammengehörigkeitsgefühl an der Schule zu steigern, wie einige Interviewte berichten (G3-GYL, Pos. 920f.). Im Kontext von Einzelmobilitäten von Schülerinnen und Schülern kommt der Schule schließlich auch eine zusätzliche Beratungs- und Vermittlungsfunktion für Auslandsmobilitäten und -kontakte zu. So zeigt sich eine positiv wahrgenommene Ergänzung der Rolle als Lehrkraft um die Beratungsfunktion im Kontext von Auslandsreisen (I-GESLKL, Pos. 66–71f.). An einer Schule wurde berichtet, dass, anders als im Falle von privat organisierten Auslandsaufenthalten von Schülerinnen und Schülern, die in Zusammenarbeit mit der Schule stattfindenden Lernmobilitäten zu einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule geführt haben (G1-GYSL, Pos. 351–357).

Berufliche Auslandsmobilitäten können auch die Zusammenarbeit im Team und den kollegialen Zusammenhalt an den hiesigen Schulen stärken. Dies ist einerseits darin begründet, dass die projektartige, oft fächerübergreifende Arbeit im Kontext der Schülerinnen- und Schülermobilitäten zum Teil der Fachexpertise anderer Kolleginnen und

Kollegen bedarf und sich hier die Möglichkeit bietet, andere Fächer mit einzubeziehen (E3-GYL, Pos. 11 f.). Eine Koordinatorin beschreibt dies folgendermaßen:

„Energie-Thematik in Deutschland. Ja, ich habe jetzt aber nur Englischunterricht, ne, [...] Wie passt das. Das muss man halt immer irgendwie gucken, ne. Und da braucht man Hilfe. Da braucht man dann manchmal andere Kollegen, die jetzt/die Physiker, im Physikunterricht: ‚Kannst du mal ein bisschen zufällig lehrplanmäßig das reinbauen?‘ Ne, so, also man muss auch ein bisschen kreativ sein.“ (I-GESLKL, Pos. 564)

Darüber hinaus kann sich ein Gemeinschaftsgefühl unter den an den Lernmobilitäten beteiligten Lehrkräften entwickeln, wenn diese zusammen ins Ausland reisen (B1-GYSL, Pos. 45 f.), gemeinsame Projekte für Schülerinnen und Schüler geplant werden (I-GESLKL, Pos. 379–399) oder auf der Basis von gemeinsam erarbeiteten Zielvereinbarungen und -perspektiven ein geteiltes Job Shadowing durchgeführt wird (B1-GYSL, Pos. 46–49).

### Weltoffenheit

In den Schulinterviews wurde auch deutlich, dass die Teilnahme an Erasmus+ einen positiven Einfluss auf die Offenheit der Schule gegenüber Europa und der Welt hat (D3-GL, Pos. 58 ff.). Die Kooperation mit Lehrpersonen aus anderen Ländern führt laut einigen Interviewten zu einem europäischen Gemeinschaftsgefühl (E1-GYSL, Pos. 39 f.). Eine Koordinatorin und eine Schulleitung äußern hierzu:

„das ist Schulentwicklung, ganz klar Schulentwicklung. Also wir werden europäisch.“ (C2-RK, Pos. 51)

„Also einfach die Freundschaften, die Zusammengehörigkeit in Europa, auf der ganzen Welt, muss man eigentlich sagen, nicht nur in Europa, [...] aber jetzt geht's halt um Erasmus. [...] Das ist einfach sehr, sehr wichtig.“ (G1-GYSL, Pos. 183–187)

Die Lehrkräfte berichten von einer größeren Offenheit im Kollegium mit Blick auf die Aufnahme von ausländischen Gastschülerinnen und -schülern (C2-RK, Pos. 77 f.), geflüchteten Schülerinnen und Schülern (D3-GL, Pos. 63–70) und auch hinsichtlich der Aufnahme von Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland, die am Job Shadowing teilnehmen (E2-GYK, Pos. 35–37 f.), wie das folgende Zitat einer Erasmus+ Koordinatorin zeigt:

„Also was man innerhalb der Schule merkt, im Verlauf der zehn, zwölf Jahre, in denen wir das jetzt machen, ist, dass generell das Kollegium viel offener geworden ist. Also Hospitationen, da irgendwelche fremden Lehrer drin sitzen zu haben, das ist gar kein Problem. Weil ich sage hier: ‚Da kommt eine Spanierin.‘ Alle sagen: ‚Kann zu mir, kann zu mir, kann zu mir.‘ Und es gibt da ganz selten jemand, der sagt: ‚Nein.‘ Und ich habe das früher anders in Erinnerung gehabt. Das war dann noch nicht so die Normalität.“ (I-GESLKL, Pos. 208)

Einige der interviewten Lehrkräfte nehmen auch bei den Lernenden eine größere Offenheit gegenüber internationalen und europäischen Begegnungen wahr sowie mit zunehmender Dauer der Umsetzung des Programms auch mehr Begeisterung dafür (C2-RK, Pos. 84–89 f.). Eine Schulleitung verweist darauf, dass durch die Anwesenheit der Gäste die Schule internationaler geworden ist und auch Jugendliche vor Ort internationale Erfahrungen machen können (G1-GYSL, Pos. 301–305); hier zeigt sich mithin eine Form der Internationalisierung *at home*.

Schließlich zeigt ein Interview mit einem Gymnasialschulleiter, dass er in Erasmus+ die Chance sieht, Weltoffenheit innerhalb der Schule zu institutionalisieren. Vor diesem Hintergrund äußert er:

„Interesse war eh schon da. Es hat eigentlich gut gepasst, dass Erasmus eine gute Möglichkeit ist, diese Offenheit gegenüber Europa in die Schule einzubinden.“ (B1-GYSL, Pos. 35)

Dies geschieht, so der Gymnasialschulleiter, insbesondere auch in Kombination und in Vernetzung mit anderen Programmen, die Offenheit befördern sollen (B1-GYSL, Pos. 54–55).

### 3.4.5.3 Personalentwicklung

Die Teilnahme an beruflichen Erasmus+ Auslandsmobilitäten kann als eine Form der Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit für Lehrkräfte eingeordnet werden (vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck). Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend die Wirkungen auf die Professionalisierung von bereits tätigen Lehrkräften beleuchtet. Im Folgenden fassen wir hier auch die Schulleitungen und Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren als Lehrkräfte, da sie diese Doppelfunktionen innehaben. Die in diesem Kontext herausgearbeiteten Wirkungen gliedern sich auf in Kenntnisse (fachliche, methodisch-didaktische und Fremdsprachenkenntnisse sowie Kenntnisse über die EU) und berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen (Innovationsbereitschaft, Motivation, Selbstwirksamkeit, Offenheit und das Wohlbefinden) von Lehrkräften.

#### Fachliche Kenntnisse

Die Teilnahme an Auslandsmobilitäten im Rahmen von Erasmus+ führt laut einigen Interviewten zu einem Wissenszuwachs und einem Ausbau der fachlichen Kenntnisse, wie zum Beispiel von Kenntnissen in den Unterrichtsfächern (C1-RSL, Pos. 69 ff.), oder von allgemeineren Kenntnissen, zum Beispiel im Bereich der Digitalisierung (G2-GYK, Pos. 19 ff.). Dies erfolgt einerseits durch die gezielte Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen, andererseits durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Projektthemen im Rahmen der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Erasmus+ Projekten mit Lernenden. So berichtet eine Schulleitung:

„allein dieses Planen, dahin Reisen, die Planung, Vorbereitungen, mit den Schülern sich mit dem Thema intensiv auseinandersetzen. Dann die verschiedenen Kulturen. Also

auch, wenn man jetzt zum Beispiel in [Stadt\_Türkei], die türkische Kultur ist ja auch komplett anders und dann zu sehen, wie die Leute vor Ort leben und sprechen und dann auch noch an 'nem Projekt arbeiten, [...] da kriegt man ja wahnsinnig viel mit. Also da wächst man ja auch, also nicht nur sprachlich, sondern auch fachlich.“ (C1-RSL, Pos. 69)

Die Organisation und Durchführung von Projekten birgt demnach nicht nur die Möglichkeit der fachlichen Einarbeitung in ein Thema und der vertiefenden Auseinandersetzung damit, sondern dies kann auch zu einem Ausbau der organisatorischen Fähigkeiten sowie der Kompetenzen im Bereich der Verwaltung oder im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnik führen (G1-GYSL, Pos. 581–585 ff.). Zudem wird in dem Zitat auf den Kenntniserwerb im Hinblick auf andere Länder und kulturelle Kontexte verwiesen, der auch von anderen Interviewten hervorgehoben wird (F2-GEK, Pos. 281 ff.).

### Methodisch-didaktische Kenntnisse

Mit Blick auf die Erweiterung von Kenntnissen wird insbesondere der Ausbau methodisch-didaktischer Kenntnisse auf Seiten der Lehrkräfte betont (I-GESLKL, Pos. 131 ff.). Unsere Analysen zeigen, dass sich in dieser Hinsicht das Job Shadowing als besonders gewinnbringend erweist, da es eine direkte Beobachtung von Unterrichtspraxis ermöglicht, bei der die Lehrkräfte Anregungen und Ideen für den eigenen Unterricht gewinnen können (B3-GYL, Pos. 121–123 f.; vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck). In diesem Kontext wird berichtet, dass sich die Lehrkräfte zum Teil auch fachfremd, also in anderen als den von ihnen unterrichteten Fächern, didaktisch fortbilden (I-GESLKL, Pos. 198–206 f.). Zwei Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren beschreiben ihre Erfahrungen mit dem Job Shadowing folgendermaßen:

„Ich habe viele andere Methoden kennengelernt, auch aus unterschiedlichen Ländern. [...] Und danach denke ich, okay, das gefällt mir nicht. Aber das gefällt mir, ja, das nehme ich mit. [...] Man muss das immer anpassen. Aber man ändert das. [...] Und deswegen ist mein Beruf so interessant, wenn man sich weiterentwickelt. Also ich lerne unheimlich viel von den anderen.“ (B2-GYK, Pos. 45–49)

„Und du bist nur am Nachdenken, wie kannst du das zu Hause und wie kannst du das in deiner Klasse und wie geht das. Und wäre das bei uns auch? [...] Ich habe viel mehr mitgenommen, als ich dachte.“ (I-GESLKL, Pos. 134)

Diese Zitate verdeutlichen, dass die internationalen Lernmobilitäten und die damit verbundene Beobachtung der schulischen Praxis im Ausland Lehrkräfte dazu anregen, nicht nur neue Methoden kennenzulernen, sondern diese auch mit Blick auf die eigene Schulpraxis zu reflektieren. Das besondere Potenzial des Job Shadowings ergibt sich daraus, dass die Lehrkräfte erstens angeregt werden, sich mit den eigenen Entwicklungsperspektiven und -zielen auseinanderzusetzen, wie es im Rahmen von Erasmus+ auch konzeptionell angelegt ist. Folgende Aussage einer Koordinatorin macht dies deutlich:

„Und dann haben natürlich viele Lehrkräfte auch durch die Lernvereinbarungen den Zwang sozusagen, zu überlegen, was will ich eigentlich? Und viele sagen dann: ‚Ich möchte mal neue Methoden sehen.‘, auch vielleicht über die Methodik im eigenen Fach und innerhalb des eigenen Landes hinaus, ja? Was machen vielleicht die Italiener methodisch anders, didaktisch anders?“ (G2-GYK, Pos. 19)

Diese Aussage wird vonseiten der Schulleitung derselben Schule bestätigt:

„letztes Jahr waren zwei Lehrkräfte in Spanien eigentlich an unserer altbekannten Austauschschule. Aber die sind mit einem Arbeitsauftrag hingefahren, bestimmte Besonderheiten dort mal sich anzuschauen. Ihnen ging’s vor allem um Sprachenunterricht, weil das Sprachenlehrer waren. Und haben dann Dinge dort gesehen, wo sie gesagt haben, das ist eigentlich ganz gut, das müssten wir noch verstärken, und haben dann innerhalb der Fachschaft da mal drüber diskutiert, was man da anders machen könnte.“ (G1-GYSL, Pos. 79)

Zweitens haben die Lehrkräfte im Rahmen des Job Shadowings die Möglichkeit, ihren schulischen Alltag zu verlassen, sich zu ihrer beruflichen Praxis in Distanz zu setzen und Schule und Unterricht ohne Handlungsdruck zu beobachten. Dies zeigt sich beispielsweise in dem folgenden Zitat einer Erasmus+ Koordinatorin:

„also Job Shadowing ist, ehrlich gesagt [...] mal ’ne Möglichkeit, aus diesem Korsett und diesem Alltag hier auszubrechen. Und beruflich auch besser aufgestellt zu sein im Sinne von man sieht über den eigenen Tellerrand hinaus. Und man hat auch mal die Freiheit und endlich mal die Luft und Offenheit, Dinge vielleicht zu beobachten, die man hier zum Teil auch beobachten könnte, aber hier habe ich einfach immer zwanzig Sachen noch im Hinterkopf, die ich jetzt noch erledigen muss in dieser einen Woche. Und ich hab’ manchmal auch, das weiß ich von mir, gar nicht die Bereitschaft, dann jetzt noch vielleicht bei ’nem Kollegen zu hospitieren. [...] Das könnte ich ja hier genauso machen, aber ich hab’ einfach die Zeit nicht. Und wenn ich im Ausland bin, dann habe ich ’ne Woche Zeit nur dafür. Da muss ich nicht unterrichten, da muss ich nicht noch gleichzeitig Flüge buchen für den Austausch. Da muss ich nicht gleichzeitig noch Elterngespräche führen und die Konferenz und ’ne Dienstbesprechung besuchen, sondern ich kann mich darauf konzentrieren.“ (G2-GYK, Pos. 23–25)

Der hier beschriebene, vom Handlungsdruck entlastete Rahmen während des Job Shadowings ermöglicht der Lehrkraft überdies eine Reflexion des im Ausland Beobachteten im Hinblick auf die eigene Praxis (H3-GL, Pos. 207). Für Fortbildungen im Ausland zeigt sich ein ähnliches Ergebnis, da sie den Austausch mit Professionellen aus anderen Ländern und damit neue Anregungen und Ideen ermöglichen. Der bei den Fortbildungen entstehende Abstand zum eigenen Alltag eröffnet Lehrkräften die Möglichkeit, das eigene Handeln zu reflektieren (A2-GEK, Pos. 214–226). Die Option, sich zur eigenen Praxis in Distanz zu setzen und von konkretem Handlungsdruck entlastet Unterricht zu beobachten und neue Eindrücke zu gewinnen, bietet ihnen folglich eine Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung (vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck).

## Fremdsprachenkenntnisse

Die Teilnahme an Erasmus+ hat nach Einschätzung der Interviewten Auswirkungen auf ihre Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Fremdsprachen. So zeigt sich ein Ausbau der alltagskommunikativen Fähigkeiten und des Wortschatzes der Lehrkräfte in den genutzten Fremdsprachen (H3-GL, Pos. 190–195 ff.), wobei Englisch als *Lingua franca* im europäischen Austausch dominiert (C1-RSL, Pos. 352 ff.). Während eine interviewte Schulleitung sich skeptisch äußert und ihre Enttäuschung über bislang zu wenig wahrgenommene positive Wirkungen auf die eigenen Fremdsprachenkenntnisse ausdrückt (B1-GYSL, Pos. 25), verspüren andere Lehrkräfte bei der Nutzung der Fremdsprache eine größere Sicherheit und gehen entsprechend entspannter und selbstbewusster in die Kommunikation (H1-GK, Pos. 235–239 ff.). Zugleich sind berufliche Auslandsmobilitäten auch ein Anlass für Lehrkräfte, die eigenen Fremdsprachenkenntnisse weiterzuentwickeln beziehungsweise neue Fremdsprachen zu lernen (A2-GEK, Pos. 200–204 ff.; vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck). Diese Wirkungen können anhand der Aussage einer Lehrkraft veranschaulicht werden:

„man hat ja dann als Hauptsprache da Verständigungssprache Englisch. Und alleine das ist ja schon ein bisschen her, dass ich das irgendwie in der Schule hatte. Und klar, man hat es dann mal im Urlaub oder sonst wo benutzt. Aber an sich hatte ich sonst nicht da die Nötigkeit, das zu sprechen, dass man sich da einmal auch fortbildet und sich mehr zutraut und sich verändert. Also ich bin sowieso dadurch, glaube ich, auch mit, ja, motiviert worden, weiter Sprachen zu lernen. Also ich lerne auch Französisch, jetzt aber auch schon sehr lange, und Spanisch auch und Niederländisch. Und ich denke mal, dass es zumindest einen Anteil auf jeden Fall hat. [...] Da, gerade bei diesem Projekt, merkt man ja, Sprache ist nun mal der Schlüssel zu den anderen Menschen.“ (D2-GL, Pos. 75–77)

Wie in dem zuletzt genannten Zitat angesprochen wird, betonen einige Interviewte die Bedeutung der Sprache für die internationale Verständigung zwischen Menschen. In diesem Kontext verweist eine Fremdsprachenlehrkraft auf die Relevanz von Kontakten in die Länder, deren Sprachen unterrichtet werden. Auf die Frage, wie die Teilnahme an Erasmus+ zu ihrer professionellen Entwicklung beigetragen habe, antwortet sie:

„Also ich muss auch sagen, bei mir, vielleicht hat man das nicht so sehr gemerkt wie bei anderen Lehrern hier, die das vorher so was nicht kannten, aber ich habe selbst an Erasmus teilgenommen mit [Stadt\_Westdeutschland]. [...] Also ich hab' selbst als Schüler schon einen Austausch gemacht mit Frankreich. Ich kannte mich da sehr gut. Und das hat mir eine ganz andere Welt gezeigt. Und das hat auch mit dem Beruf sehr viel zu tun. Und ich finde auch sehr wichtig, wenn man Fremdsprachen-Lehrer ist, den Kontakt zu den Ländern zu machen, die man unterrichtet. Also für mich die Sprache ist nur ein Mittel. Und die Grammatik hat für mich nur eine dienende Funktion. Und das Wichtigste ist nicht nur, eine Sprache zu sprechen, sondern was die Sprache mit sich bringt. Und das kann man nur machen, wenn man sich weiterentwickelt, wenn man mit den Ländern wirklich in engem Kontakt ist.“ (B2-GYK, Pos. 45)

Insgesamt bildet sich deutlich ab, dass die Teilnahme an Erasmus+ zu einem Ausbau der Fremdsprachenkenntnisse führen kann, zu mehr Motivation, sich in diesem Bereich gezielt weiterzubilden sowie zu einem größeren Wohlbefinden bei der Nutzung von Fremdsprachen. Somit wird eine gute Grundlage gelegt, um weiter international in Kontakt zu treten, sich auszutauschen und zu vernetzen.

### Kenntnisse über die EU

Das europäische Bildungsprogramm Erasmus+ zielt unter anderem darauf, „für den Kontext der Europäischen Union zu sensibilisieren“ (Europäische Kommission, 2023, S. 11), was sich beispielsweise in einer stärkeren Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit Europa und der EU niederschlagen könnte. Diese Wirkung kann anhand der Analysen jedoch nicht bestätigt werden. Vereinzelt wird dies zwar bejaht und beschrieben, dass eine eher organisatorische Beschäftigung mit der EU, wie mit der Verbreitung des Euros (B3-GYL, Pos. 210–211), mit den Landessprachen (G1-GYSL, Pos. 224–235) oder mit lehrberufsbezogenen Regelungen in anderen europäischen Staaten erfolgt (D3-GL, Pos. 35–36). Darüber hinaus beschreibt eine Lehrkraft für ihr Kollegium, unter anderem durch die Teilnahme an Erasmus+ auf einen Fundus an Materialien zurückgreifen zu können, wenn es um Europa oder die EU geht:

„wenn es jetzt darum geht, wir gestalten einen Europatag. Da müssen wir jetzt nicht erst die Bücher [...] aus der hintersten Ecke kramen, sondern wir sind eigentlich sofort beim Thema. Jeder sagt sofort, ja, ich mache dies oder das oder wir gestalten irgendwas so oder wir hatten Besuch zu diesem Thema. Dann wird sofort, es ist sofort alles da. Also es ist jetzt nicht irgendwie, ach, jetzt ist Europa, was machen wir nur? Sondern es ist einfach ganz viel inhaltlich klar.“ (D3-GL, Pos. 58)

Der Großteil der von uns Interviewten äußert jedoch, dass die Teilnahme an Erasmus+ zu keiner vermehrten Beschäftigung mit Europa und der EU beziehungsweise allgemein internationalen Verflechtungen geführt hat (J1-GESL, Pos. 43 ff.). So berichtet eine Koordinatorin:

„ich hab' jetzt noch nicht angefangen, mal zu überlegen: ‚Ja, was genau macht eigentlich Brüssel und was genau macht wer auch immer, Straßburg?‘ Ich hab' noch nicht jetzt die Idee gehabt, ich kann eigentlich mal nach Straßburg fahren und 'ne Führung da machen in den EU-Institutionen.“ (G2-GYK, Pos. 73)

Einige Interviewte führen aus, dass sie schon vor der Teilnahme an Erasmus+ Interesse an Europa, der EU oder europäischer Politik hatten (F2-GEK, Pos. 43 ff.). Dennoch hat die Teilnahme an Erasmus+ nicht zu einer stärkeren persönlichen Auseinandersetzung mit europäischen oder internationalen Themen geführt, in manchen Fällen aber die Möglichkeit eröffnet, diese in der Schule aufzugreifen und zu implementieren (B1-GYSL, Pos. 32–35 f.). Vereinzelt wird aber auch von einem Kenntniszuwachs berichtet, zum Beispiel hinsichtlich der politischen Ziele der EU im Kontext der Antragstellung (C1-RSL, Pos. 54–55).

### Innovationsbereitschaft

Unsere Analysen der Interviews zeigen ferner, dass die Teilnahme an Erasmus+ bei Lehrkräften dazu führen kann, dass ihre Innovationsbereitschaft steigt. So können die an Schulen im Ausland gewonnenen Eindrücke bewirken, dass die betroffenen Lehrkräfte eine erhöhte Motivation und Bereitschaft zeigen, an den eigenen Schulen Neuerungen und Entwicklungen anzustoßen und Innovationen in den Unterricht einzuführen (H1-GK, Pos. 182–185 ff.; vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck). Besonders deutlich wird dies an einer Schule, an der in allen drei Interviews eine gestiegene Innovationsbereitschaft zum Ausdruck kommt. So äußert der Schulleiter:

„wie gesagt, die Kolleginnen und Kollegen sind mit einer riesigen Liste an potenziell zu ändernden Dingen wiedergekommen.“ (F1-GESL, Pos. 149)

Dies bestätigt auch die Aussage des Erasmus+ Koordinators:

„was Norwegen anbelangt, kann ich zumindest für alle zehn Teilnehmenden sagen, dass die mit großen, staunenden Augen da durchgegangen sind. Anschließend haben wir es der Schulleitung direkt den Montag darauf vorgestellt und haben gesagt: Wir wollen, dass sich dadurch was ändert.“ (F2-GEK, Pos. 101)

Schließlich berichtet die interviewte Lehrkraft derselben Schule:

„Also wenn wir jetzt zum Beispiel an die Inklusion denken, die wird da zum Beispiel viel weniger bürokratisch umgesetzt. Es war total bewegend, wir waren teilweise wirklich zu Tränen gerührt, wie nahe die da am Kind dran sind. Und wie variabel sie sozusagen Fördermaßnahmen umsetzen. Die treffen sich beispielsweise jede Woche im MPT [Multiprofessionellen Team] und schauen immer wieder, gerade bei schwierigen Schülerinnen und Schülern, was können wir machen? Wo können wir justieren? Während wir ja immer unsere Zeugniskonferenzen haben, in denen dann über Nachteilsausgleiche entschieden wird. [...] Und es ist [bei uns] halt gar nicht möglich, im laufenden Halbjahr da irgendwie Dinge zu verändern oder irgendwie zu justieren. Und da können die natürlich sagen: „Ich würde mir das wünschen“, jetzt im Hinblick auf, ne, Stichwort Professionalisierung, dass wir da uns in diese Richtung bewegen. Ich sehe es nicht in diesem System, weil das ist ja alles verankert in den Verordnungen. Und also, weiß ich nicht, das ist glaube ich, jetzt nicht in meiner Macht. Also ich kann so was anstoßen und wir werden so was auch anstoßen, das auf alle Fälle, ne. Unsere Erfahrung, die wir hier gesammelt haben in [Stadt \_Norwegen], die werden wir auf alle Fälle einbringen, die werden wir in der Konferenz vorstellen demnächst. Und wir gehen da ins Gespräch. Auch wir hatten ein Gespräch schon mit der Schulleitung, direkt nach [Stadt \_Norwegen]. Und haben berichtet. Und uns ausgetauscht sehr intensiv.“ (F3-GEL, Pos. 111)

In dem letzten Zitat wird jedoch auch ein Spannungsverhältnis zwischen Innovationsbereitschaft und Resignation sichtbar. So zeigt die Auswertung der Interviews, dass Lehrkräfte in dem Fall, dass die neugewonnenen Ideen nicht auf die eigene Schulpraxis übertragbar sind, auch demotiviert werden können oder gar resignieren (F3-GEL, Pos. 111 ff.).

Die Zitate reflektieren aber auch das Potenzial von Auslandsmobilitäten, im hiesigen System Verbesserungswürdiges zu erkennen und die Lehrkräfte zu motivieren, innerhalb ihrer Möglichkeiten Entwicklungsprozesse anzustoßen (B3-GYL, Pos. 121–123 ff.).

Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse werden Fortbildungen (A2-GEK, Pos. 214–226) und das Job Shadowing (I-GESLKL, Pos. 134 f.) hervorgehoben, die anregen und neue Ideen geben. Dies zeigt auch die Aussage einer Erasmus+ Koordinatorin:

„Also gerade durch die Fortbildungen ist das sehr hilfreich in der Schulentwicklung. [...] Auch weil man ganz andere Richtungen einschlagen kann beziehungsweise die Konzepte, die da sind noch mal völlig neu überdenken kann, wenn man mit anderen Schulen darüber spricht. Oder auch im Job Shadowing, wenn Kollegen unterwegs sind, die dann noch mal ganz neue Ideen mitbringen. Oder auch Schulen finden, die das, was wir machen wollen, schon machen und mit uns die Erfahrung teilen können/da geht die Schulentwicklung 'n bisschen schneller voran.“ (B4-GYW, Pos. 95–97)

Auch Schülerinnen- und Schülermobilitäten ermöglichen es Lehrkräften, andere Schulen und ihren Unterricht kennenzulernen und so Anregungen für Neuerungen an der eigenen Schule zu gewinnen (C3-RL, Pos. 225–227). Insgesamt wird deutlich, dass Lehrkräfte durch die Teilnahme an Fortbildungen im Ausland, Job Shadowing und die Begleitung von europäischen Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern zumeist neue Perspektiven und Ideen gewinnen, die sie anregen, an den eigenen Schulen Entwicklungsprozesse zu initiieren und mitzugestalten.

## Motivation

In den Interviews kommt eine insgesamt erhöhte Motivation hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit der Lehrkräfte durch ihre Teilnahme an Erasmus+ zum Ausdruck (vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck). Die Auslandsmobilitäten stellen eine Abwechslung zum routinierten Schulalltag dar und ermöglichen den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie den Vergleich mit anderen Ländern, was eine motivierende Wirkung auf die Teilnehmenden haben kann. Dies lässt sich sowohl mit Blick auf die internationale Zusammenarbeit an Projekten und Themen im Kontext von Schülerinnen- und Schülermobilitäten feststellen (G2-GYK, Pos. 43 ff.) als auch mit Blick auf das Job Shadowing (H1-GK, Pos. 177–179 ff.), wie das Zitat einer Koordinatorin verdeutlicht:

„diese Job Shadowing-Dinger, diese Möglichkeit jetzt, ich glaube, das ist noch mal eine neue Perspektive. [...] Aber dieses Job Shadowing hat mich überzeugt, als ich selber dort war, und auch, was [Schulleitung] sagt, man sieht auch, ja, okay, das läuft eigentlich ganz gut bei uns. Also mich hat das auch wieder motiviert, habe gedacht, okay, das ist doch nicht alles so scheiße. Manchmal kommt man an einen Punkt hier, wenn man denkt, och, Gott, das kann doch alles nicht wahr sein. Und dann fährt man ins Ausland und denkt, okay, ist hier auch nicht besser oder ist einfach so. Oder nein, das ist aber bei uns eigentlich cooler. Und das fand ich auch wieder schön zu sehen, dass es doch nicht so schlimm ist.“ (I-GESLKL, Pos. 136)

Auch im Fall der Fortbildungen wird die Abwechslung zum Alltag hervorgehoben (A1-GESL, Pos. 34 f.) und um die Möglichkeit ergänzt, sich mit Themen intensiver auseinanderzusetzen, die für die Betreffenden relevant sind und sie interessieren. Dies wird als inspirierend und motivierend wahrgenommen (A2-GEK, Pos. 214–226 f.). Teilweise lassen die Analysen erkennen, dass sich durch die Teilnahme an Auslandsmobilitäten auch die Motivation und Bereitschaft im Kollegium insgesamt steigern kann, sich weiterzubilden (H3-GL, Pos. 217–221 f.). Darüber hinaus beschreibt eine Schulleitung:

„wichtig ist, dass eben Erasmus nicht als Zusatzbelastung empfunden wird, sondern als Gewinn. [...] das meinte ich damit, [...] dass ich zunächst Kolleginnen und Kollegen einbinde und sage: ‚Du, fahr doch einfach mal mit.‘ Ja, und dann ist das Erlebnis da. Und dann kommt die Motivation. Okay, klar, ich habe Berichte zu schreiben, ich habe das zu machen. Und ich habe mich vorher und nachher zu kümmern. Aber es ist ja ein Gewinn für alle.“ (B1-GYSL, Pos. 101)

In den Interviews wird deutlich, dass die Teilnahme an Mobilitätsprojekten (z. B. auch, wenn Besuch aus dem Ausland vor Ort ist) die Motivation der Lehrkräfte steigern kann, an weiteren Mobilitäten teilzunehmen, sich für die weitere Umsetzung von Erasmus+ Projekten zu engagieren und dabei unter anderem auch mehr Personen einzubinden (D1-GSL, Pos. 35 ff.).

### Selbstwirksamkeit

Die Analysen der Interviews zeigen, dass einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine erhöhte berufliche Selbstwirksamkeit wahrnehmen. Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass sie Herausforderungen oder unbekannte Situationen im Rahmen von Erasmus+ erfolgreich bewältigt haben oder die Bestätigung bekommen, dass sie im Ausland auch ohne umfassende Sprachkenntnisse zurechtkommen (B1-GYSL, Pos. 25 ff.). Eine Erasmus+ Koordinatorin berichtet:

„ich hab’ unheimlich viel gelernt auch dabei. Ne? Fähigkeiten erworben, sag ich mal, so wie ja, alleine der ganze Papierkram. [...] Hätte ich nie gedacht, dass ich damit zurechtkomme.“ (E2-GYK, Pos. 125–127)

Eine erhöhte Selbstwirksamkeit schlägt sich auch in einem von den Interviewten wahrgenommenen, allgemein gesteigerten Selbstbewusstsein (C1-RSL, Pos. 165 ff.) oder in einem größeren Selbstvertrauen, die Organisation, Planung und Gestaltung von Projekten erfolgreich umsetzen zu können, nieder (G2-GYK, Pos. 44–53 ff.). Eine gesteigerte Selbstwirksamkeit resultiert den Analysen zufolge auch aus der Wahrnehmung, aufgrund von vergangenen Mobilitäten auf Prozesse der Schulentwicklung oder Herausforderungen im Schulalltag Einfluss genommen zu haben und hier einen Beitrag zu leisten (H3-GL, Pos. 279 f.). Eine Erasmus+ Koordinatorin berichtet:

„[ich] hab' aber gemerkt, dass man da viel selbstbewusster noch wird. Weil man dann wirklich solche Sachen macht, alleine, für die Schule, dann wiederkommt und denen davon berichten kann. Also das, das hat mich nochmal gepusht so.“ (H1-GK, Pos. 211)

Zum Teil wird in den Interviews mit Blick auf den Unterricht auch sichtbar, dass die Lehrkräfte eine Verbesserung des eigenen Unterrichts infolge von Mobilitätsprojekten wahrnehmen (B2-GYK, Pos. 49 f.) und stärker das Gefühl haben, ihre Schülerinnen und Schüler zu erreichen (G2-GYK, Pos. 44–47). So äußert eine Lehrkraft:

„Die gehen nicht eigentlich hier aus der Schule und sagen: ‚Wow, geil Frau [Lehrkraft], danke, dass ich Simple Past lernen durfte!‘ [...] Die gehen hier raus und sagen: ‚Wissen Sie noch, wo wir da in [Ort\_Spanien] waren?‘ [...] Hammer!“ (C3-RL, Pos. 69–75)

Schließlich zeigt sich in den Interviews, dass Auslandsmobilitäten auch eine bestätigende Wirkung im Hinblick auf die eigene Praxis haben können, weil Lehrkräfte zum Beispiel durch sie selbstsicherer werden (D2-GL, Pos. 73 ff.). So wird in dem Interview mit einer Schulleitung deutlich, dass sie die Auslandsmobilität nutzt, um sich bezüglich eigener Schulentwicklungsvorhaben rückzuversichern, dass diese erfolgreich sein können:

„weil ich dort die Inspiration und die Bestätigung kriege und ein gutes Gefühl kriege, dass wenn ich hier so an einen Eingriff in die Schulentwicklung vornehme, bei den knappen Ressourcen, muss das funktionieren. Wenn das in die Hose geht und ich nicht ein gutes Gefühl habe, dann sind die Kollegen bedient. Dann brauche ich mit dem nächsten Ansatz [...] vielleicht in fünf Jahren kommen.“ (B1-GYSL, Pos. 103)

## Offenheit

Die Teilnahme an Erasmus+, dies zeigen die Interviews, kann bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in mehrfacher Hinsicht zu einer größeren Offenheit führen: So konstatieren einige eine größere Offenheit im Kollegium gegenüber dem Programm und einer Teilnahme (I-GESLKL, Pos. 137–143 ff.), gegenüber einer anderen Art der Gestaltung von Schule und Unterricht (C1-RSL, Pos. 104–111), anderen Ländern (H3-GL, Pos. 217–221 ff.), unbekanntem Personen (C2-RK, Pos. 173–175 f.) sowie gegenüber anderen Gepflogenheiten und kulturellen Ausgestaltungen des Alltags als den vertrauten (C3-RL, Pos. 621–633). So berichten zwei Lehrkräfte:

„Es ist eine Bereicherung in allen Bereichen, [...] neue Menschen auch kennenzulernen und, ja, vielleicht auch das Fremde anders wahrzunehmen. Fremdes macht ja manchmal auch erst Angst. Aber dann zu merken: Nee, das ist spannend und ich kann da auch Sachen finden, die neu für mich sind, die schön für mich sind. Und vielleicht ist alles doch gar nicht, auch nicht, doch nicht so unbekannt.“ (D2-GL, Pos. 93–95)

„Aber ich lerne eben auf Leute offen zuzugehen, sowieso andere Kulturen kennenzulernen, Leute zu verstehen.“ (C3-RL, Pos. 623)

Die Teilnahme der Schule an Erasmus+ gibt Lehrkräften einen Anreiz, Orte kennenzulernen, die sie ansonsten nicht bereisen würden (J1-GESL, Pos. 129 f.). Eine Lehrkraft führt dazu aus:

„da, wo ich die Fortbildung gemacht habe, da würde ich nie als Privatperson dann Urlaub machen. [...] Never ever. [...] Aber das heißt, es würde ja mir verschlossen geblieben. Das heißt, ich hätte damit ja gar keinen Kontakt. [...] Aber es war richtig, sehr, sehr wichtig, das auch mal zu sehen.“ (C3-RL, Pos. 387–393)

Insbesondere die Kooperation mit ausländischen Lehrkräften im Rahmen von Erasmus+ führt laut einigen Interviewten zu einer Horizonterweiterung (E3-GYL, Pos. 103 f.) und einer Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen aufseiten der Lehrkräfte (C1-RSL, Pos. 193 f.). Demgegenüber gibt eine Erasmus+ Koordinatorin zu bedenken, dass aus ihrer Sicht die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von vornherein offen sind für Neues und Unbekanntes:

„zumal auch von den Kollegen nur ganz, ganz wenige bisher dieses Job Shadowing gemacht haben. Das heißt, ganz wenige haben überhaupt so 'ne Erfahrung schon mitgemacht. Und diejenigen, die das gemacht haben, das schätz ich jetzt so ein, waren auch davor schon Leute, die ganz offen waren für Austausch.“ (G2-GYK, Pos. 67)

## Wohlbefinden

In der Gesamtschau der Interviews wird darüber hinaus deutlich, dass die Interviewten einen persönlichen Mehrwert aus der Teilnahme an Erasmus+ ziehen, der ihr Wohlbefinden im Beruf steigert (vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck). Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland sowie der Zugewinn an Erfahrungen, Ideen und Anregungen, der Ausbau der fachlichen und methodischen Kompetenzen, die Stärkung der Selbstwirksamkeit (B4-GYW, Pos. 49–51 ff.) und schließlich auch die Abwechslung durch die Mobilitätsprojekte sind Faktoren, die den Lehrkräften eine größere Zufriedenheit und Freude an ihrem beruflichen Alltag bereiten (A1-GESL, Pos. 34 ff.). So konstatieren eine Lehrkraft und eine Schulleitung unabhängig voneinander:

„dass durch solche Mobilität man natürlich sowohl professionell als auch privat 'ne ganz neue Motivation wieder bekommt, auch [...] wieder motiviert ist für Projekte, weil man auf einmal selbst wieder so 'nen Weitblick bekommen hat, dass es durch diese Abwechslung zum Wohlbefinden beiträgt in meinem Lehrer-Job.“ (E3-GYL, Pos. 113)

„ich habe Schulen in Norwegen gesehen, in [Stadt England], in Polen und so. [...] Oder jetzt grade war ich mit meiner Kollegin in [Stadt Frankreich] und wir haben eben diesen Austausch vorbereitet. Und ich fand das so spannend zu gucken, was da grade ist und so und welche Probleme es da grade gibt und, also das fand ich eine ganz, ganz große Bereicherung, muss ich wirklich sagen. Also, eigentlich ein Geschenk!“ (D1-GSL, Pos. 35)

Zudem wird in den Interviews auch sichtbar, dass die Teilnahme an Mobilitätsprojekten die Identifikation mit dem eigenen Beruf fördern kann, wie folgendes Zitat einer Lehrkraft zeigt:

„und man gleichzeitig auch so 'nen anderen Nutzen wieder kennenlernt von dem, was man eigentlich sonst in Theorie hier durchhackert und man sich manchmal auch fragt, brauchen die das jetzt oder interessiert das überhaupt jemanden. Und [...] wenn man dann miterlebt, wie man auf internationaler Ebene gemeinsam solche Projekte angreift oder Themen durchbringt, dann motiviert das und macht Freude und gibt einem selbst auch als Lehrerin das Gefühl, ja, das macht hier alles Sinn und das ist gewinnbringend.“ (E3-GYL, Pos. 113)

In den Aussagen einiger Interviewter wird zudem eine größere Wertschätzung der Freiheiten in der Schule (D3-GL, Pos. 42), der eigenen Privilegien und des eigenen Lebensstandards deutlich, hervorgerufen durch den Vergleich mit einem von Armut und Kriminalität geprägten Umfeld an Schulen im Ausland (C3-RL, Pos. 347–363). Darüber hinaus schätzen sie die mit den Schülerinnen und Schülern verbrachte Zeit und die Wirkung, die der Auslandsaufenthalt auf sie hat (H3-GL, Pos. 187–189 f.), wie eine Koordinatorin präzisiert:

„vor allen Dingen zu sehen, was es auch mit den Schülern macht. Also das ist eigentlich das Größte.“ (E2-GYK, Pos. 63)

Im Hinblick darauf, dass internationale Mobilitäten eine Bereicherung für den beruflichen Alltag von Lehrkräften darstellen, berichtet eine Schulleitung davon, den Lehrpersonen an ihrer Schule die Teilnahme an Mobilitäten unter anderem gezielt anzubieten, um ihnen etwas „Gutes“ zu tun (B1-GYSL, Pos. 45). Herausgestellt wird jedoch auch, dass die Teilnahme an Mobilitätsmaßnahmen nicht für alle Lehrkräfte von Interesse ist (I-GESLKL, Pos. 361 ff.).

#### **3.4.5.4 Unterrichtsentwicklung**

Ergänzend zu den bislang herausgearbeiteten Wirkungen wurde orientiert an dem Modell von Rolff (2023) auch untersucht, welche Wirkungen mit Blick auf den Unterricht identifiziert werden können. Sie wurden von uns in methodisch-didaktische und inhaltliche Auswirkungen unterschieden. Das folgende Kapitel ist entsprechend gegliedert.

##### **Methodisch-didaktische Veränderungen des Unterrichts**

Nimmt man den Einfluss von Erasmus+ auf die methodisch-didaktische Gestaltung von Unterricht in den Blick, werden anhand der Interviews verschiedene Wirkungen erkennbar. So kann sich das didaktische Repertoire der Lehrkräfte erweitern, da sie im Ausland auf Fortbildungen (C1-RSL, Pos. 73), während ihrer Besuche in der Schulpraxis beim Job Shadowing (D2-GL, Pos. 70–71 ff.) oder im Zuge der Erasmus+ Projektvorbereitungen

mit ausländischen Kolleginnen und Kollegen Methoden und pädagogische Praktiken kennenlernen und erarbeiten (B2-GYK, Pos. 95–97 ff.), die sie teilweise anschließend im eigenen Unterricht einsetzen. Unsere Analysen legen nahe, dass Lehrkräfte aufgrund der gewonnenen Erfahrungen vermehrt projektorientiert und fächerübergreifend arbeiten (C1-RSL, Pos. 73 ff.) und außerschulische Lernorte eine größere Rolle für den Unterricht spielen (E2-GYK, Pos. 27, 43–51). Auch die Unterrichtsdurchführung erscheint teilweise leichter, da die Schülerinnen und Schüler sowohl methodisch als auch in der Teamarbeit geübter sind (B2-GYK, Pos. 95–97). Darüber hinaus wird von einer veränderten Sichtweise auf den Unterricht und die Lernenden berichtet, wodurch beispielsweise ein anderer Umgang mit Unterrichtsstörungen ausprobiert (I-GESLKL, Pos. 131) oder neue Ansätze zur Schaffung eines positiven Klassenklimas eingeführt werden (J2-GEK, Pos. 63, 88–91). Vereinzelt stellten Interviewte eine Verschiebung hin zum spielerischen Lernen (C2-RK, Pos. 169) oder eine zunehmende schülerinnen- und schülerorientierte Gestaltung ihres Unterrichts fest (C3-RL, Pos. 364–379). Zudem werden teils auch zuvor nicht benutzte Dokumentations- und Präsentationsformen verwendet, wie mündliche Berichte, Erfahrungen oder Fotos von Mobilitäten, die der Veranschaulichung sowie der Motivation der Lernenden dienen sollen (F2-GEK, Pos. 39 f.), aber auch eingesetzt werden, um die nicht-teilnehmenden Lernenden mit einzubeziehen (H1-GK, Pos. 251–261).

Mit Blick auf die Digitalisierung von Unterricht wird anhand der Interviews sichtbar, dass die Schulen Mobilitätsaktivitäten im Kontext von Erasmus+ nutzen, um im Rahmen von europäischen Fortbildungen von anderen Ländern zu lernen (z. B. Nutzung von digitalen Endgeräten oder Apps in Schule und Unterricht; B3-GYL, Pos. 125–127 ff.). Eine Gesamtschulleitung äußert diesbezüglich:

„wir sind ja im Augenblick an dem Punkt, dass wir uns auch Gedanken darüber machen, wie wir unseren Unterricht stärker digitalisieren. Das heißt also, wie können wir im Unterricht beispielsweise mit digitalen Endgeräten arbeiten? Mit welchen Apps? Und da gibt's natürlich die Chance, die ganz große Chance, von andern Ländern zu lernen, wie machen die das?“ (A1-GESL, Pos. 58)

### Inhaltliche Veränderungen

Hat die Teilnahme an Erasmus+ Auswirkungen auf die inhaltliche Planung und Gestaltung des Unterrichts? Unseren Analysen zufolge scheint es nur vereinzelt inhaltliche Einflüsse auf das Curriculum zu geben, beispielweise durch fest eingeplante Austausche oder Kontaktaufnahmen mit einer Partnerorganisation (D1-GSL, Pos. 106–107 f.) oder eine curriculare Verankerung von Europathemen<sup>6</sup> (H1-GK, Pos. 88–93 f.).

6 Die hier wahrgenommene stärkere Thematisierung und Integration von europabezogenen Themen in den schulinternen Lehrplan ist vermutlich nicht nur auf die Teilnahme an Erasmus+ zurückzuführen, sondern könnte auch dem Europaschulprofil der Schule geschuldet sein. Europaschulen sind angehalten, europäische Themen im Unterricht aufzugreifen und ein „Europa-Curriculum“ zu erarbeiten und zu implementieren (Bundesnetzwerk Europaschule e. V., 2024).

Auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte, die aktiv an Erasmus+ beteiligt sind, wirkt sich ihre Teilnahme in mehreren Hinsichten aus. So berichtet eine Koordinatorin, sie habe bei der Planung von Unterricht immer Erasmus+ im Hinterkopf und prüfe, welche Themenbereiche sich für weitere Projekte eignen würden (A2-GEK, Pos. 1007–1010). Mit Blick auf die gemeinsame Planung der Mobilitätsprojekte mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland äußert eine Schulleitung:

„Ich finde, dass das uns auch weitergebracht hat, diese Projektplanung teilweise, also diese Unterrichtsplanung mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland, wo wir eben auch voneinander profitiert haben, aber auch unsere Schülerinnen und Schüler wieder profitiert haben, weil es da vielleicht nochmal andere Impulse gab und so. Aber das, was wir zusammen entwickeln, das findet auch immer sich im Unterricht wieder.“ (D1-GSL, Pos. 37)

Einige Lehrkräfte führen daher aus, dass die Themen, die in den Projekten adressiert werden, von ihnen auch in den regulären Unterricht integriert werden (D1-GSL, Pos. 37 ff.), wie auch die folgende Aussage einer Koordinatorin verdeutlicht:

„Also wir hatten immer Europatage zum Beispiel, wo wir dann dieses Erasmus- oder Comenius Projekt versucht haben, mit voranzubringen. [...] Wir haben aber festgestellt, dass wir so viele Europatage gar nicht haben und dass es manchmal dann schwierig ist, alles zu schaffen in dem Zeitraum. Und jetzt wird es halt mehr in den Unterricht reingeholt, [...] das ist ja dann Schulentwicklung für mich mit. Und es prägt ja auch, aber auch ja nicht nur den Unterricht, sondern auch alle Beteiligten an Schule, bringt ja auch alle voran.“ (H1-GK, Pos. 123–125)

Weitere Lehrkräfte berichten davon, dass vorbereitende Aufgaben im Klassenverband bearbeitet und zur Nachbereitung Präsentationen von Projektergebnissen in die Unterrichtsgestaltung integriert werden (E3-GYL, Pos. 125–127 ff.) oder sie auf europäischen Fortbildungen erlernte Inhalte im eigenen Unterricht aufgreifen (C1-RSL, Pos. 73 f.).

Darüber hinaus führt die Teilnahme an Erasmus+ vereinzelt auch zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit aktuellen internationalen Themen im Unterricht (A2-GEK, Pos. 1001–1002), wie beispielweise Europameisterschaften oder den Olympischen Spielen (H1-GK, Pos. 97), mit den Zielländern oder -städten (z. B. zu einer Beschäftigung mit der Stadtgeschichte eines Ausflugsziels; G2-GYK, Pos. 237) oder zu einem Vergleich des hiesigen Schulsystems mit dem Schulsystem und den Regeln der Partnerschulen (F2-GEK, Pos. 45–47). Diese Auseinandersetzung mit anderen europäischen Ländern und Schulsystemen kann nicht nur die Personen betreffen, die im Rahmen von Erasmus+ selbst an Auslandsmobilitäten teilnehmen, sondern auch an den aufnehmenden Schulen aufgegriffen werden. So wird an einer Schule die Anwesenheit von Gastschülerinnen und -schülern im Rahmen von Einzelmobilitäten als Anlass zur Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht in dem jeweiligen anderen Land genutzt (G1-GYSL, Pos. 530–533).

Ferner wird bei einigen Interviewten auch das Programm Erasmus+ selbst während der Unterrichtszeit zum Thema, um beispielsweise für eine Teilnahme zu werben oder diesbezügliche Fragen von Schülerinnen und Schülern zu beantworten (G2-GYK, Pos.

55 ff.). Schließlich wird, vereinzelt und zumeist in geringem Umfang, auch von einer gesteigerten Thematisierung der EU im Unterricht berichtet (J2-GEK, Pos. 63 f.). Eine Koordinatorin äußert mit Blick auf die Auseinandersetzung mit internationalen Verflechtungen im Unterricht:

„also mit der EU auf alle Fälle, weil wir ja dann einfach, ja die anderen Länder ja nicht nur im Geographieunterricht behandeln [...]. Sondern dass wir ja wirklich schon ab zwei anfangen, dass wir dann ja auch mal eine Weltkarte haben und dann Europa erstmal gucken, wo liegt Europa und dann aber auch eine Europakarte, welche Länder sind da alle drumherum. Das zählt ja so nicht zum Rahmenlehrplan. [...] Also ich denke schon, dass das förderlicher ist, dass wir dadurch da früher damit anfangen und nicht erst im GW-Unterricht [Gesellschaftswissenschaften], oder politische Bildung und solche Sachen, dass darüber gesprochen wird.“ (H1-GK, Pos. 89–93)

Demgegenüber erläutern andere Interviewte, dass Erasmus+ keine Auswirkungen auf die unterrichtliche Thematisierung von Europa und der EU hat (B3-GYL, Pos. 212–215 f.), sodass sich insgesamt bei den interviewten Lehrkräften nur vereinzelt eine vermehrte unterrichtliche Auseinandersetzung mit der EU und internationalen Verflechtungen aufgrund der Teilnahme an Erasmus+ erkennen lässt.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich, dass ein Teil der interviewten Lehrkräfte, die Fremdsprachen unterrichten, aufgrund ihrer Auslandserfahrungen den Fokus im Unterricht mehr auf den alltäglichen Sprachgebrauch und die Kommunikation in der Fremdsprache richten und weniger auf die Grammatik (C2-RK, Pos. 169 ff.). Zudem wird berichtet, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die bestimmte Fremdsprachen wählen, zugenommen hat (B2-GYK, Pos. 63 f.). Zusätzlich zu den bereits genannten Auswirkungen auf den Unterricht zeigt sich, dass die Teilnahme an Auslands mobilitäten nach Einschätzung der Lehrkräfte dazu führt, dass das Thema Europa (F1-GESL, Pos. 76–78 f.) wie auch der Fremdsprachenunterricht für die Schülerinnen und Schüler lebendiger werden (G2-GYK, Pos. 45–47 ff.). Ein Interviewter berichtet zudem, dass die Lehrkräfte die durch Erasmus+ geförderte Offenheit und tolerante Haltung auch in den Unterricht hineinbringen (A1-GESL, Pos. 57–58).

### **3.5 Zwischenresümee**

Das Ziel der vorliegenden Teilstudie war es, mittels eines qualitativen Forschungszugangs vertiefende Einblicke in die Implementation und Wirkung von Erasmus+ an allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich in Deutschland zu erhalten. Dazu wurden Schulleitungen, Lehrkräfte, Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren an Schulen sowie Vertreterinnen und Vertreter von Ministerien und Landesbehörden, die mit Erasmus+ betraut sind, mithilfe von qualitativen Interviews befragt.

## Durchführung sowie Vor- und Nachbereitung der Erasmus+ Projekte

Die von uns erhobenen Daten und darauf basierenden Analysen zeigen, dass die an dieser Studie beteiligten Schulen die von der EU vorgegebenen vier inhaltlichen Prioritäten „Inklusion und Vielfalt“, „Digitaler Wandel“, „Umwelt und Bekämpfung des Klimawandels“ sowie „Teilhabe am demokratischen Leben, gemeinsame Werte und bürgerschaftliches Engagement“ (Europäische Kommission, 2023, S. 7–11) mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aufgreifen und insgesamt betrachtet eine breite Vielfalt an Erasmus+ Projekten durchführen. Mit Blick auf die Vor- und Nachbereitung der Projekte auf Seiten der Lehrkräfte zeigt sich, dass die Interviewten vor allem von vorbereitenden Maßnahmen berichten, die überwiegend organisatorischer Natur sind. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den thematischen Schwerpunkten der Mobilitäten findet hingegen auch aufgrund des bereits mit der Organisation der Mobilitäten verbundenen Zeitaufwandes nur vereinzelt statt. Die Nachbereitung der Mobilitäten durch die Lehrkräfte erfolgt überwiegend im Rahmen von informellen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen, mit denen sie ihre Erfahrungen reflektieren und besprechen. Vereinzelt fließen Ergebnisse der Erasmus+ Projekte und Erfahrungen der Teilnehmenden in schulinterne Fortbildungen ein und werden dem Kollegium über digitale Plattformen oder Präsentationen zur Verfügung gestellt. Die von den Interviewten beschriebenen Nachbereitungsformen ermöglichen Lehrkräften einen Austausch mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen, erweisen sich in der Regel jedoch nicht als eine systematische Nachbereitung in dem Sinne, dass eine angeleitete Reflexion der Erasmus+ Lernmobilitäten erfolgt.

Viele der Interviewten berichten ferner von einer Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ihre Lernmobilitäten, zum Beispiel mit Blick auf organisatorische Aspekte oder landestypische Besonderheiten. Dies geschieht aufgrund der meist klassenübergreifenden Organisation häufig außerhalb des regulären Unterrichts. Eine inhaltliche Vorbereitung erfolgt unter anderem in AGs und vereinzelt über Hausaufgaben oder im Rahmen von Projektwochen. Die Nachbereitung der Erasmus+ Lernmobilitäten mit den Schülerinnen und Schülern erfolgt den Ausführungen der Interviewten zufolge durch Dokumentationen der Projekte in Form von Berichten oder Präsentationen, die sowohl innerhalb der Klasse als auch auf Veranstaltungen wie Schulfesten, Elternabenden, Projekttagen oder auf der Schulhomepage vorgestellt werden. Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler findet eine Auswertung der Mobilitäten meist in informellen Feedbackgesprächen statt. Wie auch im Falle der Lehrkräfte, werden standardisierte Evaluationsverfahren, wie Fragebögen, nur vereinzelt genutzt.

Resümierend zeigen unsere Befunde, dass die Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler vielfältige Formen der Vor- und Nachbereitung von Auslandsmobilitäten entwickeln; dies hatte sich als Ergebnis auch schon im Bericht zum Forschungsstand angedeutet (vgl. Kap. 3.1). Eine systematische Reflexionsprozesse initiiierende und anleitende Vor- und Nachbereitung wird nicht erkennbar und die Aussagen der Interviewten lassen kaum Rückschlüsse auf die tatsächliche Qualität der Vor- und Nachbereitung zu.

## Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung

Mit der aktuellen Programmgeneration von Erasmus+ (2021–2027) wurden grundlegende Neuerungen in das Programm integriert. In diesem Zuge wurde die Akkreditierung von Schulen eingeführt, um Verwaltungsaufgaben auf Seiten der Antragstellerinnen und Antragsteller zu reduzieren. Die von uns interviewten schulischen Vertreterinnen und Vertreter bewerten das neue Antragsverfahren insgesamt positiv. Zwar wird die Antragstellung, wie dies auch schon Studien zur vorherigen Programmgeneration (2014–2020) erbracht haben (Schäfer-Koch, 2017; Valuckienė et al., 2017), als zeitaufwendig erachtet. Dies wird jedoch dadurch relativiert, dass sie für die gesamte Laufzeit des aktuellen Programms nur einmalig zu leisten ist und die jährlichen Mittelanforderungen als gut zu bewältigen eingeschätzt werden. Die mit der Akkreditierung verbundene langfristige Teilnahmezusage wird von den Interviewten überwiegend als Vorteil eingeordnet, wenngleich auch die Sorge geäußert wird, dass nun deutlich mehr Schulen an Erasmus+ teilnehmen könnten und es im Zeitverlauf deshalb sukzessive zu einer höheren Ablehnungsquote kommen könnte. Insgesamt werden die mit der Neuaufstellung verknüpften Veränderungen jedoch positiv bewertet, da die langfristige Teilnahmezusage Planungssicherheit schafft und in den Einrichtungen für Kontinuität und Stabilität sorgt. Diese Beständigkeit stärkt den Interviewten zufolge die Identifikation der Schulgemeinschaft mit dem Programm, unterstützt die Konsolidierung von Partnerschaften mit Schulen im Ausland und fördert die Nachhaltigkeit von Erasmus+ Projekten.

Zusammen mit dem Akkreditierungsantrag müssen Schulen einen Erasmus-Plan mit Schulentwicklungszielen entwickeln und vorlegen. Dieser Plan entpuppt sich in den Schulen oftmals als Anlass für die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen, birgt aber auch die Gefahr, dass zunächst weniger eine schulübergreifende Projektplanung mit einer Partnerschule im Ausland im Zentrum der Aufmerksamkeit steht als eine einzel-schulbezogene Entwicklungs- und Projektplanung. In diesem Fall wird der Antrag ohne Einbezug von Partnerschulen erarbeitet, da sich der Erasmus-Plan auf Entwicklungsziele für die Einzelschule bezieht. Dies führt nach Auskunft einiger Schulen dazu, dass im Fall der Bewilligung Projekte noch nicht konkret genug ausgearbeitet wurden und Partnerorganisationen noch fehlen, sodass sich der Projektstart verschiebt. Diese möglichen Fallstricke, aber auch die Potenziale für die individuelle Schulentwicklung, gilt es zur Kenntnis zu nehmen und zu bedenken.

## Bedingungen und Herausforderungen bei der Implementation von Erasmus+ für Schulen

Bei der Umsetzung von Erasmus+ im Schulbereich haben es die Schulen mit Bedingungen und Herausforderungen zu tun, die die Ebene der 1) Rahmenbedingungen, der 2) Schule als Organisation und der 3) Individuen betreffen. Mit Fokus auf die Rahmenbedingungen zeigen unsere Ergebnisse, dass die Finanzierung durch die EU und die Unterstützung durch die Behörden wichtige Aspekte sind. Die finanzielle Unterstützung durch Erasmus+ eröffnet den Schulen grundsätzlich die Möglichkeit, Lernmobilitäten

ins Ausland wahrzunehmen. Dies schließt Schülerinnen und Schüler explizit ein, die sich privat finanzierte Auslandsaufenthalte nicht leisten könnten. Damit folgt die EU ihrem Anspruch (Europäische Kommission, 2023) der Förderung von mehr sozialer Gerechtigkeit über die weitgehende Entkopplung der Teilnahme an Mobilitäten von den ökonomischen Ressourcen, die Heranwachsenden und ihren Familien privat zur Verfügung stehen. Herausforderungen stellen sich in diesem Zusammenhang, wenn die finanzielle Förderung nicht ausreicht oder wenn sich die Schulen bei der Umsetzung von Erasmus+ mit bundeslandspezifischen Regelungen konfrontiert sehen, die die finanzielle Abrechnung erschweren. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Unterstützung durch Ministerien und Landesbehörden für die Schulen eine wesentliche Rahmenbedingung darstellt. Als förderlich werden transparente Informationsstrukturen und feste Ansprechpersonen, eine Vernetzung der beteiligten Schulen sowie die Implementation von Konsortien angesehen. Insbesondere letztere können Schulen entlasten, indem sie ihnen den Zugang zu dem Programm erleichtern und sie bei der administrativen Verwaltung von Erasmus+ unterstützen.

Die Schule als Teil der Gesellschaft sieht sich mit gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen in spezifischen Ausprägungen konfrontiert, die die Rahmenbedingungen von Erasmus+ Projekten erschweren können. Zu nennen sind hier die COVID-19-Pandemie und damit verknüpfte Einschränkungen bei den ursprünglich geplanten Lernmobilitäten ins europäische Ausland, der Krieg in der Ukraine, aber auch der Brexit, in dessen Folge eines der beliebtesten Kooperationsländer weggefallen ist. Im Hinblick auf schulische Bedingungen und Herausforderungen zeigen die Befunde, dass die Umsetzung von Erasmus+ durch organisatorische Maßnahmen unterstützt werden kann, wie zum Beispiel durch die Verankerung von Erasmus+ im Schulprofil und die Verknüpfung mit anderen schulischen Schwerpunkten, die auf Europäisierung oder Internationalisierung ausgerichtet sind. Eine solche Verankerung kann die langfristige Umsetzung des Programms an den Schulen fördern und zugleich eine Legitimationsbasis bilden, auf die gegebenenfalls rekurriert werden kann. Denn unsere Analysen haben auch gezeigt, dass die Integration von Erasmus+ Projekten in den Schulalltag mitunter als herausfordernd wahrgenommen wird, zum Beispiel im Hinblick auf die Anbindung an die Curricula. Der diesbezügliche Forschungsstand zeigt, dass die inhaltliche Anbindung von Erasmus+ Projekten an Curricula, Schulcurricula und die Berücksichtigung im Unterricht eine langfristige Umsetzung von Erasmus+ an der Schule unterstützt (CIEP & European Commission, 2012; Roussakis et al., 2020). Sie würde überdies die klassenübergreifende Organisation von Mobilitäten erleichtern, deren Vorbereitung mit den Schülerinnen und Schülern andernfalls außerhalb des Unterrichts stattfindet und für alle Beteiligten einen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet. Zusätzlicher Zeitaufwand ergibt sich auch mit Blick auf die Abwesenheit von Lehrkräften während der Auslandsmobilität, die eine Vertretung des Unterrichts erfordert. Insbesondere klassenübergreifende Gruppenmobilitäten, in denen jeweils nur einzelne Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Klassen beteiligt sind, stellen alle Beteiligten vor Herausforderungen. In diesem Kontext kommt der Schulleitung eine wichtige Unterstützungsfunktion bei der Umsetzung von Erasmus+ zu, wie auch der Forschungsstand zeigt (vgl. Kap. 3.1). Ihre Unterstützung er-

weist sich als ein wichtiger Baustein im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen, eine breite Beteiligung des Kollegiums und die Kommunikation über Erasmus+ sowohl nach innen als auch nach außen, also in das schulische Umfeld. Des Weiteren erweist sich eine mindestens grundsätzliche Akzeptanz, bestenfalls eine aktive Unterstützung für Erasmus+ durch das Kollegium als förderlich für die Umsetzung an der Schule – auch wenn nicht alle Lehrkräfte aktiv an Mobilitäten teilnehmen. Förderliche Bedingungen sind daher auch die Einführung und Umsetzung von Erasmus+ in einem demokratischen und transparenten Partizipationsprozess sowie die Schaffung von entsprechenden Strukturen und Positionen. In diesem Zusammenhang stellt auch die Unterstützung durch die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern eine förderliche Bedingung dar, zum Beispiel indem sie aktiv in die Umsetzung von Projekten einbezogen werden.

Mit Blick auf die Ebene des Individuums hängt die Implementation von Erasmus+ Projekten an Schulen wesentlich von Personen und ihrem Einsatz für das Programm ab, da sie diejenigen sind, die die Projekte initiieren und die dafür nötige Zeit investieren. Daher lassen sich als wesentliche Bedingungen das persönliche Engagement einzelner Personen, ihre positive Einstellung dem europäischen Austausch gegenüber und die Wertschätzung, die sie für ihre Arbeit erfahren, identifizieren: Denn die Organisation, die Vor- und Nachbereitung und Durchführung von Mobilitäten erfordern ein hohes Maß an individuellem Engagement und aufzubringender Zeit. Unsere Befunde zeigen, dass vor allem Einzelpersonen die Hauptverantwortung für die Koordination des Programms übernehmen und als zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner fungieren, das Programm innerhalb der Schule voranbringen und es mitunter auch nach außen repräsentieren. Vor diesem Hintergrund ist die grundsätzliche Einstellung der an Erasmus+ beteiligten Personen eine weitere Gelingensbedingung. Viele der interviewten Lehrkräfte erachten es als ihre Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern internationale Erfahrungen und den Gebrauch von Fremdsprachen im europäischen Ausland zu ermöglichen. Sie berichten von ihrer Freude daran, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern an Lernmobilitäten teilzunehmen, sie außerhalb des schulischen Kontextes kennenzulernen, ihre Entwicklungen zu beobachten und ihnen die Möglichkeit zu geben, europäische Kontakte zu knüpfen. Einige Lehrkräfte betrachten Europabildung als Teil ihres Lehrauftrags und sind von der gesellschaftlichen Bedeutung sowie der multiplikativen Wirkung von Lernmobilitäten in Europa überzeugt. Mit Blick auf Erasmus+ Lernmobilitäten für Lehrkräfte erweist sich zudem der persönlich wahrgenommene Mehrwert von dieser Form der Weiterbildungsmöglichkeit als förderlich für die Umsetzung dieses Bildungsprogramms. Und schließlich, dies zeigen die Interviews, wirkt die den engagierten Personen entgegengebrachte Wertschätzung für sie motivierend.

Die im Vorangegangenen ausgeführten Gelingensbedingungen sind insbesondere wichtig, da eine der größten Herausforderungen für alle an Erasmus+ Beteiligten das Thema Zeit ist: Die Implementation des Programms bedeutet einen erheblichen Mehraufwand für die Beteiligten, der laut den Interviewten in Ministerien, Landesbehörden und Schulen oft nicht durch Entlastungsstunden abgedeckt werden kann. Der zu leistende Zeitaufwand umfasst zum einen Formalitäten wie die Antragstellung und die Ab-

schlussdokumentation, insbesondere aber die Planung, Organisation, Vor- und Nachbereitung sowie die Durchführung von Erasmus+ Projekten. Zum anderen stellt die Vertretung von abwesenden Lehrkräften während der Mobilitäten einen wesentlichen Punkt dar: Sie erfordert die Zustimmung und Unterstützung des Kollegiums, da Abwesenheiten vertreten werden müssen, um Unterrichtsausfälle zu vermeiden. Insbesondere Schulen mit kleinen Kollegien oder solche, die unter Lehrkräftemangel leiden, stehen in dieser Hinsicht vor besonderen Herausforderungen, da die zusätzliche Arbeitsbelastung auf wenige Personen verteilt werden muss. Weitere Herausforderungen stellen die Unterbringung im Ausland, generelle Ängste und Sorgen, wie man im Ausland zurechtkommt, sowie Fremdsprachenkenntnisse dar.

### Bedingungen und Herausforderungen bei der Implementation von Erasmus+ für Ministerien und Landesbehörden

Ministerien und Landesbehörden können Erasmus+ im Schulbereich wesentlich unterstützen, sehen sich dabei aber auch mit Bedingungen und Herausforderungen konfrontiert, wie unsere Analysen zeigen. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen werden die Unterstützung durch den PAD sowie die zu dem Bildungsprogramm Erasmus+ angebotenen Fortbildungen und Kontaktseminare als förderlich eingeordnet. Wie auch auf die Schulen wirken sich gesellschaftliche (z. B. COVID-19-Pandemie) und bildungspolitische Herausforderungen (z. B. länderspezifische Besonderheiten bei der finanziellen Abwicklung der Erasmus+ Projekte) auf Ministerien und Landesbehörden aus. Wird die Organisation der Behörden näher betrachtet, so zeigen unsere Analysen, dass die Förderung von Internationalisierung im Schulbereich einen klaren politischen Willen erfordert. Er ist entscheidend für die Anerkennung des Engagements der Schulen und der Lehrkräfte und ihre Unterstützung durch Ministerien und Landesbehörden. So wird vereinzelt von länderspezifischen Vorgaben berichtet, wonach Lernmobilitäten ins Ausland nur in den Ferien stattfinden dürfen. Politischer Wille drückt sich aber nicht nur in gesetzlichen oder administrativen Vorgaben, sondern auch in der Bereitstellung finanzieller Mittel und personeller Ressourcen aus, die für den Aufbau und die nachhaltige Umsetzung von Erasmus+ an Schulen erforderlich sind. Aus den Interviews geht hervor, dass an einigen Behörden nicht hinreichend Personal und somit zu wenig Zeit vorhanden ist, um Projekte wie den Aufbau von Konsortien oder die Vernetzung von Schulen zu realisieren. Gleichwohl ist die Schaffung von schulischen Netzwerken und Strukturen für die Einzelschulen zur Unterstützung bei der Implementation von Erasmus+ ein zentraler Punkt im Hinblick auf eine breitere Etablierung und Verstetigung im allgemeinbildenden Schulbereich. Parallel zu den Organisationsstrukturen an Schulen erscheinen auch für Ministerien und Landesbehörden feste Aufgabenverteilungen und Zuständigkeiten sowie Strukturen im Hinblick auf Erasmus+ sinnvoll.

## Wirkungen auf Schulen und ihre Schulentwicklung

In der Studie *Erasmus+* haben wir auch Wirkungen von Erasmus+ auf Schulen und ihre Schulentwicklung, das heißt mit Fokus auf translokale und internationale Vernetzungen sowie die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (in Anlehnung an Rolff, 2023), untersucht. Im Bereich der translokalen und internationalen Vernetzung zeigen die Ergebnisse, dass die Schulen durch die Teilnahme an Erasmus+ Netzwerke entwickeln und ausbauen. Dabei kommt es einerseits zur Zusammenarbeit mit lokalen und deutschlandweiten Partnern aus dem schulischen und außerschulischen Bereich. Zum anderen kooperieren die Schulen mit Schulen und Organisationen im Ausland und knüpfen so Kontakte in europäische Länder. In diesem Kontext entstehen Netzwerke, beispielsweise im Rahmen von Einzelmobilitäten, von Fortbildungen oder des Job Shadowings, bei denen Lehrkräfte aus verschiedenen Ländern einander kennenlernen und sich neue Formen der internationalen Zusammenarbeit eröffnen. In einigen Fällen gehen solche Kontakte und Kooperationen sogar über den beruflichen Rahmen hinaus, wodurch Freundschaften und private Netzwerke in mehrere Länder entstehen können. Darüber hinaus lernen Lehrkräfte im Rahmen ihrer Auslandsmobilitäten die Bildungs- und Schulpraxis anderer Länder kennen und gewinnen so Einblicke in andere Formen schulischer Organisation, Entwicklung und Unterrichtsgestaltung. Zwar handelt es sich bei den Besuchen im Ausland nicht um eine systematisch angeleitete Auseinandersetzung mit anderen Schul- und Bildungssystemen, sondern um selektive Einblicke in die schulische Praxis (Sonnenburg et al., im Druck), sie können Lehrkräfte dennoch dazu anregen, sich zu ihrem eigenen Schulalltag in Distanz zu setzen, die eigene pädagogische Praxis und organisationalen Rahmenbedingungen zu reflektieren und neue Perspektiven einzunehmen (für ein entsprechendes Konzept vgl. Parreira do Amaral & Hornberg, 2016).

Im Hinblick auf die Ebene der Organisation und ihre Entwicklung trägt Erasmus+ unseren Analysen zufolge dazu bei, die Ausrichtung der Schulen mit Blick auf Europäisierung und Internationalisierung weiterzuentwickeln und ihr Profil zu schärfen. Schulen führen Veranstaltungen zu Europa oder Aktionstage zur Europapolitik durch, feiern den Eurotag oder nutzen *ErasmusDays* zur Präsentation eigener Projekte, um nur einige Beispiele zu nennen. Solche Aktivitäten tragen dazu bei, dass die Teilnahme der Schulen an Erasmus+ von der Öffentlichkeit wahrgenommen wird und kann die Attraktivität für potenzielle Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern erhöhen. Des Weiteren haben unsere Analysen gezeigt, dass sich die Planung und Durchführung gemeinsamer Lernmobilitäten positiv auf das Beziehungsklima an Schulen auswirken kann, da sich Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler jenseits schulischer Alltagsroutinen austauschen. Gleiches gilt auch für Kollegien und ihren Austausch und Zusammenhalt sowie für die Zusammenarbeit mit den Eltern. In einigen Interviews wird in diesem Kontext auch von einer Stärkung des europäischen Gemeinschaftsgefühls sowie einer größeren Weltoffenheit der Schulmitglieder berichtet. Die Implementation des Programms erscheint als eine Möglichkeit, Europäisierung der Schule voranzubringen.

Die Teilnahme an Erasmus+ Lernmobilitäten kann darüber hinaus als eine Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit für Lehrkräfte eingeordnet werden und Auswirkungen auf

die Personalentwicklung haben (Sonnenburg et al., im Druck): Dies zeigt sich zum Beispiel in einem uns berichteten Zuwachs an Kenntnissen in den Bereichen fachlicher und methodisch-didaktischer Kompetenzen, Fremdsprachen sowie vereinzelt auch in Kenntnissen über die EU. Der Austausch mit ausländischen Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schülern kann Fremdsprachenkenntnisse verbessern und die Motivation, sich in diesem Bereich gezielt weiterzubilden, fördern, und auch zu mehr Sicherheit bei der Nutzung von Fremdsprachen führen, wie einige Lehrkräfte berichteten. Lehrkräfte können insbesondere im Rahmen des Job Shadowings und ihrer Teilnahme am Unterricht an einer Schule im Ausland neue Methoden kennenlernen und so ihr methodisch-didaktisches Repertoire erweitern. Die im Ausland gewonnenen Eindrücke können die Motivation und Bereitschaft der Lehrkräfte stärken, an den eigenen Schulen Neuerungen und Entwicklungsprozesse anzustoßen sowie Innovationen in den Unterricht einzuführen. In diesem Kontext lassen unsere Analysen jedoch auch ein Spannungsverhältnis zwischen Innovationsbereitschaft und Resignation erkennen: Das heißt, wenn die neugewonnenen Ideen nicht auf die eigene Schulpraxis übertragbar sind, kann dies dazu führen, dass Lehrkräfte demotiviert werden oder gar resignieren. Andererseits zeigt sich bei den Interviewten eine größere Offenheit und einer stärkere Selbstwirksamkeit, da sie unbekannte Situationen gemeistert und im Anschluss an Lernmobilitäten auf Schulentwicklungsprozesse eingewirkt haben. Die Teilnahme an Lernmobilitäten, dies zeigen unsere Analysen und auch der Forschungsstand (vgl. Kap. 3.1), wird von einigen Lehrkräften als willkommene Abwechslung zum beruflichen Alltag wahrgenommen und steigert ihre Motivation und ihr Wohlbefinden im Beruf.

Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung zeigen die Befunde, dass das Neuerlernen von Lehrkräften mit Blick auf die eigene Schule, ihre Rahmenbedingungen und den eigenen Unterricht reflektiert und adaptiert wird. Hinsichtlich der inhaltlichen Unterrichtsgestaltung könnte dem Forschungsstand zufolge zwar erwartet werden, dass eine Teilnahme an europäischen Mobilitätsprogrammen zu curricularen Veränderungen führt (z. B. CIEP & European Commission, 2012; Maiworm & Over, 2007; Schäfer-Koch, 2017; Sever et al., 2017). De facto sehen die meisten Interviewten jedoch keinen direkten Einfluss von Erasmus+ auf die Gestaltung von Curricula und Unterricht an der Schule insgesamt. Allerdings werden zum Teil die Projektinhalte oder aktuelle internationale Themen im Unterricht aufgegriffen.

### Stärken und Limitationen der vorliegenden Teilstudie

Das Teilstudie 2 zugrunde liegende Datenmaterial umfasst Interviews mit Expertinnen und Experten, die ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen im Hinblick auf die Implementation und Wirkung von Erasmus+ im Schulbereich beschreiben, so dass die Einblicke in ihre Berufspraxis auf Selbstauskünften und einem Alltagsverständnis des verwendeten Begriffs ‚Wirkungen‘ basieren. Um unterschiedliche Perspektiven in die Studie einzubeziehen, wurden mehrere Personen, in unserem Fall drei Akteure pro Schule (d. h. in der Regel eine Schulleitung, eine Erasmus+ Koordinatorin oder Koordinator und eine Lehrkraft) sowie ergänzend dazu ausgewählte Vertreterinnen und Vertreter von Ministe-

rien und Landesbehörden interviewt. Insgesamt wurden 37 Personen interviewt, sodass die vorliegende Teilstudie ein komplexes Datenmaterial umfasst. Orientiert an dem Verständnis von Expertinnen und Experten nach Meuser und Nagel (2009) wurden ausschließlich direkt an Erasmus+ beteiligte Schulleitungen, Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Lehrkräfte interviewt, das heißt Personen, die selber über Erfahrung mit Erasmus+ verfügen (vgl. Kap. 3.3). Damit wurden keine Schulen berücksichtigt, die nicht am Programm teilnehmen. Entsprechend können ausgehend von den hier herausgearbeiteten Bedingungen und Herausforderungen lediglich mögliche Gründe abgeleitet werden, warum Schulen sich nicht an dem Programm beteiligen. Als besonders hilfreich erwiesen sich in dieser Hinsicht die Perspektiven der interviewten Vertreterinnen und Vertreter von Ministerien und Landesbehörden, die aufgrund ihrer Kenntnis der jeweiligen Schullandschaft und ihrer Zuständigkeit eine Art Vogelperspektive einnehmen können. Je mehr Perspektiven berücksichtigt werden, umso komplexer wird das entstehende Bild. Zudem ist davon auszugehen, dass zum Beispiel die identifizierten Wirkungen auf Schulen und ihre Schulentwicklung von den direkt Teilnehmenden anders wahrgenommen werden als von der übrigen Schulgemeinschaft. Zukünftig könnten daher auch die Perspektiven der nicht an Erasmus+ teilnehmenden Lehrkräfte von Interesse sein, um die Wirkungen auf der Organisationsebene der Schulen weiter vertiefend zu erforschen (vgl. z. B. Schäfer-Koch, 2017). Maiworm und Over (2007) geben in einer Publikation vor gut zwei Dekaden mit Blick auf Schulpartnerschaften unter dem Dach des Comenius Programms, einem der Vorläuferprogramme von Erasmus+, zu bedenken, dass die Effekte „auf die Verbesserung des Schulklimas, die internationale/europäische Dimension der Schule und Innovationen im Bereich Lehren und Lernen [...] einer gewissen Verfallszeit in ihrer Wirkung auf die Institution [unterliegen]“ (Maiworm & Over, 2007, S. 53). Sie führen dies auf die jährlichen Wechsel in der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler durch Zu- und Abgänge zurück (Maiworm & Over, 2007). Vor diesem Hintergrund ist mit Blick auf unsere Befunde anzumerken, dass keine Aussagen darüber möglich sind, wie lange die herausgearbeiteten Wirkungen auf Schulen und ihre Schulentwicklung anhalten. Insgesamt ist eine zeitliche Einschränkung schwierig: so fanden die Interviews zwar in 2022 und 2023 an den derzeit an Erasmus+ beteiligten Schulen statt, allerdings basieren sie auf den Erfahrungen der Expertinnen und Experten und können sich so auf Jahrzehnte, kürzere Zeiträume oder aktuelle Erfahrungen beziehen und nicht nur auf die aktuelle Programmperiode. Zudem haben die Interviewten an den Schulen zum Teil bereits an mehreren und unterschiedlichen Formaten der Erasmus+ Lernmobilitäten teilgenommen. In den Fällen, in denen konkrete Bezüge zu spezifischen Aktivitäten (Kursen oder Fortbildungen im Ausland, Job Shadowing, Begleitung von Gruppenmobilitäten der Schülerinnen und Schüler) möglich und wichtig waren, wurden sie in der Ergebnisdarstellung herausgestellt. Darüber hinaus sind die herausgearbeiteten Bedingungen, Herausforderungen und Wirkungen jedoch nicht immer auf einzelne Formate rückführbar, sondern zumeist auf den Gesamtkontext an Auslandsmobilitäten und den damit verbundenen internationalen Austausch bezogen.

Die Teilnahme an der Studie beruhte ferner auf Freiwilligkeit. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass das Sample eine positive Selbstselektion aufweist und

vor allem Schulen und Personen an der Studie teilgenommen haben, die im Kontext von Erasmus+ sehr engagiert sind. So ist es möglich, dass insbesondere Lehrkräfte mit einer größeren Offenheit gegenüber Neuem an beruflichen Auslandsmobilitäten teilnehmen und die in den Interviews erkennbaren Wirkungen dadurch beeinflusst sind. Mit Blick auf die Bedingungen und Herausforderungen ist unser Eindruck, dass diese von den Interviewten klar benannt wurden.

Zudem weisen einige der Schulen in unserem Sample zusätzliche Schwerpunkte im Bereich europäischer und internationaler Bildung auf, die eng mit der Umsetzung von Erasmus+ verknüpft sind und daher nicht isoliert voneinander betrachtet werden können (z. B. das Schulprofil Europaschule). So ist mit Blick auf analysierte Wirkungen, wie Veränderungen im Bereich translokaler und internationaler Vernetzungen, der pädagogischen Ausrichtung, im Hinblick auf neue Aktivitäten an den Schulen sowie die Integration in Schulcurricula, nicht auszuschließen, dass sich diese gegenseitig bedingen oder im Fall von Europaschulen auch durch das Europaschulprofil der Schule bedingt sind.

Ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt ist die geographische Lage der von uns beforschten Schulen, Ministerien und Landesbehörden. Wir haben gezielt in ausgewählten Bundesländern im Norden, Süden, Osten und Westen Deutschlands sowie in größeren und kleineren Städten um eine Beteiligung an unserer Studie geworben. Der Prozess der Schulakquise gestaltete sich aufwendig, aber es ist dennoch gelungen, die von uns angestrebte regionale Verteilung zu realisieren. Insofern werden in Teilstudie 2 Bedingungen und Herausforderungen herausgearbeitet, die sich teils vor dem Hintergrund bundeslandbezogener Besonderheiten ergeben.

Qualitative Studien erfüllen oftmals den Zweck und eignen sich insbesondere auch, um ein Feld zu sondieren und empirisch gewonnene Ansatzpunkte für weitere Forschungen zu identifizieren (Brüsemeister, 2008). In diesem Sinne bieten die vorliegenden Ergebnisse mannigfache Anknüpfungspunkte für weitere Forschung, zum Beispiel unter Einbezug größerer Stichproben und weiterer methodischer Herangehensweisen. Gleichzeitig konnten anhand der Interviewstudie tiefere Einblicke in die praktische Umsetzung von Erasmus+ an Schulen in Deutschland gewonnen und eine Vielzahl an zu berücksichtigenden Bedingungen und Herausforderungen sowie Wirkungen identifiziert werden, aus denen Implikationen für die weitere praktische Umsetzung abgeleitet werden können. Diesbezüglich weiterführende Empfehlungen werden in Kapitel 5 aufgegriffen.

### 3.6 Literatur

- Becker, H. & Thimmel, A. (Hrsg). (2019). *Warum nicht? Studie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1227>
- Becker, M.E. (2019). *Begegnung – Erkundung – Erlebnis. Kulturwissenschaftliche Perspektiven zum deutsch-polnischen Schüleraustausch als Erfahrungsfeld von Lehrkräften*. Waxmann.
- Berger, R., Safdar, S., Spieß, E., Bekk, M. & Font, A. (2019). Acculturation of Erasmus students: Using the multidimensional individual difference acculturation model framework. *International Journal of Psychology*, 54(6), 739–749. <https://doi.org/10.1002/ijop.12526>

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Brill, S. (2018). Interkulturelle Erfahrungen: die Sicht der Lehrkräfte. In M. Krüger-Potratz & B. Wagner (Hrsg.), *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie* (S. 245–257). Waxmann.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarbeitete Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumplanung. (2020–2024). *Stadt- und Gemeindetypen in Deutschland*. <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumb Beobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp.html> (Abgerufen am 18.04.2024).
- Bundesnetzwerk Europaschule e. V. (2024). *Länderübergreifende Kriterien*. <https://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/kriterien-f%C3%BCr-europaschulen-173.html> (Abgerufen am 18.12.2024).
- CIEP & European Commission. (2012). *Studie zur Auswirkung der Comenius-Schulpartnerschaften auf die beteiligten Schulen. Institutionelle Veränderungen und europäische Dimension. Zusammenfassung*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec8ce099-fec9-4563-alca-cd4db1b984ec>
- Europäische Kommission. (2023, 28. November). *Erasmus+. Programmleitfaden* (Version 1 2024). [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide\\_DE.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_DE.pdf)
- Fortun-Carillat, V. (2018). Die Positionierung der Lehrperson: eine entscheidende Bedingung für informelles Lernen in interkulturellen Kontexten. In M. Krüger-Potratz & B. Wagner (Hrsg.), *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie* (S. 283–200). Waxmann.
- Gadinger, S. & Berger, F. (2023). *Auswirkungen der Erasmus+ Partnerschaftsprojekte in den Bereichen Schulbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung, Jugend und Europäisches Solidaritätskorps in Österreich auf systemischer Ebene. Forschungsbericht zu den Ergebnissen der Interviewstudie im Auftrag des OeAD, nationale Agentur für Erasmus+ und Europäisches Solidaritätskorps in Österreich*. [https://erasmusplus.at/fileadmin/Medien/erasmusplus.at/Aktuelles/2024/Wirkung/Forschungsbericht\\_Erasmus\\_\\_Wirkungsstudie\\_08092023.pdf](https://erasmusplus.at/fileadmin/Medien/erasmusplus.at/Aktuelles/2024/Wirkung/Forschungsbericht_Erasmus__Wirkungsstudie_08092023.pdf)
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8>
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Peter Lang.
- Gschwind, P., Magister, C. & Schaal, B. (2019). *EU-Bildungsprogramm Erasmus+ Umfrage an staatlichen Schulen anlässlich des Rückgangs an KA2-Anträgen seit 2016*. ISB.
- Hermann, J. (2021). *Lehrpersonen im Austausch – Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive*. LOT.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.
- Hornberg, S. (2009). Potential of the world polity approach and the concept ‘transnational educational spaces’ for the analysis of new developments in education. *Journal for Educational Research Online*, 1(1), 241–253.

- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Waxmann.
- Hornberg, S. & Bos, W. (2013). Der internationale Schüleraustausch im Horizont der Internationalisierung von Erziehung und Bildung. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 209–222). Waxmann.
- Hornberg, S., Sonnenburg, N. & Zipp-Timmer, M. (2022). Schulen mit internationaler Ausrichtung. Eine Zwischenbilanz zu UNESCO-Projektschulen und Europaschulen. In S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.), *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus* (S. 163–181). Waxmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2017, 10. März). *Nationaler Evaluierungsbericht über die Durchführung und Wirkung des EU-Programms Erasmus+ (2014–2020) im Schulbereich in Deutschland*. [https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Footer/Mediathek/Studien/2017\\_Erasmus\\_NatBericht\\_Schulbereich.pdf](https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Footer/Mediathek/Studien/2017_Erasmus_NatBericht_Schulbereich.pdf)
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Maiworm, F., Kastner, H. & Wenzel, H. (2010). *Study of the impact of Comenius In-Service Training activities*. Gesellschaft für Empirische Studien bR. [https://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/6568COMENIUS\\_APRILE2.pdf](https://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/6568COMENIUS_APRILE2.pdf)
- Maiworm, F. & Over, A. (2007). *Auswirkungen von Comenius-Schulpartnerschaften auf die teilnehmenden Schulen. Final Report*. Gesellschaft für Empirische Studien bR.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2., neu ausgestattete Aufl., S. 7–19). Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl., S. 468–475). Rowohlt Taschenbuch. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23)
- Ospina, N.S. & Medina, S.L. (2020). Living and teaching internationally: Teachers talk about personal experiences, benefits, and challenges. *Journal of Research in International Education*, 19(1), 38–53. <https://doi.org/10.1177/1475240920915013>
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024). *Förderung im Überblick*. <https://erasmusplus.schule/foerderung> (Abgerufen am 18.12.2024).
- Parreira do Amaral, M. & Hornberg, S. (2016). Teaching comparative and international education: bridging social demands for practical performance-based competencies with critical reflectivity. In P.K. Kubow & A.H. Blosser (Hrsg.), *Teaching comparative education: trends and issues informing practice* (S. 183–201). Symposium Books.
- Rapoport, A. (2008). The impact of international programs on pedagogical practices of their participants: A Russian experience. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 14(3), 225–238. <https://doi.org/10.1080/13540600802006129>

- Rolf, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz Juventa.
- Roussakis, Y., Avramidis, E., Batsila, M., Tschouridis, C. & Zografou, E. (2020). *Impact study of the Erasmus+ programme. KA1 Mobility projects for school education staff. 2014–2017*. [https://www.iky.gr/el/ekdoseis/item/download/6018\\_e4363558da0afd82e722b2403b05b7d1](https://www.iky.gr/el/ekdoseis/item/download/6018_e4363558da0afd82e722b2403b05b7d1) [25.04.2024].
- Schäfer-Koch, K. (2017). *Abschlussbericht. Erasmus+ – Schule in Europa gestalten. Evaluation der Leitaktion 1 (KA 1). Lernmobilität von Einzelpersonen. Fokus: Schulen aller Schulformen. Programmstaat Bundesrepublik Deutschland*. [https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/vf/TCA/Abschlussbericht\\_Erasmus\\_\\_Evaluation\\_Leitaktion\\_1.pdf](https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/vf/TCA/Abschlussbericht_Erasmus__Evaluation_Leitaktion_1.pdf) (Abgerufen am 27.02.2024).
- Schipping, A. & Keßler, C. I. (2022). Internationalisierung im deutschen Schulsystem. In T. Häscher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 1457–1474). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4\\_70](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_70)
- Schmengler, J. (2021). *Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen*. <https://d-nb.info/1236691822/34>
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043>
- Sever, M., Esen, Y. & Türen, E. (2017). *2007–2013 School Education (COMENIUS) Programme In-Service Training Activities. Evaluation and Impact Analysis Report*. [https://www.ua.gov.tr/media/fgeaq050/19\\_sch-%C4%B1impact-analysis-report-min.pdf](https://www.ua.gov.tr/media/fgeaq050/19_sch-%C4%B1impact-analysis-report-min.pdf)
- Sonnenburg, N. (2020). Schulprofilierung im Kontext internationaler Entwicklungen – Einfluss auf die Entscheidung für das Schulprofil Europaschule. In C. I. Keßler & S. Nonte (Hrsg.), *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit* (Profilentwicklung im Bildungswesen, Bd. 1, S. 95–111). Waxmann.
- Sonnenburg, N., Peitz, M., Hornberg, S. & Becker, M. (im Druck). Effects of international professional mobility on teachers. *Teacher Education under Review./Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)*.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl., S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch Verl.
- Valuckienė, J., Damkuvienė, M. & Balčiūnas, S. (2017). *Impact and sustainability of the Erasmus+ programme key action 1 mobility projects for school education Staff*. [https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/erasmus\\_ka1\\_international\\_report\\_full\\_0.pdf](https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/erasmus_ka1_international_report_full_0.pdf) [25.04.2024].
- Wlossek, I. (2020). *Das Ausland als Lern- und Experimentierfeld. Eine explorative Studie zu Langzeitauslandsaufenthalten im Jugendalter*. Academia. <https://doi.org/10.5771/9783896659330>
- Zevgitis, T. & Emvalotis, A. (2015). The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education. *Journal of International Mobility*, 3, 61–79. <https://doi.org/10.3917/jim.001.0061>
- Zipp-Timmer, M. & Hornberg, S. (2020). Transnationale Bildung in der Schule. Erste Befunde zur Umsetzung des Internationalen Baccalaureate an einem Gymnasium. In C. I. Keßler & S. Nonte (Hrsg.), *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit* (S. 73–94). Waxmann.

*Carina Schreiber, Michael Becker,  
Nadine Sonnenburg & Sabine Hornberg*

## **4 Effekte von Erasmus+ Lernmobilitäten auf Schülerinnen und Schüler und ihr tägliches Erleben**

Das Programm Erasmus+ zielt darauf ab, den politischen und sozialen Zusammenhalt in der EU zu stärken (Europäische Kommission, 2023). Wichtige Aspekte in diesem Kontext sind das grundsätzliche Interesse an europäischer Politik und Europa und an den Menschen, die in den verschiedenen europäischen Ländern leben sowie die Kompetenz, mit ihnen zu interagieren. In diesem Zusammenhang wird seit den 1980er Jahren die Entwicklung interkultureller Kompetenzen als Mittel zur Förderung des internationalen Austauschs angestrebt, sowohl in europäischen (Hornberg, 2010) und nationalen Verlautbarungen (Nieke, 2008) als auch von erziehungswissenschaftlicher Seite (Gogolin et al., 2018). Inwieweit die Teilnahme an Erasmus+ mit einer gewünschten Entwicklung dieser interkulturellen Kompetenzen und Interessen bei Schülerinnen und Schülern einhergeht, ist insbesondere in jüngerer Zeit kaum empirisch untersucht worden. Die Perspektive von Schülerinnen und Schülern wurde in den wenigen empirischen Studien zu internationalen Auslandsaufenthalten insgesamt und zu Erasmus+ im Besonderen bisher kaum beleuchtet.

Vereinzelte Studien zeigen, dass die Teilnahme an schulischen Auslandsaufenthalten (nicht spezifisch mit Erasmus+) die Fremdsprachenkenntnisse fördert (Büchner, 2004; Hammer & Hansel, 2005; Thomas & Simon, 2007; Wlossek, 2020) und die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Auslandsaufenthalt mehr Wissen über das Gastland aufweisen (Hammer & Hansel, 2005; Thomas & Simon, 2007). Schülerinnen und Schüler berichten nach ihrem Auslandsaufenthalt außerdem von einem Zuwachs in der Anzahl von Freundinnen und Freunden aus anderen Ländern (Greischel et al., 2016; Hammer & Hansel, 2005), einer Verringerung von Angst und Unwohlsein im Umgang mit kulturellen Unterschieden und einer gesteigerten Toleranz gegenüber Menschen aus anderen Ländern (Hammer & Hansel, 2005; Hansel & Chen, 2008) sowie einem besseren Verständnis für das Verhalten und die Mentalität von Menschen aus anderen Ländern (Thomas & Simon, 2007). Studierende von Universitäten wiesen außerdem nach ihrem Auslandsaufenthalt mehr interkulturelle Kompetenzen auf als zuvor beziehungsweise als Studierende ohne Auslandsaufenthalt (z. B. Genkova & Kruse, 2021; Gökten & Emil, 2019; Wolff & Borzikowsky, 2018; Zimmermann et al., 2021).

Bei einem Großteil dieser Untersuchungen handelt es sich allerdings um retrospektive Befragungen. Die Studien nutzen teils auch Forschungsdesigns, die mit Interviews nach den Auslandsaufenthalten zwar tiefere Einblicke in die Reflexion der Erfahrungen der Teilnehmenden erlauben, aber nicht darauf ausgelegt sind, Veränderungen über die Zeit hinweg systematisch zu erfassen und zu vergleichen oder Ergebnisse über Personen

hinweg generalisierbar zu machen. Um einen genaueren Einblick in das Erleben und die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, braucht es Untersuchungen, die zeitlich näher am Geschehen des Auslandsaufenthaltes liegen und ihre Erfahrungen sowohl vor, während als auch nach den Auslandsaufenthalten untersuchen. Mit Blick auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Erasmus+ Lernmobilitäten für Schülerinnen und Schüler und den in vorheriger Forschung untersuchten Auslandsaufenthalten stellt sich außerdem die Frage, ob sich die Befunde auf die hier interessierenden Lernmobilitäten ins Ausland übertragen lassen. So könnten die in der Regel kürzere Dauer der Erasmus+ Mobilitäten, die Unterbringung in Gastfamilien, die gemeinsame Teilnahme an Lernmobilitäten mit Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften oder auch das geringere Alter der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Studierenden dazu führen, dass sie deutlich andere Erfahrungen machen. Auch bezüglich der Entwicklung des Interesses an anderen Ländern, Politik und Europa durch Auslandsmobilitäten fehlen bisher wissenschaftliche Erkenntnisse. Ob durch die Teilnahme an diesen Angeboten eine dahingehende Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu beobachten ist, ist noch weitestgehend unklar.

Für die praktische Umsetzung von Auslandsmobilitäten ist darüber hinaus relevant, wie ihre verschiedenen Gestaltungselemente wirken und welche Faktoren positive Entwicklungen eher fördern oder behindern. So weist vorherige Forschung mit Studierenden zum Beispiel darauf hin, dass soziale Kontakte vor Ort und Gefühle von Zugehörigkeit eine wichtige Rolle in ihrer persönlichen Entwicklung (Yildirim et al., 2021; Zimmermann et al., 2021) und der Reduktion von Fremdenfeindlichkeit spielen (Genkova et al., 2021). Weitere wichtige soziale Kontakte im Rahmen von Auslandsaufenthalten von Schülerinnen und Schülern könnten Eltern, Freundinnen, Freunde und Lehrkräfte sowie Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte der Partnerschulen sein. Forschung hierzu gibt es bislang jedoch noch nicht. Neben den sozialen Kontakten sind auch die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während der Auslandsmobilitäten zu untersuchen. Eine Teilnahme am Unterricht in der Partnerschule, andere Aktivitäten mit der Partnerschule oder gemeinsame Zeit mit der Gastfamilie könnten andere Effekte zeigen als die Beschäftigung mit Freizeitaktivitäten oder digitalen Medien.

Neben den sozialen Kontakten und Erfahrungen während der Auslandsmobilitäten spielen auch die individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler eine Rolle für die Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenzen und Interessen. Obgleich es auch hierzu bisher noch keine spezifische Forschung gibt, finden sich aus anderen Bereichen schulischer Entwicklung eine Reihe von Faktoren, die eine positivere oder negativere Erfahrung der Mobilitäten begünstigen sollten. Zu nennen sind hier insbesondere das Alter und das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler sowie ihr familiärer Hintergrund, zum Beispiel mit Blick auf ihren sozioökonomischen Hintergrund, ihre Migrationsgeschichte oder ihr kulturelles Kapital. Weitere relevante Aspekte sind die von den Schülerinnen und Schülern besuchte Schulform und das Unterstützungsverhalten ihrer Eltern bei schulischen Angelegenheiten; sie erweisen sich zumindest im Regelunterricht als zentrale Determinanten schulischer Entwicklungsprozesse (vgl. z. B. Eccles & Roeser, 2011; Hattie, 2011). Für Auslandsmobilitäten sollte zudem die Vertrautheit mit interna-

tionalen Kontakten eine Bedeutung haben, sei es etwa durch eigene oder familiäre Migrationsgeschichten oder andere soziale Kontakte, die sich zum Beispiel im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht und -erwerb als positiv erwiesen haben (vgl. DESI, 2008; Henschel et al., 2023).

Diese Aspekte sind auch dahingehend relevant, dass soziale Hintergrundfaktoren die Teilnahme an Auslandsaufenthalten mitbedingen. So zeigte vorherige Forschung, dass Schülerinnen und Schüler eher an Auslandsaufenthalten teilnehmen, wenn sie ein Gymnasium oder gar eine Privatschule besuchen, keine Migrationsgeschichte haben und aus Haushalten mit einem höheren Einkommen und Bildungsabschluss stammen (vgl. Büchner, 2004, Gerhards & Hans, 2013; Gerhards et al., 2016; Hübner et al., 2021). Gleichzeitig weisen vereinzelt Studien darauf hin, dass gerade junge Leute mit weniger günstigen Voraussetzungen (z.B. geringere sozioökonomische Ressourcen der Familie) von Auslandsaufenthalten profitieren (European Commission, 2018; Geudens et al., 2015). Die Forschungslage hierzu ist jedoch bisher äußerst begrenzt und bedarf weiterer Untersuchung.

Das Programm Erasmus+ wendet sich gezielt an Schülerinnen und Schüler aller Schulformen und Hintergründe und übernimmt im Falle einer Beteiligung mindestens einen Großteil der Kosten, was je nach Planung sogar alle individuell anfallenden Kosten abdecken kann, um so zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen (Europäische Kommission, 2021). Mit Blick auf diesen Aspekt konnte in Teilstudie 1 dieses Berichtes gezeigt werden, dass es sich bei etwa der Hälfte der an Erasmus+ Lernmobilitäten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zwischen 2021 und 2023 um Gymnasiastinnen und Gymnasiasten handelte, jedoch auch die anderen Schulformen substantiell vertreten waren, insbesondere Schulformen mit Gesamtschulcharakter (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1). Analog dazu ist davon auszugehen, dass die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler sowohl für die Teilnahme an als auch für die Entwicklung durch Auslandsmobilitäten von Bedeutung ist. Zudem verweist die Forschung auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung und dem politischen Interesse von Schülerinnen und Schülern (vgl. z. B. Savage et al., 2021). Schülerinnen und Schüler mit besseren schulischen Leistungen zeigen diesen Arbeiten zufolge ein größeres Interesse an Politik, gleichzeitig sind sie diejenigen, die mit größerer Wahrscheinlichkeit an Auslandsmobilitäten teilnehmen und möglicherweise auch davon profitieren. Dies berührt somit auch die Frage, inwiefern internationale Auslandsmobilitäten Unterschiede zwischen sozialen Gruppen verstärken oder als Instrument dienen können, um Unterschiedlichkeiten oder gar Benachteiligungen zu kompensieren.

Zusätzlich zu den bisher beschriebenen individuellen Faktoren der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich auch die Rahmenbedingungen der Erasmus+ Lernmobilitäten von anderen bisher untersuchten schulischen und studentischen Auslandsaufenthalten. So ist die Dauer der Erasmus+ Lernmobilität meist deutlich kürzer als die typischer Auslandsaufenthalte während der Schulzeit (Europäische Kommission, 2023; Roy et al., 2019). Des Weiteren zeigen sich auch Unterschiede in der Art der Unterbringung. So sind Erasmus+ Lernmobilitäten oftmals als Gruppenmobilitäten organisiert und die Schü-

lerinnen und Schüler während des Aufenthaltes in Gastfamilien oder gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in Jugendherbergen oder Hostels untergebracht.

Um Erasmus+ Lernmobilitäten in ihrem Wirken auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, bedarf es einer Untersuchung der Faktoren, die diese Entwicklungsprozesse mitbestimmen. Dies meint vor allem die Erfahrungen im Ausland sowie die Rahmenbedingungen der Auslandsmobilitäten, aber auch die Charakteristika der Schülerinnen und Schüler selbst. Ziel der im Folgenden behandelten Teilstudie 3 ist es daher, die Teilnehmenden und ihre Entwicklungen während der Erasmus+ Mobilitäten zu beschreiben und Faktoren zu identifizieren, die zu einer erfolgreichen Mobilität beitragen und den Schülerinnen und Schülern erlauben, sich weiterzuentwickeln.

## 4.1 Forschungsfragen

Teilstudie 3 der vorliegenden Studie zielt darauf, die Erfahrungen und das Erleben von Schülerinnen und Schülern im europäischen Ausland zu beschreiben und die Effekte von Erasmus+ Lernmobilitäten auf sie zu analysieren. Der Fokus liegt hierbei auf Gruppenmobilitäten von Kindern und Jugendlichen, die im Rahmen von Erasmus+ im Schulbereich die zentrale Form der Lernmobilitäten darstellen (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1). Vor diesem Hintergrund wurden für Teilstudie 3 an Erasmus+ teilnehmende Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte schriftlich befragt, um Erkenntnisse zu folgenden zentralen Fragestellungen zu gewinnen:

- 1) Wer nimmt an den Erasmus+ Lernmobilitäten ins europäische Ausland im Rahmen von Erasmus+ teil?
- 2) Welche Aktivitäten und Erfahrungen machen Schülerinnen und Schüler während ihrer Auslandsmobilitäten?
- 3) Welche Effekte hat die Teilnahme auf Schülerinnen und Schüler?
- 4) Welche Rolle spielen individuelle Charakteristika der Schülerinnen und Schüler für ihre Entwicklung während der Mobilität?
- 5) Welche Rolle spielen die individuellen Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler während der Mobilität machen?
- 6) Welche Rolle spielen die Rahmenbedingungen der Lernmobilitäten für die Effekte auf die Schülerinnen und Schüler?

Die erste Forschungsfrage beleuchtet die Demographie der mitreisenden Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte. Diesbezüglich werden das Alter, das Geschlecht, eine mögliche Migrationsgeschichte, der sozioökonomische Status, ein möglicher sonderpädagogischer Förderbedarf und die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Die Demographie der Lehrkräfte umfasst ihr Alter und Geschlecht, eine mögliche Migrationsgeschichte, ihre Funktion an der Schule, die Jahre ihrer Lehrerfahrung, die von ihnen unterrichteten Fächer und Klassenstufen sowie ihre bisherigen Erfahrungen mit Erasmus+.

Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage werden die täglichen sozialen Kontakte und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während ihrer Auslandsmobilitäten in den Blick genommen. Genauer gesagt wird untersucht, wie viel Zeit die Schülerinnen und Schüler mit den folgenden Aktivitäten verbringen: Unterricht an der Partnerschule, andere Aktivitäten mit der Partnerschule, Freizeitaktivitäten, kulturelle Aktivitäten, Zeit mit sich selbst, Zeit mit der Gastfamilie und Nutzung digitaler Medien. Neben den Aktivitäten werden die Gespräche der Schülerinnen und Schüler mit Eltern, Freundinnen und Freunden, Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern der Partnerschule sowie den Lehrkräften der Partnerschule betrachtet.

Die dritte Forschungsfrage befasst sich mit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und ihrem Interesse an anderen Ländern, Europa und an Politik allgemein. Dabei werden als zentrale Dimensionen interkultureller Kompetenzen die kognitive Flexibilität, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie das Selbstkonzept Englisch als Indikator für die Fremdsprachenkenntnisse in der zentralen *Lingua franca* internationaler Begegnungen betrachtet.

Die anschließenden Forschungsfragen vier bis sechs befassen sich mit den Faktoren, die diese möglichen Entwicklungen der interkulturellen Kompetenzen und des Interesses der Schülerinnen und Schüler vorhersagen könnten. So fokussiert die vierte Forschungsfrage die individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler: ihr Alter, ihr Geschlecht, die von ihnen besuchte Schulform, ihren sozioökonomischen Hintergrund, ihr kulturelles Kapital und das Unterstützungsverhalten ihrer Eltern bei schulischen Angelegenheiten sowie den Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern in ihrem näheren Umfeld. Im Rahmen der fünften Forschungsfrage werden die sozialen Kontakte und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während des Auslandsaufenthalts untersucht. Forschungsfrage sechs nimmt den Unterbringungsort, die Unterbringungsart sowie die Dauer und zentrale Rahmenbedingungen der jeweiligen Auslandsmobilität in den Blick.

## 4.2 Methodik und Datengrundlage

### 4.2.1 Durchführung

Für die Untersuchung der Erasmus+ Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern wurde ein Erhebungsdesign gewählt, das unterschiedliche Formen der Datenerhebung umfasst. Die Schülerinnen und Schüler erhielten einerseits Fragebögen vor und nach der Auslandsmobilität (sogenannter Prä- und Posttest), um Informationen zum schulischen und sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie zu ihren Kompetenzen und Einstellungen vor und nach der Auslandsmobilität zu erfassen. Dies wurde mit der sogenannten Methode des *experience sampling* kombiniert, also einer täglichen Befragung der Teilnehmenden zu ihren Erfahrungen während der Erasmus+ Auslandsmobilitäten. Das Befragungsdesign kann damit Auskunft geben, mit welchen Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler die Auslandsmobilität antreten, welche Erfahrungen sie währenddessen machen und wie sie sich verändern. Abbildung 4.1 zeigt das Befragungsdesign von Teilstudie 3.

**Abb. 4.1:** Teilstudie 3: Prä- und Posttest-Design in Verbindung mit der *experience sampling*-Methode (ESM) zur Erfassung der täglichen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern während der Erasmus+ Lernmobilitäten



**Anm.:** Hellblaue Kreise: ausführlichere Befragungen im Rahmen des Prä- und Posttests; dunkelblaue Kreise: kurze tägliche Befragungen; ...: Befragungsdauer variierte je nach Länge des Auslandsaufenthalts.

Der Ablauf der Studie erfolgte aufgrund der unterschiedlichen Erhebungen in mehreren Schritten: Die Teilnehmenden wurden im Rahmen einer Einführungsveranstaltung an ihrer Schule einige Tage vor ihrer Auslandsmobilität über den Hintergrund und den Ablauf der Studie informiert. Im Anschluss an diese Veranstaltung füllten die Schülerinnen und Schüler einen Prätest zu ihren demographischen Daten, ihrem Interesse an anderen Ländern, Politik und Europa sowie ihren interkulturellen Kompetenzen aus. Die begleitenden Lehrkräfte wurden im Rahmen dieser Veranstaltung ebenfalls zu ihren demographischen Daten und ihrer bisherigen Erfahrung mit Erasmus+ und seinen Vorläuferprogrammen befragt. Für die nächsten Tage bis zur Mobilität und für die gesamte Dauer des Auslandsaufenthalts wurden alle Teilnehmenden im Rahmen der *experience sampling*-Methode in einem festgesetzten Befragungszeitraum (*fixed sampling scheme*; Myin-Germeys & Kuppens, 2022) jeden Abend zwischen 17 und 22 Uhr zu ihren täglichen Erfahrungen befragt. Die Anzahl der Befragungen variierte und korrespondierte mit der Länge der Mobilitäten. Am Tag nach der Heimreise erhielten die Schülerinnen und Schüler abschließend einen Posttest-Fragebogen wiederum mit Fragen zu ihrem Interesse an anderen Ländern, Politik und Europa sowie ihren interkulturellen Kompetenzen. Die Teilnehmenden hatten eine Woche Zeit, diesen Fragebogen zu beantworten.

Alle Fragebögen wurden mithilfe der Twente Intervention and Interaction Machine (TIIM) App, einer Smartphone-App der Universität Twente (BMS Lab, Universität Twente) über die Smartphones der Teilnehmenden<sup>1</sup> administriert. Um eine möglichst hohe Antwortquote zu erreichen, wurden den Teilnehmenden über die TIIM App Push-Benachrichtigungen gesendet, die sie jeweils in einem zweistündigen Takt (17, 19 und 21 Uhr) daran erinnerten, die Fragebögen auszufüllen.

<sup>1</sup> Um allen Mitreisenden eine Teilnahme an der Studie zu ermöglichen, hatten Personen, die nicht in Besitz eines eigenen Endgeräts waren, oder dieses nicht benutzen wollten, die Möglichkeit, sich für die Dauer der Studie ein Smartphone zu leihen.

Analog zu Teilstudie 2 wurde vor der Durchführung von Teilstudie 3 das geplante Vorgehen mit dem Datenschutzbeauftragten und der Ethikkommission der Technischen Universität Dortmund abgestimmt und als unbedenklich eingestuft. Die Studie entspricht den ethischen und datenschutzrechtlichen Richtlinien zur Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen der TU Dortmund und ist damit auch in Einklang mit den Richtlinien der gängigen Fachgesellschaften (DGfE, DGPs, APA). Im Anschluss hieran wurden die Genehmigungen der beteiligten Bundesländer zur Durchführung von Teilstudie 3 eingeholt.

#### 4.2.2 Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurden Gymnasien, Schulen mit Gesamtschulcharakter sowie Real-, Haupt- und Grundschulen in Nord-, Ost-, Süd- und Westdeutschland aus insgesamt fünf verschiedenen Bundesländern kontaktiert. Die Auswahl der Schulen erfolgte basierend auf Erasmus+ Prognoselisten des PAD für Lernmobilitäten im allgemeinbildenden Schulbereich für die Jahre 2023 und 2024. Für die Teilnahme an der Studie kamen Schulen in Betracht, die im Erhebungszeitraum von Mai 2023 bis Juni 2024 Erasmus+ Mobilitäten mit Schülerinnen und Schülern und gegebenenfalls begleitenden Lehrkräften plant. Die Schülerinnen und Schüler sollten mindestens die sechste Klasse besuchen. Die Stichprobe wurde wie in Teilstudie 2 (vgl. Kap. 3) als analytische Stichprobe gezogen, die möglichst die unterschiedlichen Regionen in Deutschland sowie die zentralen Schularten der Primar- und Sekundarstufe umfasst. Von den insgesamt 155 Schulen, die nach diesen Kriterien ausgewählt und per E-Mail kontaktiert wurden, gaben 34 Schulen im Anschluss an ein Telefongespräch zum Hintergrund und Ablauf der Studie ihre Zusage. Elf dieser Schulen sagten die Teilnahme an der Studie im weiteren Verlauf aus organisatorischen Gründen (z. B. Absage der Lernmobilitäten, fehlende zeitliche Kapazitäten) wieder ab. Final konnten somit an 23 Schulen insgesamt 483 Schülerinnen und Schüler mit 74 begleitenden Lehrkräften im Rahmen von 46 Lernmobilitäten befragt werden. Das Sample umfasst zehn Gymnasien, neun Schulen mit Gesamtschulcharakter, drei Realschulen und eine Grundschule, verteilt auf unterschiedliche Regionen im Norden, Osten, Süden und Westen Deutschlands.

Tabelle 4.1 gibt eine detaillierte Beschreibung der an der vorliegenden Studie beteiligten Schülerinnen und Schüler. Sie waren im Durchschnitt 16 Jahre alt ( $SD=1.56$ ) und zu 62.9 Prozent weiblich. Die meistbesuchte Schulform war das Gymnasium (46.8%). Die Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status, ihres Geburtslands und der zuhause gesprochenen Sprache ähnelt weitgehend der bundesweit generalisierbaren Stichprobe der PISA-Studie von 2018 (Mang et al., 2021). Die von den befragten Schülerinnen und Schülern besuchten Schulformen spiegeln überwiegend die Verteilung der an Leitaktion 1 von Erasmus+ beteiligten Schulformen wider (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1). Lediglich Schulen mit Gesamtschulcharakter sind in der vorliegenden Stichprobe überrepräsentiert. Ein ausführlicher Vergleich der vorliegenden Stichprobe mit repräsentativen Daten der PISA- und TIMS-Studie sowie der an Leitaktion 1 beteiligten Schulen (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1) findet sich in Tabelle 4.A1 im Anhang dieses Kapitels.

**Tab. 4.1:** Demographische Daten der Schülerinnen und Schüler

Kategorie	Schülerinnen und Schüler (N = 483)
Alter, <i>M (SD)</i>	15.96 (1.56)
Geschlecht, <i>N (%)</i>	
Weiblich	287 (62.9)
Männlich	169 (37.1)
Migrationsgeschichte	
Geburtsland Deutschland, <i>N (%)</i>	
Ja	428 (92.6)
Nein	34 (7.4)
Nutzungshäufigkeit der Sprache Deutsch zuhause, <i>N (%)</i>	
Immer	312 (67.8)
Fast immer	105 (22.8)
Manchmal	36 (7.8)
Niemals	7 (1.5)
Anzahl der Bücher zuhause, <i>N (%)</i>	
0–10 Bücher	36 (8.2)
11–25 Bücher	44 (10.0)
26–100 Bücher	116 (26.4)
101–200 Bücher	96 (21.8)
201–500 Bücher	86 (19.5)
Mehr als 500 Bücher	62 (14.1)
Schulform, <i>N (%)</i>	
Schulen mit Gesamtschulcharakter	196 (40.6)
Grundschulen	18 (3.7)
Gymnasien	226 (46.8)
Realschulen	43 (8.9)
Förderbedarf, <i>N (%)</i>	
Nein	372 (86.1)
Ja	14 (3.2)
Weiß ich nicht	46 (10.6)
Notendurchschnitt, <i>M (SD)</i>	
Deutsch	2.43 (0.89)
Mathe	2.64 (1.10)
Englisch	2.30 (0.86)

Insgesamt nahmen im Rahmen der hier untersuchten Erasmus+ Lernmobilitäten 491 Schülerinnen und Schüler an Mobilitäten ins Ausland teil. Mit 483 Schülerinnen und Schülern nahm fast die gesamte Zielstichprobe (98.4%) von ihnen an der vorliegenden Teilstudie teil (mindestens 1 Fragebogen ausgefüllt). Von diesen 483 teilnehmenden

Schülerinnen und Schülern füllten 463 (95.9%) den Prätest aus. Den Posttest direkt nach der Rückkehr aus dem Ausland beantwortete etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ( $N=245$ , 50.7%). Mit Blick auf die täglichen *experience sampling*-Fragebögen beantworteten 378 (78.3%) der Schülerinnen und Schüler mindestens einen Fragebogen und 215 (44.5%) Schülerinnen und Schüler beantworteten mindestens die Hälfte der ihnen administrierten täglichen Fragebögen. Tabelle 4.2 zeigt die Antwortraten der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Messzeitpunkten der vorliegenden Studie. Zusammenfassend ist die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den unterschiedlichen Befragungen sowohl an den Prä- und Posttests als auch an den täglichen Befragungen im Vergleich zu ähnlich gelagerten Untersuchungen (z. B. Tsai et al., 2008) als gut zu bewerten.

**Tab. 4.2:** Antwortraten der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Messzeitpunkten der Studie

Messzeitpunkte	N (%)
Insgesamt	483 (100%)
Prätest	463 (95.9)
Posttest	245 (50.7)
ESM im Ausland	
Mindestens ein Fragebogen	378 (78.3)
Mindestens 50% der Fragebögen	215 (44.5)
Mindestens 75% der Fragebögen	114 (23.6)

### 4.2.3 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die Messinstrumente beschrieben, die für die Erhebung der Daten genutzt wurden. Hierbei wird zwischen den Skalen für Schülerinnen und Schüler und den Skalen für Lehrkräfte unterschieden. Ferner wird bei den Schülerinnen und Schülern zwischen den Skalen differenziert, die im Prä- und Posttest und damit nur zweimal administriert wurden und den Skalen, die täglich im Rahmen des *experience samplings* vorgelegt wurden, um die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während der Auslandsmobilität zu erfassen.

#### 4.2.3.1 Fragen im Prä- und Posttest der Schülerinnen und Schüler

Der familiäre und schulische Hintergrund (demographische Daten) der Schülerinnen und Schüler wurde im Rahmen des Prätests erhoben. Erfasst wurden zum einen *Alter*, *Geschlecht* und *Migrationsgeschichte* (Geburtsland Schülerin/Schüler; Sprache zuhause). Für die (multivariaten) Auswertungen wurde eine Migrationsgeschichte über das Geburtsland der Zielperson und die Sprache zuhause operationalisiert. Demnach wurde eine Migrationsgeschichte kodiert, wenn Schülerinnen und Schüler angaben, dass sie nicht in Deutschland geboren wurden und/oder zuhause nicht immer Deutsch sprechen

(dichotome Kodierung; Referenzkategorie: „in Deutschland geboren“ und „zu Hause wird immer Deutsch gesprochen“). Zudem machten die Schülerinnen und Schüler Angaben zu ihrem *sozioökonomischen Hintergrund*, der aus datenschutzrechtlichen Gründen angelehnt an etablierte Instrumente (z. B. Mang et al., 2021) über die Frage nach der Anzahl der Bücher zu Hause operationalisiert wurde (Frage: „Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?“). Die Antwortmöglichkeiten reichten von 1 (0–10 Bücher) bis 6 (Mehr als 500 Bücher). Das *kulturelle Kapital* der Schülerinnen und Schüler wurde mit einem 5-Item Instrument auf einer Skala von 1 (nie oder fast nie) bis 4 (mehr als viermal im Jahr) erhoben (Frage und Beispielitem: „Wie oft hast du im vergangenen Jahr mit deinen Eltern oder anderen Familienmitgliedern folgende Dinge gemacht? ... In ein Museum oder eine Kunstgalerie gehen“; Wendt et al., 2017). Die Skala des kulturellen Kapitals wies in der vorliegenden Studie unzureichende psychometrische Kennwerte auf ( $\alpha = 0.55$ ). Die *Schulleistungen* der Schülerinnen und Schüler wurden jeweils mit einem Item zu ihren Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch im letzten Schulhalbjahr erhoben (Frage: „Welche Note hattest du im letzten Zeugnis in Mathematik/Deutsch/Englisch?“; FDZ-LifBi, 2018). Die Noten der drei Fächer wurden zusammengenommen, um einen Gesamtindikator für die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Abschließend machten die Schülerinnen und Schüler Angaben zu ihrem *sonderpädagogischen Förderbedarf* (Frage: „Hast du einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf?“). Die Antwortmöglichkeit wurde mit „ja/nein/weiß ich nicht“ erfasst. Neben diesen demographischen Daten machten die Schülerinnen und Schüler auch Angaben zum Unterstützungsverhalten ihrer Eltern bei schulischen Angelegenheiten und ihrem Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern. Das *Unterstützungsverhalten der Eltern bei schulischen Angelegenheiten* wurde mit einem 3-Item Instrument auf einer Likert-Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 4 (stimme voll zu) erfasst (Beispielitem „Meine Eltern unterstützen mich, wenn ich Schwierigkeiten in der Schule habe“; Mang et al., 2021). Die Skala zeigte in der vorliegenden Studie akzeptable psychometrische Kennwerte ( $\alpha = 0.76$ ). Des Weiteren machten die Schülerinnen und Schüler mithilfe jeweils eines Items Angaben dazu, ob sie in der Schule, ihrer Nachbarschaft und ihrem Freundeskreis *Kontakte zu Menschen aus anderen Ländern* haben (Frage: „Hast du Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern ... in der Schule/... der Nachbarschaft/... deinem Freundeskreis?“; Mang et al., 2021). Die Antwortmöglichkeit wurde dichotom mit ja oder nein erfasst.

Die Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler wurden im Prä- und Posttest mit folgenden Instrumenten erhoben (für eine Übersicht der Skalen und Skalenqualität, vgl. Tab. 4.3): Zur Selbsteinschätzung ihrer *kognitiven Flexibilität* beantworteten die Schülerinnen und Schüler ein 6-Item-Instrument (Beispielitem: „Ich bin in der Lage, mit unbekanntem Situationen umzugehen“; Mang et al., 2021). Die Fähigkeit zur *Perspektivübernahme* wurde mit einem 4-Item-Instrument erhoben (Beispielitem: „Ich bin gut darin, die Gefühle und Verhaltensweisen anderer zu verstehen“; Bos et al., 2009). Das *Selbstkonzept Englisch* wurde mit einem 3-Item-Instrument gemessen (Beispielitem: „Ich bin gut in Englisch“; vgl. Jerusalem, 1984; Schwanzer, 2002). Ihr *Interesse an anderen Ländern* bewerteten die Schülerinnen und Schüler mit einem 4-Item-Instrument (Bei-

spielitem: „Ich bin daran interessiert zu lernen, wie Menschen aus fremden Ländern die Welt sehen“; Mang et al., 2021). Alle Items zur Erfassung der Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler wurden auf einer Likert-Skala von 1 (stimme voll zu) bis 4 (stimme überhaupt nicht zu) bewertet. Das *Interesse an Politik* und das *Interesse an Europa* der Schülerinnen und Schüler wurde mit jeweils einem Item erfasst (Fragen: „Bist du an Politik interessiert?“, „Bist du an Europa interessiert?“; adaptiert aus Krüger et al., 2002) auf einer Antwort-Skala von 1 („sehr interessiert“) bis 5 („überhaupt nicht interessiert“). Alle genutzten Skalen weisen in der vorliegenden Studie akzeptable bis gute psychometrische Kennwerte auf. Die Interkorrelationen der Skalen finden sich im Anhang dieses Kapitels in Tabelle 4.A2.

**Tab. 4.3:** Beschreibende Statistiken und psychometrische Eigenschaften der Prä- und Posttest-Messungen (unstandardisiert)

Konstrukt	N	Min	Max	M	SD	Schiefe	Cronbachs $\alpha$	Retest Reliabilität
Kognitive Flexibilität								
Prätest	461	1.00	4.00	3.03	0.45	-0.39	.74	.55
Posttest	241	1.80	4.00	3.15	0.48	-0.28	.81	
Perspektivübernahme								
Prätest	461	1.00	4.00	3.13	0.58	-0.43	.83	.62
Posttest	240	1.00	4.00	3.13	0.62	-0.37	.88	
Selbstkonzept Englisch								
Prätest	461	1.33	4.00	3.47	0.61	-1.00	.82	.77
Posttest	241	1.67	4.00	3.54	0.58	-1.19	.80	
Interesse an anderen Ländern								
Prätest	461	1.00	4.00	3.25	0.59	-0.84	.79	.53
Posttest	241	1.00	4.00	3.29	0.68	-1.12	.82	
Interesse an Europa								
Prätest	454	1.00	5.00	3.54	0.98	-0.26	/	.64
Posttest	235	1.00	5.00	3.60	1.02	-0.50	/	
Interesse an Politik								
Prätest	456	1.00	5.00	2.97	1.18	0.08	/	.78
Posttest	236	1.00	5.00	2.96	1.18	0.12	/	

**Anm.:** Da das Interesse an Europa und das Interesse an Politik jeweils mit nur einem Item gemessen wurden, werden hier keine Werte zur internen Konsistenz (Cronbachs  $\alpha$ ) angegeben.

#### 4.2.3.2 Fragen im täglichen *experience sampling* der Schülerinnen und Schüler

Die tägliche *Häufigkeit des Kontakts* der Schülerinnen und Schüler mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, ihren Lehrkräften sowie den Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften aus der Partnerschule und – wenn zutreffend – mit ihrer Gastfamilie während des Auslandsaufenthalts wurde jeweils mit einem einzelnen Item erfasst. Die Schülerin-

nen und Schüler gaben hierbei an, wie oft sie an dem jeweiligen Tag mit den genannten Personengruppen gesprochen haben. Die Items wurden auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 4 (sehr häufig) beantwortet. Für einen Einblick in ihre *täglichen Aktivitäten* gaben die Schülerinnen und Schüler auf einer Skala von 1 („keine“) bis 5 („mehr als 3 Stunden“) an, wie viel Zeit sie mit den folgenden Aktivitäten verbracht haben: „Unterricht in der Partnerschule“, „andere Aktivität mit der Partnerschule (z. B. Projektarbeit, ...)“, „Freizeitaktivitäten (z. B. Shoppen, Feiern, ...)“, „Kulturelle Aktivitäten (z. B. Museum, Sightseeing, ...)“, „Zeit mit dir selbst (z. B. Lesen, ...)“, „Digitale Medien zur Kommunikation und Unterhaltung (z. B. WhatsApp, Instagram, TikTok, Netflix, ...)“. Anhand jeweils eines Items wurden die Schülerinnen und Schüler zu dem *Ort ihrer Unterbringung* (Wo bist du untergebracht? „Gastfamilie“ vs. „Hostel/Jugendherberge etc.“ vs. „woanders, und zwar ...“) und der *Art ihrer Unterbringung* (Wie bist du untergebracht? „alleine“ vs. „gemeinsam mit Mitschülerinnen und Mitschülern“) befragt. Tabelle 4.4 zeigt die deskriptiven Statistiken der genannten Konstrukte der *experience sampling*-Fragebögen.

**Tab. 4.4:** Beschreibende Statistiken der *experience sampling*-Fragebögen

Konstrukt	N	Min	Max	M	SD	Schiefe
<b>Aktivitäten</b>						
Unterricht in der Partnerschule	365	1.00	5.00	1.83	0.92	1.38
Andere Aktivitäten mit der Partnerschule	368	1.00	5.00	2.01	0.96	1.07
Freizeitaktivitäten	374	1.00	5.00	2.88	1.09	0.07
Kulturelle Aktivitäten	374	1.00	5.00	2.49	0.97	0.32
Zeit mit sich selbst	373	1.00	5.00	2.07	0.82	0.73
Zeit mit der Gastfamilie	349	1.00	5.00	2.47	1.15	0.28
Digitale Medien	374	1.00	5.00	2.89	0.89	0.33
<b>Soziale Kontakte</b>						
Eltern	374	1.00	4.00	2.14	0.60	0.37
Freunde	374	1.00	4.00	3.25	0.70	-0.97
Mitschülerinnen und Mitschüler	370	1.00	4.00	3.02	0.90	-0.84
Lehrkräfte	373	1.00	4.00	2.56	0.73	-0.09
Schülerinnen und Schüler der Partnerschule	364	1.00	4.00	2.69	0.86	-0.44
Lehrkräfte der Partnerschule	362	1.00	4.00	1.74	0.64	1.00

**Anm.:** Die hier dargestellten Werte wurden über alle Tage und Teilnehmenden hinweg berechnet.

#### 4.2.3.3 Demographie der Lehrkräfte

Neben den Angaben zu den Schülerinnen und Schülern wurden auch die Lehrkräfte befragt, um beschreiben zu können, wer die Lernmobilitäten ins Ausland begleitet. Die demographischen Daten der Lehrkräfte wurden im Rahmen der Einführungsveranstaltung vor den jeweiligen Mobilitäten erhoben. Spezifisch machten sie hier Angaben zu ihrem Alter, Geschlecht und ihrer Migrationsgeschichte sowie zu ihrer Funktion an der Schule,

den Jahren ihrer Lehrerfahrung, den von ihnen unterrichteten Fächern und Klassenstufen sowie ihren bisherigen Erfahrungen mit Erasmus+.

#### 4.2.4 Auswertungsverfahren

Die verschiedenen inhaltlichen Fragestellungen wurden analytisch mit unterschiedlichen Auswertungsstrategien überprüft: Die demographischen Daten der Teilnehmenden und die Beschreibung der Lernmobilitäten sowie die täglichen sozialen Kontakte und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während ihrer Mobilität wurden mithilfe univariater Statistiken beschrieben. Für die nachfolgenden Analysen wurden die im *experience sampling* erhobenen sozialen Kontakte und Aktivitäten über die Tage der Lernmobilität gemittelt und so jeweils zu einer Gesamtskala zusammengefasst. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen und des Interesses der Schülerinnen und Schüler an Europa und Politik wurde mithilfe von Differenzwerten, spezifiziert als latente Differenzwertmodellen (*Latent Change Score-Modelle*; LCSM), geschätzt. Hierbei wurde die Veränderung zwischen dem Prätest und dem Posttest als latente Variable modelliert, um unter Kontrolle von Messfehlern zu prüfen, ob sich die Messungen vor und nach der Lernmobilität statistisch signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Steyer et al., 2000). Um die Rolle der individuellen Charakteristika und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Rolle der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in dieser Entwicklung zu untersuchen, wurden die jeweiligen Konstrukte als vorhersagende Variablen (Prädiktoren) für die Vorhersage der Differenzwerte verwendet (die LCSM wurden zu multivariaten Regressionsmodellen erweitert). Die Prädiktoren wurden, soweit dies möglich war, ebenso als latente Konstrukte modelliert. Der Ausgangswert der Prätestmessung wurde jeweils in allen Regressionsanalysen mitkontrolliert, da dies in unserer Datenkonstellation und im Hinblick auf die zugehörigen Fragestellungen die angemessene Form der Modellierung darstellt (vgl. Becker, 2009; Zumbo, 1998). Für die Datenaufbereitung und die Analysen wurden die Statistikprogramme SPSS Version 29 und Mplus 8.4 verwendet.

Fehlende Werte wurden in Mplus mithilfe des *full information maximum likelihood*-Ansatzes (FIML) geschätzt. Zwar lagen für alle Schülerinnen und Schüler Angaben vor (d.h. jeder hat mindestens einen Fragebogen bearbeitet), aber der Anteil fehlender Angaben variierte. Der FIML-Ansatz macht es möglich, sämtliche vorhandenen Informationen zu nutzen, auch wenn nicht für alle Variablen vollständige Daten vorliegen. Dies erlaubt, die Modelle bestmöglich zu schätzen und das Risiko verzerrter Schätzungen zu minimieren (vgl. Lüdtke & Robitzsch, 2011). Um in den Modellen immer eine vergleichbare Datengrundlage (Personengruppe) zu nutzen, wurden alle zentralen Hintergrundvariablen als Hilfsvariablen hinzugefügt (solange sie nicht selbst Teil des jeweiligen Modells waren): Alter, Geschlecht, Schulform, Migrationsgeschichte, Anzahl der Bücher zuhause, kulturelles Kapital und der Durchschnitt der Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch aus dem letzten Schulhalbjahr (mit der Analyseoption *auxiliary variable (m)* in Mplus).

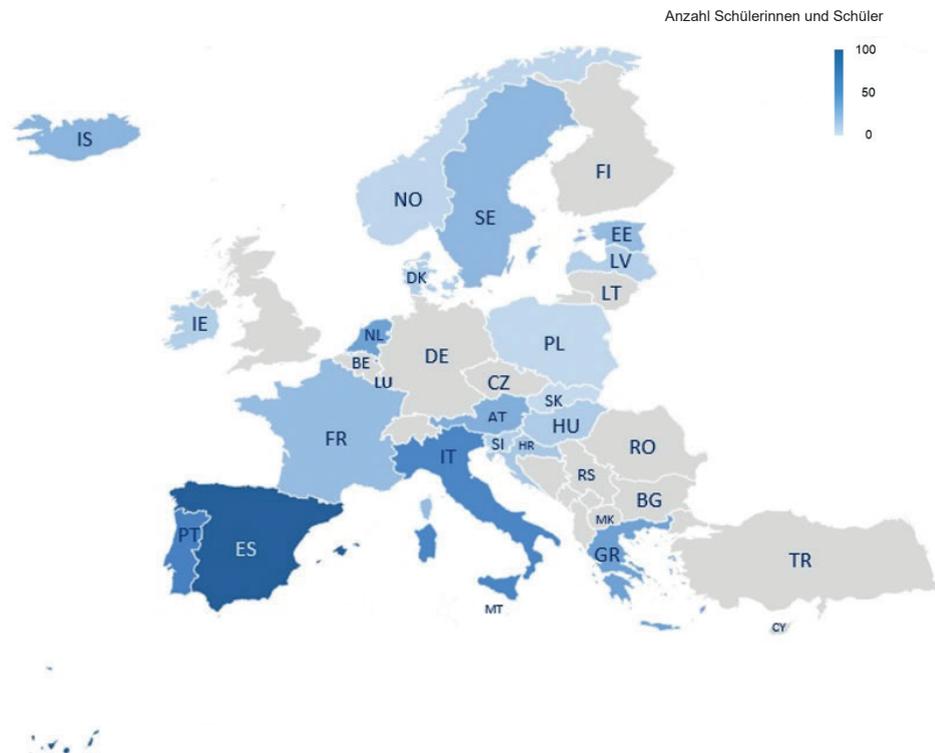
### 4.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die untersuchten Auslandsmobilitäten genauer beschrieben, bevor auf die sechs zentralen Forschungsfragen der Teilstudie 3 eingegangen wird: Zunächst liegt das Hauptaugenmerk darauf, wer an den Mobilitäten teilgenommen hat, welche Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler währenddessen gemacht haben und welche Effekte die Mobilitäten auf sie hatten. Im Anschluss hieran wird beleuchtet, welche Rolle individuelle Charakteristika und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie unterschiedliche Rahmenbedingungen der Auslandsmobilitäten für die Effekte der Erasmus+ Mobilitäten auf die Teilnehmenden spielten.

#### 4.3.1 Beschreibung der Lernmobilitäten

Die 483 Schülerinnen und Schüler und 74 Lehrkräfte nahmen während der Studie an Lernmobilitäten in eine Vielzahl europäischer Länder teil. Am häufigsten führten die Auslandsmobilitäten nach Spanien (20.7%), relativ häufig nach Italien, in die Niederlande und

**Abb. 4.2:** Von den Schülerinnen und Schülern bereiste Länder



**Anm.:** AT=Österreich; BE=Belgien; BG=Bulgarien; CY=Zypern; CZ=Tschechien; DE=Deutschland; DK=Dänemark; EE=Estland; ES=Spanien; FI=Finnland; FR=Frankreich; GR=Griechenland; HR=Kroatien; IE=Irland; IS=Island; IT=Italien; LT=Litauen; LU=Luxemburg; LV=Lettland; MK=Nordmazedonien; MT=Malta; NL=Niederlande; NO=Norwegen; PL=Polen; PT=Portugal; RO=Rumänien; RS=Serbien; SE=Schweden; SI=Slowenien; SK=Slowakei; TR=Türkei.

nach Griechenland. Abbildung 4.2 zeigt eine Karte mit den Ländern, die im Rahmen der untersuchten Erasmus+ Mobilitäten von den Teilnehmenden bereist werden. Dort zeigt sich, dass die von uns untersuchte Stichprobe aus 46 Auslandsmobilitäten mit 20 besuchten Ländern den Großteil der europäischen Länder bereist.

Die Dauer der Mobilitäten beträgt durchschnittlich 7.5 Tage und variiert zwischen 3 und 19 Tagen. Der Großteil (65.2%) der Schülerinnen und Schüler ist während seiner Reisen in Gastfamilien untergebracht und etwa ein Drittel (34.8%) in Hostels/Jugendherbergen. Bei den meisten Auslandsaufenthalten handelt es sich um Gruppenmobilitäten, und lediglich vier der befragten Schülerinnen und Schüler sind für eine Einzelmobilität ins Ausland gereist.<sup>2</sup> Die vier Einzelmobilitäten außer Acht gelassen, liegt die Gruppengröße durchschnittlich bei 11.7 Schülerinnen und Schülern je Mobilität und variiert zwischen 4 und 25 Schülerinnen und Schülern. Während der Auslandsmobilitäten sprechen die Schülerinnen und Schüler vor allem Englisch (vgl. Tab. 4.5). So geben fast 90 Prozent von ihnen an, im Ausland sehr häufig oder häufig Englisch gesprochen zu haben. Hingegen nutzt weniger als ein Drittel die Sprache des Partnerlandes sehr häufig oder häufig, knapp ein weiteres Drittel spricht die Sprache des Partnerlandes nie. Englisch zeigt sich hier als die *Lingua franca* auch für den innereuropäischen Austausch (vgl. Kap. 3 zu Teilstudie 2).

**Tab. 4.5:** Nutzungshäufigkeit von Englisch und Deutsch sowie der Sprache des Partnerlandes während der Erasmus+ Lernmobilitäten im Ausland

Häufigkeit	Englisch	Deutsch	Sprache des Partnerlandes
Sehr häufig	72.6%	15.1%	15.6%
Häufig	15.2%	13.0%	14.3%
Kaum	5.9%	37.8%	40.3%
Nie	6.3%	34.0%	29.9%

Bei ihren Auslandsmobilitäten werden die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt von 2 Lehrkräften begleitet. Die 74 mitreisenden Lehrkräfte sind im Durchschnitt 45.2 Jahre alt ( $SD=9.75$ ), 66.2 Prozent von ihnen sind weiblich und eine deutliche Mehrheit (70.1%) hat über 10 Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft. Die Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren (25.7%) sind erwartungsgemäß stark an den Auslandsmobilitäten beteiligt, aber den Großteil machen Lehrkräfte ohne eine spezifische Erasmus+ Funktion aus (75.7%). Ebenso sind erwartungsgemäß vor allem Lehrkräfte mit sprachlichen (75.6%) oder gesellschaftswissenschaftlichen (24.3%) Unterrichtsfächern an den Auslandsmobilitäten beteiligt. Tabelle 4.A3 im Anhang umfasst eine weiterführende Beschreibung der an der vorliegenden Studie teilnehmenden Lehrkräfte. Vergleicht man die hier teilnehmenden Lehrkräfte mit den Lehrkräften in Deutschland, so zeigt sich, dass der Altersdurchschnitt mit rund 45 Jahren dem Durchschnitt der Lehrkräfte in Deutschland gleicht (44.7 Jahre; Statistisches Bundesamt, 2024). Der Anteil männlicher

<sup>2</sup> Auch hier sind die beteiligten Schülerinnen und Schüler nicht alleine ins Ausland gereist, sondern jeweils zu zweit, jedoch ohne Lehrkraft.

Lehrkräfte ist in dieser Studie mit 31.1 Prozent etwas höher als im bundesweiten Durchschnitt (26.9%). Der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte in dieser Stichprobe (16.4%) liegt geringfügig höher als der bundesweite Anteil von 13.3 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2023).

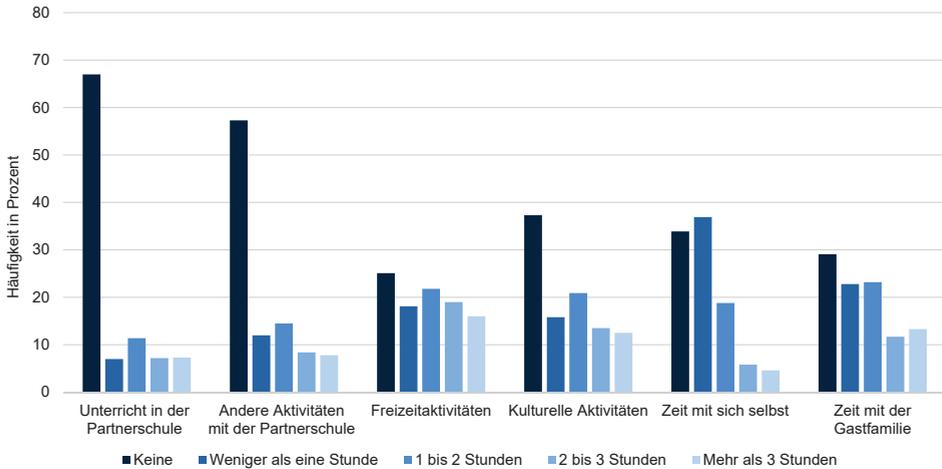
#### **4.3.2 Tägliche Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern während Erasmus+ Lernmobilitäten**

Um einen Einblick in die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern während der Erasmus+ Mobilitäten zu gewinnen, werden zunächst ihre täglichen Aktivitäten und sozialen Kontakte untersucht. Abbildung 4.3 gibt eine Übersicht über die Aktivitäten an einem durchschnittlichen Tag während der Auslandsmobilitäten. Zum besseren Verständnis der Abbildung wird am Beispiel des Unterrichts an der Partnerschule erklärt, wie die Abbildung zu lesen ist: Es lässt sich erkennen, dass an einem durchschnittlichen Tag etwas mehr als 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler keinen Unterricht in der Partnerschule haben und jeweils knapp 10 Prozent etwas weniger als eine Stunde, 1 bis 2 Stunden, 2 bis 3 Stunden oder gar mehr als 3 Stunden am Unterricht der Partnerschule teilnehmen. Die direkte Teilnahme am Unterricht der Partnerschulen ist also die am wenigsten häufige Aktivität, die sich an einem Tag während der Auslandsmobilität findet. Umgekehrt zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler an einem durchschnittlichen Tag die meiste Zeit mit Freizeitaktivitäten, kulturellen Aktivitäten und mit ihrer Gastfamilie verbringen. Seltener hingegen verbringen sie Zeit mit sich selbst oder nehmen an anderen Aktivitäten mit ihrer Partnerschule teil.

Neben dieser Perspektive eines durchschnittlichen Tages während der Auslandsmobilität, können die Aktivitäten auch im chronologischen Verlauf über die einzelnen Tage hinweg betrachtet werden. Abbildung 4.4 gibt diese Perspektive chronologisch für die ersten 8 Tage wieder und zeigt, wie viel Zeit die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich an den einzelnen Tagen mit den unterschiedlichen Aktivitäten verbracht haben. Es wird wiederum am Beispiel des Unterrichts in der Partnerschule erläutert, wie die Abbildung zu lesen ist: Es lässt sich erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich am ersten Tag der Auslandsmobilität quasi nie am Unterricht der Partnerschule teilnehmen, die häufigste Teilnahme an Tag 2 und 3 stattfindet und sich diese Teilnahme mit weiterer Fortdauer der Mobilität wieder reduziert. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch für die anderen Aktivitäten an der Partnerschule. Im Gegensatz dazu verbringen die Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Dauer der Reise durchschnittlich mehr Zeit alleine und mit digitalen Medien (z. B. WhatsApp, Instagram). Die Zeit, die sie mit ihren Gastfamilien verbringen, und auch die Häufigkeit von Freizeitaktivitäten bleibt über die Zeit der Mobilitäten relativ konstant.

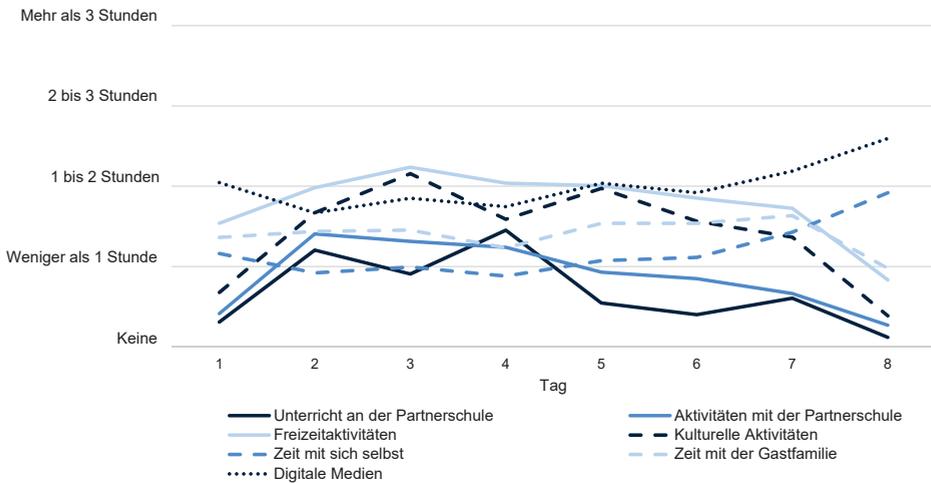
Die Daten legen nahe, dass der Unterricht an und die Aktivitäten mit der Partnerschule eher einen kleineren Teil des Tages einnehmen. Eine weitere Auswertung (ohne Abb.) nach der absoluten Häufigkeit über alle Tage der Auslandsmobilität hinweg zeigt aber, dass alle Schülerinnen und Schüler während ihrer Reise am Unterricht der Part-

**Abb. 4.3:** Häufigkeiten verschiedener Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während der Erasmus+ Lernmobilität im Ausland (separat über alle Tage hinweg)

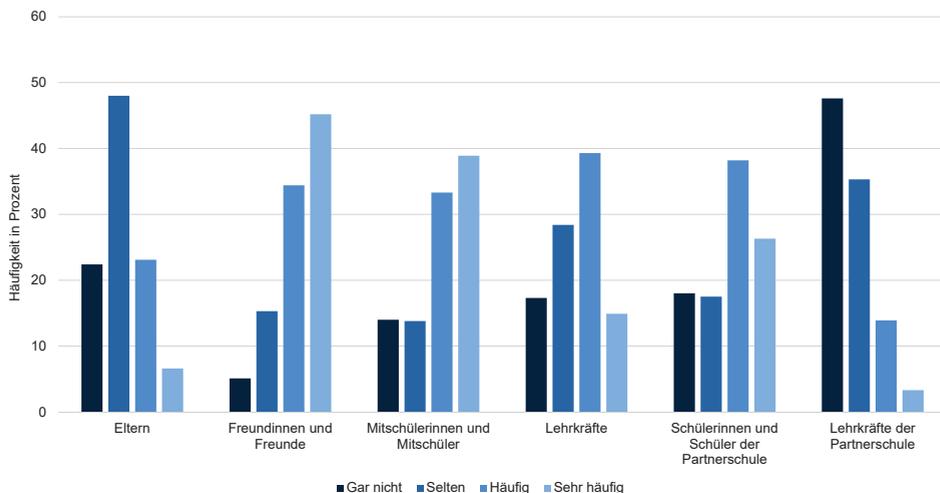


**Anm.:**  $N=1333-1441$  Beobachtungen von  $N=378$  Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse z. B. zur Angabe „keine“ bedeuten in dieser Abbildung nicht, dass die Aktivität während der Auslandsmobilität nie stattgefunden hat; die Angaben in der Abbildung beziehen sich auf einen durchschnittlichen Tag und nicht auf die gesamte Zeit der Auslandsmobilität.

**Abb. 4.4:** Durchschnittliche Häufigkeiten verschiedener Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während der Erasmus+ Lernmobilität im Ausland über den Zeitraum der ersten acht Tage (gemittelt pro Tag)



**Anm.:**  $N=224-474$  Beobachtungen pro Tag von  $N=378$  Schülerinnen und Schülern. Für die Angaben der Aktivitäten wurden für die einzelnen Tage jeweils die Mittelwerte gebildet.

**Abb. 4.5:** Häufigkeit der Gespräche der Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Personengruppen während der Erasmus+ Lernmobilität an einem durchschnittlichen Tag im Ausland

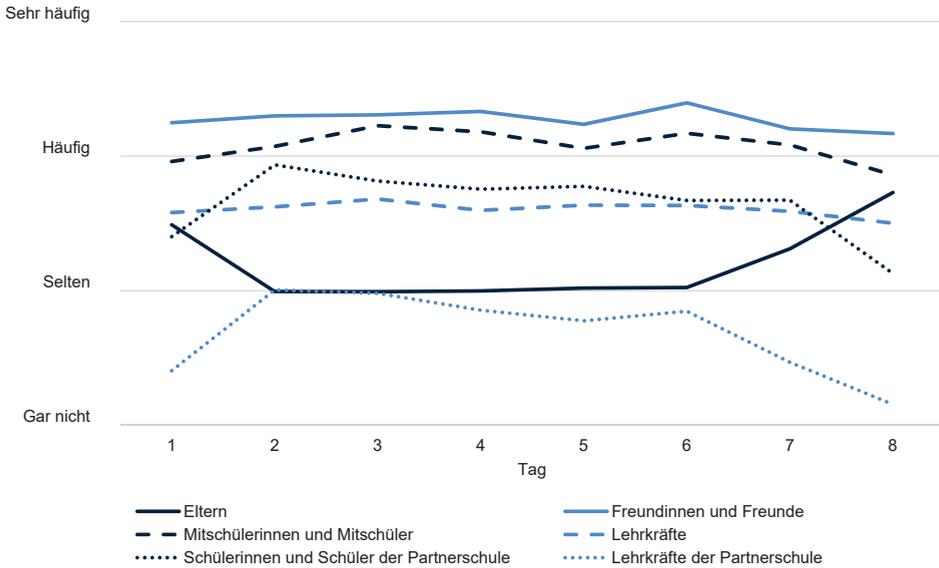
**Anm.:**  $N=1333-1441$  Beobachtungen von  $N=378$  Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse z. B. zur Angabe „gar nicht“ bedeuten in dieser Abbildung nicht, dass der Kontakt zu dieser Personengruppe während der Auslandsmobilität nie stattgefunden hat; die Angaben in der Abbildung beziehen sich lediglich auf einen durchschnittlichen Tag und nicht auf die gesamte Zeit der Auslandsmobilität.

nerschule teilnehmen und andere Aktivitäten mit ihrer Partnerschule durchführen (mit Ausnahme der vier Einzelmobilitäten).

Abbildung 4.5 gibt wieder, wie häufig die Schülerinnen und Schüler an einem durchschnittlichen Tag während ihrer Auslandsmobilität Kontakt zu verschiedenen Personengruppen haben. Die Abbildung liest sich wiederum parallel zur Abbildung 4.3: Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler an einem durchschnittlichen Tag die meiste Zeit mit Gesprächen mit ihren Freundinnen und Freunden sowie Mitschülerinnen und Mitschülern verbringen (vgl. Abb. 4.5). Am seltensten hingegen sprechen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern und den Lehrkräften der Partnerschule.

Betrachtet man die Kontakte der Schülerinnen und Schüler wiederum chronologisch über den Verlauf der ersten 8 Tage der Auslandsmobilität (vgl. Abb. 4.6, die parallel zu Abb. 4.4 zu lesen ist), zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem zu Beginn mehr internationale Kontakte haben. So erreicht der Kontakt zu Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften der Partnerschule an Tag 2 seinen Höhepunkt und sinkt in den nächsten Tagen bis zur Abreise wieder kontinuierlich. Dies entspricht dem vorausgehend Genannten, dass gerade in diesen ersten Tagen Unterricht und andere Aktivitäten mit der Partnerschule stattfinden, die entsprechend die Gelegenheiten zu den internationalen Kontakten ermöglichen. Der Kontakt zu Freundinnen und Freunden, Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften verläuft über die gesamte Zeit der Auslandsmobilitäten relativ konstant und entspricht dem Grundkonzept der Auslandsmobilitäten als Gruppenreisen. Mit Blick auf den Kontakt zu Eltern zeigt sich, dass die Schülerinnen

**Abb. 4.6:** Durchschnittliche Häufigkeiten der sozialen Kontakte der Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Personengruppen während der Erasmus+ Lernmobilitäten im Ausland über den Zeitraum der ersten acht Tage (gemittelt pro Tag)



**Anm.:**  $N=224-274$  Beobachtungen pro Tag von  $N=378$  Schülerinnen und Schülern. Für die Angaben der Gespräche und Kontakte wurden für die einzelnen Tage jeweils die Mittelwerte gebildet.

und Schüler vor allem an Tag 1 viel Kontakt zu ihren Eltern haben und der Kontakt mit längerer Dauer der Reise ab Tag 7, also vor dem Ende der Reise, wieder zunimmt.

### 4.3.3 Veränderung der Schülerinnen und Schüler nach Erasmus+ Lernmobilitäten

Um die Effekte der Erasmus+ Mobilitäten auf die Schülerinnen und Schüler deutlich zu machen, wurden die interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Interesse an anderen Ländern, Europa und Politik vor und nach der Mobilität untersucht. Tabelle 4.6 zeigt die Entwicklung dieser Konstrukte vom Prätest zum Posttest. Die Tabelle gibt die jeweiligen Mittelwerte vor und nach der Mobilität wieder sowie die standardisierten Mittelwertunterschiede, die an den jeweiligen Streuungen der Verteilungen zum Prätest relativiert wurden. Ein positiver Wert der standardisierten Mittelwertunterschiede bedeutet hierbei, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Sinne des gemessenen Konstruktes eher günstiger entwickelten, ein negativer Wert zeigt eine eher ungünstigere Entwicklung an. Dadurch, dass diese Unterschiede standardisiert wurden, sind sie untereinander vergleichbar. Ein größerer Wert in einem Konstrukt gibt also direkt eine deutlichere Veränderung im Vergleich zu einem anderen Konstrukt wieder.

**Tab. 4.6:** Veränderung der interkulturellen Kompetenzen und des Interesses der Schülerinnen und Schüler vom Prätest zum Posttest (vor und nach der Auslandsmobilität)

Konstrukt	Mittelwerte <sup>1</sup>		Standardisierte Mittelwertunterschiede Posttest – Prätest	
	Prätest	Posttest	$M_{diff}$	Var
Interkulturelle Kompetenzen				
Kognitive Flexibilität	7.74	8.02	<b>0.27</b>	<b>0.88</b>
Perspektivübernahme	5.94	5.91	-0.03	<b>0.65</b>
Selbstkonzept Englisch	6.52	6.55	0.03	<b>0.18</b>
Interesse an ...				
anderen Ländern	6.42	6.36	-0.06	<b>1.14</b>
Europa	3.54	3.58	0.04	<b>0.72</b>
Politik	2.97	2.91	-0.05	<b>0.63</b>

**Anm.:** Statistisch signifikante Veränderungen vom Prätest zum Posttest ( $p < .05$  von 0 verschieden) sind fettgedruckt.  $M_{diff}$ : Standardisierte Mittelwertunterschiede der Differenzen zwischen Prä- und Posttest. <sup>1</sup> Mittelwerte standardisierter Metrik (nicht direkt vergleichbar mit unstandardisierter Metrik, vgl. Tab. 4.3).

Wie Tabelle 4.6 zeigt, kommt es zu einem statistisch signifikanten Zuwachs in der kognitiven Flexibilität der Schülerinnen und Schüler vom Prätest zum Posttest. Demnach fühlen sich die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Auslandsmobilität besser dazu in der Lage, mit neuen Kulturen und ungewohnten Situationen umzugehen, ihr Verhalten auch unter Stress und Druck an die Anforderungen neuer Situationen anzupassen und mit Menschen aus anderen Ländern zu interagieren. Mit Blick auf die weiteren Dimensionen interkultureller Kompetenzen und die verschiedenen Interessen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich eine überwiegende Stabilität der Konstrukte: Sowohl die Perspektivübernahme und das Selbstkonzept Englisch als auch die Interessen an anderen Ländern, Europa und Politik weisen keine statistisch signifikanten positiven oder negativen Veränderungen nach der Auslandsmobilität auf.

Die Analysen zeigen weiterführend allerdings auch, dass sich zwischen den Schülerinnen und Schülern statistisch signifikante Unterschiede in den Mittelwertsunterschieden finden. Dies spiegeln die in Tabelle 4.6 dargestellten Varianzen wider (vgl. Tab. 4.6, rechte Spalte). Das bedeutet, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Entwicklungen unterscheiden: Manche entwickeln sich eher positiv, andere negativ und wiederum einige verändern sich nicht. Also lediglich im Durchschnitt, über alle Personen hinweg, tritt mit Ausnahme der kognitiven Flexibilität keine mittlere Veränderung auf, die einzelnen Personen untereinander variieren aber dennoch mit Blick auf alle untersuchten Konstrukte bedeutsam. Hier schließt sich die Frage an, welche Faktoren diese Unterschiede erklären können.

#### 4.3.4 Vorhersage unterschiedlicher Veränderungen der Schülerinnen und Schüler

Um vorherzusagen, wie sich die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler vor und nach der Lernmobilität ins Ausland unterscheidet, wurden die folgenden vier relevanten Bereiche als Prädiktoren herangezogen: die individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler, ihre Aktivitäten und sozialen Kontakte im Ausland sowie die Rahmenbedingungen der Auslandsmobilitäten. Grundsätzlich ist zu den nachfolgenden Modellen anzumerken, dass alle berichteten Effekte stets aus einem Gesamtmodell unter Kontrolle der jeweils anderen Variablen stammen. Entsprechend lassen sie sich jeweils als bereinigte (unique) Effekte interpretieren. Wenn wir zum Beispiel über den Effekt der Schulleistungen sprechen, sind alle anderen Variablen wie das Geschlecht, die Schulform, die Aktivitäten und sozialen Kontakte sowie die Rahmenbedingungen statistisch kontrolliert. Dies bedeutet, dass der Einfluss anderer Faktoren „herausgerechnet“ wurde, um sicherzustellen, dass die Effekte jeweils einzeln und ohne die jeweils anderen Faktoren, die ebenso im Modell enthalten sind, interpretierbar sind. Flankierend zu einem gemeinsamen (multivariaten) Modell wurden auch reduzierte Modelle gerechnet (einzelne Prädiktoren und blockweise Regressionen), um weiterführend zu prüfen, wie stark Effekte eventuell miteinander konfundieren, das heißt wie stark sie eher gemeinsam oder unabhängig voneinander auftreten. Im Falle von bedeutsamen Abweichungen wird dies im Text besonders hervorgehoben (vgl. weiterführend hierzu auch das Zwischenresümee). Die nachfolgenden Tabellen enthalten die Ergebnisse der gemeinsamen multivariaten Regression, die für Darstellungszwecke auf verschiedene Tabellen nach inhaltlichen Kriterien aufgeteilt wurden (Soziodemographisches, Aktivitäten, soziale Kontakte und Rahmenbedingungen der Auslandsaufenthalte). Hierbei bedeuten positive Regressionsgewichte  $b$ , dass sich die jeweiligen Konstrukte günstiger entwickeln, während negative Regressionsgewichte auf eine ungünstigere Entwicklung hinweisen. Die Regressionsgewichte  $b$  sind standardisiert, sodass ein Wert von  $b=0.10$  für kontinuierliche Variablen bedeutet, dass sich das vorhergesagte Konstrukt um eine Zehntel Standardabweichung erhöht, wenn der Prädiktor um eine Standardabweichung zunimmt. Bei kategorialen Variablen wie zum Beispiel der Schulform oder dem Geschlecht repräsentiert das Regressionsgewicht  $b$  direkt einen Gruppenunterschied. Ein Wert von  $b=0.10$  bedeutet in diesem Fall, dass die eine Gruppe einen um eine Zehntel Standardabweichung höheren Wert aufweist als die jeweils andere Gruppe.

Grundsätzlich zeigt sich, dass alle vier Bereiche von Prädiktoren von Bedeutung sind und sowohl positive als auch negative Effekte auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen und das Interesse von Schülerinnen und Schülern haben können. Mit Blick auf die individuellen Charakteristika (vgl. Tab. 4.7) zeigt sich, dass sie sowohl die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen als auch der Interessen vorhersagen. Auf die Entwicklung der kognitiven Flexibilität findet sich ein statistisch signifikanter Effekt des Geschlechts ( $b=-0.13$ ), wonach Jungen nach dem Auslandsaufenthalt eine stärkere Entwicklung der kognitiven Flexibilität berichten als Mädchen. Die Entwicklung der Perspektivübernahme steht mit der Schulform und dem Selbstkonzept Englisch vor der

**Tab. 4.7:** Effekte der individuellen Charakteristika von Schülerinnen und Schülern auf ihre Entwicklung nach Erasmus+ Lernmobilitäten ins Ausland

Konstrukt	Interkulturelle Kompetenzen						Interesse an ...					
	Kognitive Flexibilität		Perspektiv- übernahme		Selbstkonzept Englisch		anderen Ländern		Europa		Politik	
	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE
Geschlecht weiblich	-0.13	0.06	-0.10	0.62	0.01	0.04	0.14	0.10	0.05	0.11	0.02	0.11
Alter	-0.01	0.09	-0.05	0.09	0.18	0.12	0.08	0.08	0.02	0.07	-0.09	0.07
Schulform Nicht-GY	-0.03	0.05	<b>0.18</b>	<b>0.06</b>	-0.04	0.05	-0.12	0.07	-0.09	0.12	-0.03	0.11
Sozioökonomischer Status	0.12	0.09	0.01	0.08	-0.14	0.11	0.14	0.08	0.04	0.07	0.07	0.09
Migrationsgeschichte	-0.03	0.06	-0.07	0.07	-0.07	0.05	0.00	0.08	0.12	0.12	0.09	0.12
Kulturelles Kapital	-0.06	0.09	-0.03	0.07	-0.01	0.10	0.02	0.07	0.03	0.06	-0.02	0.06
Unterstützungsverhalten der Eltern	0.02	0.08	-0.05	0.08	<b>-0.26</b>	<b>0.09</b>	-0.04	0.07	0.12	0.08	0.02	0.06
Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern ...												
in der Schule	-0.03	0.08	0.11	0.09	0.07	0.07	0.16	0.12	0.14	0.15	0.14	0.17
in der Nachbarschaft	0.01	0.06	0.01	0.06	<b>0.10</b>	<b>0.04</b>	<b>-0.25</b>	<b>0.07</b>	0.03	0.11	-0.11	0.10
im Freundeskreis	-0.11	0.07	-0.04	0.09	-0.07	0.05	0.22	0.12	0.08	0.16	0.02	0.12
Schulische Leistung (Noten)	-0.10	0.10	-0.06	0.08	-0.33	0.10	-0.09	0.08	-0.05	0.08	<b>-0.15</b>	<b>0.07</b>
Selbstkonzept Englisch vor Abreise	0.05	0.08	<b>0.15</b>	<b>0.07</b>	/	/	-0.05	0.07	-0.01	0.05	<b>0.20</b>	<b>0.07</b>

**Anm.:** Statistisch signifikante Werte ( $p < .05$  von 0 verschieden) sind fettgedruckt. Nicht-GY = Andere Schulform als Gymnasium (Referenzkategorie: Gymnasium). Die schulische Leistung setzt sich aus den angegebenen Noten in Deutsch, Englisch und Mathe des letzten Schulhalbjahres zusammen.

Abreise im Zusammenhang. So lässt sich bei Schülerinnen und Schülern, die andere Schulformen als das Gymnasium besuchten, eine positivere Entwicklung erkennen ( $b = 0.18$ ) als bei Gymnasiasten und Gymnasiastinnen. Außerdem wiesen Schülerinnen und Schüler eine positivere Veränderung auf, wenn sie sich vor der Reise ins Ausland besser dazu in der Lage fühlten, Englisch zu sprechen. Die Entwicklung des Selbstkonzepts Englisch selbst wurde sowohl durch das Unterstützungsverhalten der Eltern bei schulischen Angelegenheiten als auch durch den Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern in der Nachbarschaft vorhergesagt. Das heißt, Schülerinnen und Schüler, die angaben, dass ihre Eltern sie grundsätzlich weniger bei schulischen Angelegenheiten unterstützen, zeigen eine günstigere Entwicklung des Selbstkonzepts Englisch. Des Weiteren wiesen Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Nachbarschaft Kontakte zu Menschen aus anderen Ländern haben, eine positivere Entwicklung des Selbstkonzepts Englisch auf als Schülerinnen und Schüler, die keinen internationalen Kontakt in ihrer Nachbarschaft haben (siehe Tab. 4.7).

Mit Blick auf das Interesse an anderen Ländern findet sich ein negativer Effekt des Kontakts mit Menschen aus anderen Ländern in der Nachbarschaft. Schülerinnen und Schüler, die von internationalen Kontakten in ihrer Nachbarschaft berichten, zeigen eine geringere Veränderung in ihrem Interesse an anderen Ländern als Schülerinnen und Schüler, die keinen internationalen Kontakt in ihrer Nachbarschaft haben. Die Entwicklung des Interesses an Politik stand hingegen mit den schulischen Leistungen und dem Selbstkonzept Englisch vor der Abreise im Zusammenhang. Demnach kann bei Schülerinnen und Schülern eine positivere Veränderung nachgewiesen werden, wenn sie bessere schulische Leistungen erbringen und auch, wenn sie sich vor der Abreise besser dazu in der Lage fühlen, Englisch zu sprechen, was wiederum den klassischen Erwartungen (vgl. Hattie, 2011) entspricht, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler mehr von Lerngelegenheiten profitieren können. Lediglich die Entwicklung des Interesses an Europa lässt sich nicht durch die individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler vorhersagen.

Das Alter der Schülerinnen und Schüler, ihr sozioökonomischer Status, ihre Migrationsgeschichte und ihr kulturelles Kapital stehen in keinem Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenzen und ihres Interesses. Demnach fällt die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler unabhängig davon aus, wie alt sie sind, welchen sozioökonomischen Hintergrund sie haben, ob sie eine Migrationsgeschichte aufweisen und welches kulturelle Kapital sie von zuhause mitbringen.

Auch die Aktivitäten während der Erasmus+ Lernmobilitäten (vgl. Tab. 4.8) stehen sowohl mit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen als auch der Entwicklung der Interessen der Schülerinnen und Schüler statistisch bedeutsam im Zusammenhang. So wird die Entwicklung der Perspektivübernahme dadurch bedingt, wie viel Zeit Schülerinnen und Schüler mit Freizeitaktivitäten, alleine und mit digitalen Medien verbringen. Demnach zeigen Schülerinnen und Schüler eine positivere Entwicklung, wenn sie weniger Zeit mit Freizeitaktivitäten oder weniger Zeit alleine verbringen, allerdings auch wenn sie mehr Zeit mit digitalen Medien verbringen. Diese Effekte zeigen sich jedoch als statistisch relativ instabil, da die Effekte der Freizeitaktivitäten und der Nutzung di-

**Tab. 4.8:** Effekte der Aktivitäten im Ausland während Erasmus+ Lernmobilitäten auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler

Konstrukt	Interkulturelle Kompetenzen										Interesse an ...			
	Kognitive Flexibilität		Perspektiv- übernahme		Selbstkonzept Englisch		anderen Ländern		Europa		Politik			
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>		
Unterricht in der Partnerschule	-0.13	0.10	-0.04	0.10	0.19	0.13	0.00	0.08	-0.09	0.09	-0.15	0.10		
Aktivitäten mit der Partnerschule	0.09	0.12	0.17	0.10	-0.14	0.12	0.06	0.09	0.16	0.09	0.18	0.11		
Freizeitaktivitäten	0.01	0.12	<b>-0.23</b>	<b>0.08</b>	-0.05	0.12	<b>0.30</b>	<b>0.09</b>	-0.02	0.08	-0.04	0.09		
Kulturelle Aktivitäten	-0.20	0.11	0.00	0.09	-0.13	0.12	-0.12	0.07	<b>0.16</b>	<b>0.07</b>	0.02	0.08		
Zeit mit sich selbst	0.06	0.09	<b>-0.18</b>	<b>0.08</b>	-0.01	0.11	0.05	0.08	-0.01	0.07	-0.00	0.07		
Zeit mit der Gastfamilie	0.14	0.12	-0.05	0.11	-0.12	0.12	0.02	0.10	0.04	0.09	0.11	0.09		
Digitale Medien	0.06	0.09	<b>0.21</b>	<b>0.08</b>	0.13	0.11	-0.11	0.07	-0.05	0.07	0.04	0.06		

**Anm.:** Statistisch signifikante Werte ( $p < .05$  von 0 verschieden) sind fettgedruckt.

gitaler Medien mitunter in den reduzierten Modellen ausblieben. Auf die Entwicklung der kognitiven Flexibilität und des Selbstkonzepts Englisch zeigen sich keine statistisch signifikanten Effekte der Aktivitäten im Ausland.

Mit Blick auf das Interesse an anderen Ländern zeigt sich ein positiver Effekt der Freizeitaktivitäten. So weisen Schülerinnen und Schüler, die mehr Zeit mit Freizeitaktivitäten verbringen, eine positivere Veränderung in ihrem Interesse an anderen Ländern auf. Die Entwicklung des Interesses an Europa steht mit den kulturellen Aktivitäten während der Auslandsmobilitäten in Zusammenhang. Schülerinnen und Schüler, die mehr Zeit mit kulturellen Aktivitäten verbringen, weisen eine positivere Veränderung in ihrem Interesse an Europa auf.

Die Entwicklung des Interesses an Politik wird durch keine der Aktivitäten im Ausland vorhergesagt. Der Unterricht an der Partnerschule, andere Aktivitäten mit der Partnerschule oder Zeit mit der Gastfamilie zeigen keine eindeutigen Effekte auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen und der Interessen der Schülerinnen und Schüler. Somit sind Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern weitgehend unabhängig davon, wie häufig sie Unterricht an der Partnerschule haben, andere Aktivitäten mit der Partnerschule unternehmen oder Zeit mit ihrer Gastfamilie verbringen.

Auch die sozialen Kontakte der Schülerinnen und Schüler während ihrer Auslandsmobilitäten (vgl. Tab. 4.9) stehen mit der Entwicklung interkultureller Kompetenzen und der Interessen im Zusammenhang. Mit Blick auf die interkulturellen Kompetenzen stechen hier die Kontakte zu den Eltern hervor. So fällt die Entwicklung der kognitiven Flexibilität und der Perspektivübernahme bei Schülerinnen und Schülern statistisch signifikant positiver aus, wenn sie während der Mobilität mehr Kontakt zu ihren Eltern haben. Als einzige der interkulturellen Kompetenzen steht die Entwicklung des Selbstkonzepts Englisch nicht mit den sozialen Kontakten der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang.

Unter den Interessensskalen hängt die Veränderung des Interesses an Europa statistisch signifikant mit dem Kontakt zu Freunden und Freundinnen zusammen, sodass Schülerinnen und Schüler von einer positiveren Entwicklung in ihrem Interesse an Europa berichten, wenn sie während der Auslandsmobilität mehr Zeit mit ihren Freundinnen und Freunden verbringen. Bei der Entwicklung des Interesses an anderen Ländern und des Interesses an Politik zeigt sich kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang mit den sozialen Kontakten der Schülerinnen und Schüler während der Mobilität.

Im Hinblick auf die weiteren Prädiktoren lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass für die Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie zu den Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften der Partnerschule statistisch signifikante Effekte ausbleiben. Einzig für die Kontakte zu den Schülerinnen und Schülern der Partnerschule deuten sich relativ homogen positive Effekte auf alle drei Aspekte der interkulturellen Kompetenzen und das Interesse an anderen Ländern an. Jedoch verfehlen alle vier Effekte knapp eine statistische Signifikanz.

Letztlich spielen auch die Rahmenbedingungen der Erasmus+ Lernmobilitäten zumindest punktuell eine Rolle für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tab. 4.10). Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Charakteristika, Aktivitäten und

**Tab. 4.9:** Effekte der sozialen Kontakte der Schülerinnen und Schüler im Ausland auf ihre Entwicklung nach Erasmus+ Lernmobilitäten

Konstrukt	Interkulturelle Kompetenzen						Interesse an ...					
	Kognitive Flexibilität		Perspektiv- übernahme		Selbstkonzept Englisch		anderen Ländern		Europa		Politik	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Eltern	0.22	0.09	0.20	0.07	0.04	0.12	0.00	0.07	0.07	0.08	0.05	0.07
Freundinnen und Freunde	0.04	0.08	0.13	0.07	-0.04	0.10	0.13	0.08	<b>0.21</b>	<b>0.07</b>	0.11	0.07
Mitschülerinnen und Mitschüler	-0.04	0.08	-0.02	0.08	-0.04	0.09	-0.10	0.07	-0.06	0.07	0.06	0.06
Lehrkräfte	0.00	0.10	-0.05	0.09	0.04	0.12	0.10	0.09	-0.01	0.08	-0.10	0.09
Schülerinnen und Schüler der Partnerschule	0.10	0.10	0.18	0.12	0.18	0.13	0.15	0.11	-0.01	0.10	-0.02	0.10
Lehrkräfte der Partnerschule	0.05	0.11	-0.05	0.08	-0.10	0.14	-0.02	0.10	0.02	0.08	0.10	0.10

**Anm.:** Statistisch signifikante Werte ( $p < .05$  von 0 verschieden) sind fettgedruckt.

**Tab. 4.10:** Effekte der Rahmenbedingungen von Erasmus+ Lernmobilitäten auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler

Konstrukt	Interkulturelle Kompetenzen						Interesse an ...					
	Kognitive Flexibilität		Perspektiv- übernahme		Selbstkonzept Englisch		anderen Ländern		Europa		Politik	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Unterbringungsort (Hostel/Jugendherberge; Ref: Gastfamilie)	0.12	0.10	0.13	0.11	0.10	0.09	0.00	0.15	<b>0.46</b>	<b>0.21</b>	<b>0.45</b>	<b>0.19</b>
Unterbringungsart (gemeinsam; Ref: alleine)	0.09	0.07	-0.99	0.09	0.11	0.07	-0.04	0.13	0.35	0.19	0.09	0.12
Dauer der Lernmobilität	-0.06	0.09	-0.08	0.07	0.03	0.10	-0.05	0.07	0.01	0.07	-0.03	0.07

**Anm.:** Statistisch signifikante Werte ( $p < .05$  von 0 verschieden) sind fettgedruckt. Ref: Referenzkategorie.

sozialen Kontakten zeigen sich hier keine Effekte auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen, aber auf die Entwicklung der Interessen der Schülerinnen und Schüler. Für die Unterbringung in Hostels/Jugendherbergen (im Vergleich zu der Unterbringung in Gastfamilien) zeigt sich ein Effekt auf die Entwicklung des Interesses sowohl an Europa als auch an Politik. Schülerinnen und Schüler, die in Hostels/Jugendherbergen untergebracht waren, weisen demnach eine positivere Entwicklung in ihrem Interesse an Europa und Politik auf, als Schülerinnen und Schüler, die in Gastfamilien untergebracht waren. Allerdings zeigen sich auch diese Effekte als relativ instabil, da sie zwischen den unterschiedlichen Modellierungen stark schwanken. Ob Schülerinnen und Schüler alleine untergebracht sind und auch welche Dauer die Auslandsmobilität umfasst, hat keinen Effekt auf die Entwicklungen.

#### 4.4 Zwischenresümee

Das Ziel der vorliegenden Teilstudie ist es, Einblicke in das tägliche Erleben der Schülerinnen und Schüler während Erasmus+ Lernmobilitäten zu geben und die Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenzen und Interessen durch den Auslandsaufenthalt zu untersuchen. Des Weiteren wurden individuelle und programmspezifische Faktoren betrachtet, die für die möglichen Entwicklungen eine Rolle spielen können.

Im Hinblick darauf, wer an den hier untersuchten Erasmus+ Mobilitäten teilnimmt, findet sich eine sozial und mit Blick auf die Leistung eher positiv selektierte Schülerschaft, wenn man dies mit der Schülerpopulation auf Bundesebene vergleicht (Beese et al., 2022; Mang et al., 2021). Den Großteil unserer Stichprobe machen Schülerinnen und Schüler von Gymnasien und Schulen mit Gesamtschulcharakter aus. Die Zusammensetzung unserer Stichprobe spiegelt dabei grundsätzlich relativ gut die insgesamt an Erasmus+ beteiligten Schulformen wider (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1). Gymnasien und Schulen mit Gesamtschulcharakter partizipieren stärker an Erasmus+ als andere Schulformen, wenngleich in unserer Stichprobe Schulen mit Gesamtschulcharakter etwas überrepräsentiert sind. Dies ist in Teilen unserer analytischen Stichprobenziehung geschuldet. Für einige Schulformen fanden sich kaum Schulen zur Auswahl, die Erasmus+ Lernmobilitäten im untersuchten Zeitraum planten beziehungsweise an der Studie teilnehmen wollten. Vor allem Haupt- und Förderschulen nehmen an Lernmobilitäten für Schülerinnen und Schüler kaum teil. Dies stützt die Vermutung, dass eher die privilegierteren Schulen und Schülerinnen und Schüler an Erasmus+ teilnehmen. Jedoch fällt diese Tendenz moderat aus, wenn man unsere Stichprobe beziehungsweise Erasmus+ Lernmobilitäten generell (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1) mit den Profilen von Schülerinnen und Schülern vergleicht, die traditionell an Auslandsmobilitäten teilnehmen – vor allem solchen, die nicht durch Erasmus+ finanziert wurden (Büchner, 2004; Gerhards & Hans, 2013; Gerhards et al., 2016; Hübner et al., 2021).

Mit Blick auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler während der Auslandsmobilitäten zeigt sich, dass vor allem in den ersten Tagen nach ihrer Ankunft im Ausland Zeit mit der Partnerschule verbracht und gemeinsame Aktivitäten unternommen wurden. Im Verlauf der Reise nimmt dieser Kontakt und die mit der Partnerschule ver-

brachte Zeit jedoch ab, sodass gemeinsamer Unterricht und andere Aktivitäten mit der Partnerschule während der Auslandsmobilitäten grundsätzlich seltener vorkommen als andere Aktivitäten, insbesondere Freizeitaktivitäten, kulturelle Aktivitäten oder Zeit mit digitalen Medien. Schülerinnen und Schüler verbringen während der Auslandsmobilität relativ kontinuierlich viel Zeit mit ihren Freundinnen und Freunden sowie Mitschülerinnen und Mitschülern. Der grundsätzlich eher niedrige Anteil der Teilnahme am Unterricht der Partnerschulen ist möglicherweise auch in Zusammenhang mit der Tatsache zu sehen, dass für die meisten Auslandsmobilitäten der Schülerinnen und Schüler Englisch die dominierende Fremdsprache ist und die Landessprache weit weniger häufig genutzt wird; ein relativ substantieller Anteil der Schülerinnen und Schüler nutzt die Landessprache sogar nie während ihres Auslandsaufenthaltes. Dies deutet darauf hin, dass die Landessprache möglicherweise häufig nicht oder nicht genügend beherrscht wird, sodass die Teilnahme am Unterricht aufgrund sprachlich-linguistischer Schwierigkeiten weniger sinnvoll erscheint als etwa freie Aktivitäten an den Partnerschulen, die leichter auf der gemeinsamen *Lingua franca* Englisch umgesetzt werden können. Gleichzeitig kommt erschwerend hinzu, dass sich die Gruppen der Schülerinnen und Schüler fast immer aus mehreren verschiedenen Klassen oder sogar Jahrgangsstufen zusammensetzen und nicht die Schülerinnen und Schüler einer Klasse gemeinsam verreisen. Zudem können sich Probleme ergeben, wenn eine volle Schulklasse um eine Gastgruppe erweitert werden soll, weil die Räume in der Regel nicht für so viele Personen ausgelegt sind. Der gemeinsame Unterricht an der Partnerschule stellt die planenden Lehrkräfte somit auch vor organisatorische Hürden (vgl. Kap. 3 zu Teilstudie 2).

Mit Blick auf die Effekte, die Erasmus+ Lernmobilitäten ins Ausland auf Schülerinnen und Schüler haben, zeigt sich, dass sich die kognitive Flexibilität der Schülerinnen und Schüler mit den Erfahrungen der Auslandsmobilität positiv verändert. Schülerinnen und Schüler fühlen sich nach der Auslandsmobilität besser in der Lage, mit ungewohnten Situationen umzugehen, ihr Verhalten an die Anforderungen neuer Situationen anzupassen und Schwierigkeiten im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen zu überwinden. Mit Blick auf die weiteren hier betrachteten interkulturellen Kompetenzen – die Perspektivübernahme und das Selbstkonzept Englisch – sowie das Interesse der Schülerinnen und Schüler an anderen Ländern, Europa und Politik lassen sich keine Veränderungen durch die Teilnahme an Erasmus+ Lernmobilitäten nachweisen. Sie bleiben stabil zwischen Prä- und Posttest. Sowohl die positive Veränderung der kognitiven Flexibilität als auch die Stabilität der anderen Konstrukte ist dahingehend bemerkenswert, da die Schülerinnen und Schüler bereits vor der Mobilität verhältnismäßig hohe Werte in den untersuchten Skalen aufweisen. So zeigen sie bereits im Prätest bessere Fähigkeiten zur Perspektivübernahme (Bos et al., 2009) und ein größeres Interesse an Politik (Krüger et al., 2002) als Schülerinnen und Schüler der Referenzstichproben. Bemerkenswert sind die Ergebnisse entsprechend einerseits, weil wenig wahrscheinlich ist, dass die Jugendlichen ihre bereits hohen Ausgangswerte durch die Mobilität überhaupt noch steigern. Andererseits ist bei relativ hohen Ausgangswerten rein methodisch-statistisch nicht zu erwarten, dass die Werte über die Zeit stabil bleiben, da es bei solch hohen Ausgangswerten eine „natürliche“ Tendenz zur Mitte gibt (vgl. Becker, 2009; Campbell & Kenny,

1999). Man würde annehmen, dass die Werte der Schülerinnen und Schüler nach der Auslandsmobilität eher abnehmen statt stabil zu bleiben oder gar anzusteigen. Unter dieser Perspektive ist die Stabilität ein zumindest tendenziell positiv zu bewertender Befund.

Dennoch lässt sich insbesondere im Hinblick auf das Interesse an Europa und Politik nach der Auslandsmobilität fragen, inwiefern diese noch förderlicher gestaltet werden könnten. Politik und Europa scheinen während der Auslandsmobilitäten weniger direkt inhaltlich adressiert zu werden (vgl. Kap. 3 zu Teilstudie 2). Möglicherweise sind Themen zu Europa und Politik für die Schülerinnen und Schüler zu wenig explizit oder zu wenig mit der Auslandsmobilität in Verbindung gebracht, um das Interesse deutlicher zu fördern. Eine tiefere beziehungsweise systematischere Vor- und Nachbereitung, die die Erfahrungen noch expliziter reflektiert, böte hier Potenzial (vgl. auch Zipp-Timmer et al., 2019). Mit Blick auf die relativ geringe Zeit, die die Schülerinnen und Schüler während ihrer Auslandsmobilität mit dem Unterricht und Aktivitäten an der Partnerschule verbringen, wäre dies ein möglicher Anknüpfungspunkt, wenngleich dies mitunter einen Ressourcenkonflikt für die Lehrkräfte und Schulleitungen mit sich bringen könnte, vor allem, wenn die Gruppenmobilität keine ganzen Klassen umfasst, sondern aus Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassen oder gar Jahrgangsstufen zusammengesetzt ist.

Die Ergebnisse zur Teilnahme verweisen darauf, dass Erasmus+ Lernmobilitäten durchaus etwas stärker von eher leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern genutzt werden (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1). Im Hinblick darauf, wer von ihnen profitiert, zeigen sich jedoch nicht die klassischen Muster, die sich für Lernen allgemein in der Regel zeigen (vgl. z. B. Hattie, 2011). Vielmehr unterstreichen die Ergebnisse die Befunde vereinzelter vorheriger Forschung (European Commission, 2018; Geudens et al., 2015): Es deutet sich an, dass auch diejenigen profitieren, die weniger günstige Lernprofile aufweisen, aber normalerweise eher nicht an schulischen Fördermaßnahmen teilnehmen. So profitieren in dieser Studie vor allem Jungen und Schülerinnen und Schüler aus nicht-gymnasialen Schulformen sowie diejenigen, die bei schulischen Angelegenheiten weniger Unterstützung durch ihre Eltern erfahren. Lediglich im Hinblick auf das politische Interesse zeigt sich das „klassische“ Muster, dass die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler (mit besseren Noten) eher profitieren.

Im Sinne der Aktivitäten und der Kontakte im Rahmen von Erasmus+ Mobilitäten zeigen sich zusammenfassend eher geringe Effekte. Punktuell lassen sich unter anderem positive Effekte für kulturelle Aktivitäten auf das Interesse an Europa sowie für Freizeitaktivitäten auf das Interesse an Menschen anderer Länder belegen, aber übergreifend bleiben bedeutsame Effekte eher aus. Darüber hinaus deutet sich an, dass der Kontakt zu den Eltern und zu Freundinnen und Freunden eine positive Bedeutung für einige Entwicklungsdimensionen (kognitive Flexibilität, Perspektivübernahme, Interesse an Europa) hat. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass gerade auch die zwischenmenschliche Seite von Bedeutung ist und Jugendliche sozioemotionale Unterstützung benötigen, um die Erfahrungen während der Auslandsmobilitäten zu reflektieren und letztlich von ihnen profitieren zu können. Diese Erklärung wäre analog zu vorangehender Forschung zu Auslandsmobilitäten von Studierenden, die belegen konnte, dass soziale Prozesse (z. B.

Gefühle von Zugehörigkeit) den Effekt von Auslandsmobilitäten mitbestimmen (vgl. Yildirim et al., 2021). Hierzu passt in der vorliegenden Studie auch, dass die Schülerinnen und Schüler mit Blick auf ihr Interesse an Politik und Europa davon zu profitieren scheinen, wenn sie in Hostels/Jugendherbergen untergebracht sind statt in Gastfamilien. Neben einer eher emotionalen Komponente, die hieran bedeutsam sein könnte, lässt sich vermuten, dass sie mit einer Unterbringung in Hostels/Jugendherbergen einen regeren Austausch zu politischen und europäischen Themen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern haben und dies das Interesse eher begünstigt, als wenn sie in Gastfamilien untergebracht sind. Dieser Befund zeigt sich statistisch allerdings als ein weniger robuster Effekt und bedarf weiterer Validierung, was in weiterführenden Arbeiten mit der Analyse der *experience sampling*-Daten auf der täglichen Ebene anschließen wird.

Nicht zuletzt erscheint uns auch ein Nullbefund zentral: Für die Dauer der Reise lässt sich kein systematischer Zusammenhang mit den Veränderungen durch die Auslandsmobilität belegen. Der Impuls der Lernmobilität ins Ausland scheint demnach unabhängig von der Dauer der Reise von Bedeutung zu sein. Dies kann insofern nicht überraschen, da die untersuchten Mobilitäten in ihrer Dauer keine große Variabilität aufweisen und bei einem Durchschnitt von knapp sieben Tagen nur zwischen wenigen Tagen schwanken und kaum substantiell länger sind. Aus einer Entwicklungsperspektive könnte man andere Effekte erwarten, wenn die Dauer der Mobilitäten sich deutlicher voneinander unterscheiden und die Variabilität von wenigen Tagen bis hin zu mehreren Wochen oder gar Monaten reichen würden. Hier wäre dann eine wirklich substantiell andere Lernerfahrung mit der Auslandsmobilität verbunden. Für die hier untersuchten Unterschiedlichkeiten scheint die Dauer der Mobilität keine systematisch verschiedene Effekte nach sich zu ziehen. Um einem möglichst großen Kreis von Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an Auslandsmobilitäten zu ermöglichen und organisatorisch in Schulen keine Ressourcenkonflikte zu erzeugen, sind kurze Lernmobilitäten ins Ausland für Erasmus+ vermutlich aber weiterhin zentral. Es schließt sich jedoch die Frage an, inwiefern Gruppenmobilitäten mit weiteren individuellen Lernaktivitäten und -mobilitäten verbunden werden könnten, um zusätzliche Effekte zu entfalten.

**Stärken und Einschränkungen der vorliegenden Studie: Was ist für die Interpretation relevant?**

Wie jede empirische Studie weist auch die vorliegende Arbeit verschiedene Stärken und Einschränkungen auf, die für ihre Interpretation zu beachten sind. Positiv hervorzuheben ist, dass mit dem implementierten Studiendesign nicht nur die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach Erasmus+ Lernmobilitäten ins Ausland untersucht werden konnte, sondern erstmals auch ein Einblick in ihr Erleben und ihre Erfahrungen während des Auslandsaufenthalts ermöglicht wurde. Zudem sind für ein solches komplexes Design mit täglichen Befragungen über einen längeren Zeitraum die Antwortraten der Schülerinnen und Schüler positiv zu bewerten. Dadurch, dass die Studie mit einer Einführungsveranstaltung begann, in der alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler über den Ablauf und die technische Umsetzung informiert wurden, konnten in der

ersten Befragung fast alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Eine solche Teilnahmequote ist sogar für Studien mit verpflichtender Teilnahme nicht selbstverständlich (vgl. z.B. Becker et al., 2017). Die sinkenden Teilnahmequoten im Verlauf der Studie liegen wiederum in einem Rahmen, wie er für eine solche Prä- und Posttest-Studie mit *experience sampling* mit freiwilliger Teilnahme zu erwarten ist (z. B. Tsai et al., 2008).

Andererseits ist auch eine Reihe von Einschränkungen für die Interpretation relevant. Die hier vorliegende Stichprobe ist aus pragmatischen Gründen als analytische Stichprobe gezogen worden (d. h. die Stichprobenziehung auf Schulebene). Dementsprechend haben wir unsere Stichprobe nicht aus allen in Deutschland an Erasmus+ beteiligten Schulen gezogen, sondern anhand zuvor zugrunde gelegter Kriterien ausgewählt. So wurden die Schulen nach ihrer Schulform sowie stellvertretend für unterschiedliche Regionen Deutschlands (Nord-Süd, West-Ost, Stadt-Land) aus fünf Bundesländern gezogen. Zudem hat aufgrund der freiwilligen Teilnahme auch auf Schulebene eine Vielzahl der von uns kontaktierten Schulen nicht an der Studie teilgenommen. Zu den Gründen der Nichtteilnahme liegen in den meisten Fällen keine Informationen vor. Vermutlich sind die Konsequenzen hieraus als moderat zu bewerten, da die Analyse der Stichprobenselektivität sowohl auf Schulebene als auch auf Ebene der Schülerinnen und Schüler nahelegt, dass unsere Stichprobe der Zusammensetzung aller Erasmus+ Schulen beziehungsweise der Schülerschaft auf Bundesebene ähnelt. Dies bleibt jedoch eine Einschätzung, die wir nicht überprüfen können.

Im Hinblick auf die Stichprobengröße ist zu erwähnen, dass der Umfang der Studie vor allem auf Schulebene zu gering ist, um weiterführende Analysen auf dieser Ebene zu ermöglichen. So wären insbesondere Auswertungen auf der Schulebene (z. B. getrennt nach Schultypen) von weiterführendem Interesse, sind aber mit insgesamt 23 Schulen auf dieser Ebene nur begrenzt sinnvoll. Hier wäre in nachfolgenden Untersuchungen eine deutlich größere Zahl an teilnehmenden Schulen wünschenswert, um die Aussagekraft der Studie zu stärken. Dies betrifft auch die inferenzstatistische Modellierung: Einige Effekte erscheinen numerisch relativ groß und verfehlen dennoch statistische Signifikanz aufgrund sehr großer Standardfehler (z. B. die positiven Effekte des Kontaktes zu Schülerinnen und Schülern der Partnerschule). Gleichzeitig konnte die hierarchische Struktur der Stichprobe nur teilweise in der Modellierung der Effekte berücksichtigt werden. Gerade in den multivariaten Regressionsmodellen konnten die Standardfehler nicht unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur geschätzt werden (mit der Analyseoption *type = complex* beziehungsweise *type = twolevel* in Mplus). Dies ist auf das Verhältnis zwischen der Anzahl der zu schätzenden Parameter zu der Anzahl der Schulen (*sampling units*) zurückzuführen. Wie oben erwähnt, wurde das Vollmodell durch univariate und multivariate blockweise Regressionsanalysen flankierend überprüft, was im Wesentlichen zu gleichen Ergebnissen zwischen den verschiedenen statistischen Ansätzen führte. Nichtsdestotrotz sind die hier vorgestellten Ergebnisse im Hinblick auf die Standardfehler eher als progressiv zu bewerten. Insofern haben wir Parameter nicht interpretiert beziehungsweise in der Interpretation entsprechend hervorgehoben, wenn sich die Effekte zwischen den Modellen unterscheiden. Insgesamt lässt sich hierbei konstatieren, dass die vorliegende Studie einen ersten Einblick ermöglicht und es weiterer

Studien bedarf, die die hier beschriebenen statistischen Einschränkungen durch größere (Zufalls-)Stichproben adressieren können.

Im Hinblick auf das Design ist zudem einschränkend zu erwähnen, dass kein Kontrollgruppen-Design zu realisieren war. Wir haben keine Informationen darüber, welchen Teil die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Schule genau repräsentieren und wie es den Schülerinnen und Schülern an den Schulen ergeht, die nicht an der Auslandsmobilität teilnehmen und inwieweit sie sich vergleichbar oder anders entwickeln. Insofern bleibt tendenziell offen, wie die Veränderungen zwischen Prä- und Posttest kausal zu bewerten sind, wenngleich zum Beispiel nicht davon auszugehen ist, dass Schülerinnen und Schüler ohne Auslandsmobilität eine solche Zunahme in der kognitiven Flexibilität als zentrale Dimension interkultureller Kompetenzen erleben würden. Nichtsdestotrotz bleibt dies ein zentrales Desiderat für weiterführende Studien.

Nicht zuletzt ist für die Interpretation relevant, dass die interessierenden Ergebnisse als Einstellungs- und Urteilsskalen gemessen wurden und keine objektiven Tests vorliegen. Gerade die Maße der interkulturellen Kompetenzen (weniger der Interessen) wären für eine objektive Messung grundsätzlich zugänglich (z. B. Verhaltensbeobachtung, Leistungstests), dies war jedoch im Rahmen der hier implementierten Studie nicht umsetzbar. Die standardisierte Befragung im Rahmen von Selbsteinschätzungen blieb das Mittel der Wahl, was aber für das Interesse grundsätzlich auch die *state of the art*-Messung und auch für die interkulturellen Kompetenzen eine hinreichend valide Messung darstellt. Wenngleich sich Wahrnehmungsverzerrungen über die tatsächlichen Kompetenzen nicht ausschließen lassen, so ist diese Form der Messung dahingehend gültig, dass die Selbsteinschätzung der Kompetenzen ein ebenso zentraler Prädiktor für nachfolgende Selbstwahrnehmungen und Kompetenzen ist. Dies trifft in der hier untersuchten Situation insbesondere zu, da im Rahmen von Auslandsmobilitäten als Kurzzeitintervention davon ausgegangen werden kann, dass eine Veränderung weniger direkt zu erzielen ist, sondern vor allem durch eine Änderung von Einstellungen und Selbsteinschätzungen erfolgt.

Der intellektuelle und motivational-affektive Impuls ist grundsätzlich als der zentrale Wirkmechanismus anzusehen. Insofern ist, von Seiten der hier begleitenden Studie, die Erfassung und Beschreibung der Lernprozesse während der Erasmus+ Mobilitäten ins Ausland zentral, wie auch die Gestaltung der Auslandsmobilitäten nicht zuletzt in eben diese Richtung optimiert werden sollen. Diesbezüglich weiterführende Empfehlungen finden sich im nachfolgenden Kapitel 5.

## 4.5 Literatur

- Becker, M. (2009). *Kognitive Leistungsentwicklung in differenziellen Lernumwelten: Effekte des gegliederten Sekundarschulsystems in Deutschland* [Dissertation, Freie Universität Berlin].
- Becker, M., Neumann, M., Radmann, S., Jansen, M., Nagy, G., Borzikowsky, C., Kropf, M., Köller, O., Maaz, K. & Baumert, J. (2017). Durchführung, Datengrundlage, Erhebungsinstrumente und statistische Methoden. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz, & O. Köller

- (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 55–80). Waxmann.
- Beese, C., Scholz, L. A., Jentsch, A., Jusufi, D. & Schwippert, K. (2022). *TIMSS 2019. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995814>
- Bos, W., Bonsel, M., Kummer, N., Lintorf, K. & Frey, K. (2009). *TIMSS 2007. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur „Trends in International Mathematics and Science Study*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:15665>
- Büchner, C. (2004). Investition in Humankapital: Auslandsaufenthalte von Schülern. *DIW Wochenbericht*, 71(45), 709–712.
- Campbell, D. T. & Kenny, D. A. (Hrsg.). (1999). *A primer on regression artifacts*. Guilford.
- DESI-Konsortium. (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3149>
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Europäische Kommission. (2021, 29. April). *Umsetzungsleitlinien. Strategie für Inklusion und Vielfalt – Erasmus+ und Europäisches Solidaritätskorps* (Version 1). [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity\\_apr21\\_de.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity_apr21_de.pdf)
- Europäische Kommission. (2023, 28. November). *Erasmus+ Programmleitfaden*. [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide\\_DE.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_DE.pdf)
- European Commission. (2018). *Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes*. <https://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/eval/icf-volume1-main-report.pdf>
- FDZ-LifBi. (2018). *Erhebungsinstrumente (SUF-Version) NEPS Startkohorte 3 – Klasse 5: Wege durch die Sekundarstufe I – Bildungswege von Schülerinnen und Schülern ab Klassenstufe 5, Scientific Use File Version*. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi).
- Genkova, P. & Kruse, L. (2021). Auslandsaufenthalt als Kompetenzschule? Eine empirische Untersuchung der Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf die berufsbezogenen Kompetenzbereiche. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 52, 135–146. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00553-1>
- Genkova, P., Schreiber, H. & Schneider, J. (2021). Contacts during a stay abroad and xenophobia – duration of stay, contact quality and intercultural competence as predictors of xenophobia. *Current Psychology*, 41(3), 1–11. <https://doi.org/10.007/s12144-020-01298-8>
- Gerhards, J. & Hans, S. (2013). Transnational human capital, education, and social inequality. Analyses of international student exchange. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 99–117. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0203>
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2016). *Klassenlage und transnationales Humankapital: Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12539-4>
- Geudens, T., Hagleitner, W., Labadie, F. & Stevens, F. (2015). *International youth projects benefit most those with fewer opportunities*. SALTO-YOUTH Inclusion Resource Centre. <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3230/ImpactOfMobilityOnYPFO.pdf> (Abgerufen am 17.12.2024)
- Gogolin, I., Georgi, V., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. UTB. <https://doi.org/10.36198/978383838586977>

- Gökten, Ö. & Emil, S. (2019). Exploring the Effect of Erasmus Program on Cultural Intelligence of University Students. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 769–785. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045609>
- Greischel, H., Noack, P. & Neyer, F.J. (2016). Sailing uncharted waters: Adolescent personality development and social relationship experiences during a year abroad. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2307–2320. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0479-1>
- Hammer, M.R. & Hansel, B. (2005). *The educational results study. The AFS internal descriptive report of the complete findings*. AFS Intercultural Programs.
- Hansel, B. & Chen, Z. (2008). *AFS Long term Impact Study. Report 1: 20 to 25 years after the exchange experience, AFS alumni are compared with peers*. AFS Intercultural Programs.
- Hattie, J. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education? In D. Mashek & E. Y. Hammer (Hrsg.), *Empirical research in teaching and learning: Contributions from social psychology* (S. 130–142). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444395341.ch8>
- Henschel, S., Heppt, B. & Weirich, S. (2023). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel, & K. A. Sachse (Hrsg.). *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 299–344). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Waxmann.
- Hübner, N., Trautwein, U. & Nagengast, B. (2021). Should I stay or should I go? Predictors and effects of studying abroad during high school. *Learning and Instruction*, 71, Article 101398. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101398>
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W. & Rieser, S. (Hrsg.). (2020). *IGLU 2016: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992936>
- Jerusalem, M. (1984). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen – Eine Längsschnittstudie*. Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Krüger, H. H., Reinhardt, S., Kötters-König, C., Pfaff, N. I., Schmidt, R., Krappidel, A. & Tillmann, F. (2002). *Jugend und Demokratie: Politische Bildung auf dem Prüfstand; eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Leske und Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07863-0>
- Lüdtke, O. & Robitzsch, A. (2011). Umgang mit fehlenden Daten in der empirischen Bildungsforschung. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, Quantitative Forschungsmethoden*. Juventa. <https://doi.org/10.3262/EE007100150>
- Mang, J., Seidl, L., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diedrich, J., Heine, J.-H., González Rodríguez, E. & Reiss, K. (2021). *PISA 2018 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994961>
- Myin-Germeyns, I. & Kuppens, P. (Hrsg.). (2022). *The open handbook of experience sampling methodology: A step-by-step guide to designing, conducting, and analyzing ESM studies* (2. Aufl.). Center for Research on Experience Sampling and Ambulatory Methods Leuven.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* (3. aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90810-6>

- Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T. & Pyman, A. (2018). Outcomes of international student mobility programs: a systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1630–1644. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222>
- Savage, C., Becker, M. & Baumert, J. (2021). Unequal civic development? Vocational tracking and civic outcomes in Germany. *AERA Open*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/23328584211045397>
- Schwanzer, A. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Statistischer Bericht – Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund – Erstergebnisse 2022*. Bundesministerium des Inneren. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220227005.html> (Abgerufen am 11.10.2024).
- Statistisches Bundesamt. (2024). *Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2023/2024*. Bundesministerium des Inneren. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/\\_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html) (Abgerufen am 17.12.2024).
- Steyer, R., Partchev, I. & Shanahan, M. J. (2000). Modeling true intraindividual change in structural equation models: The case of poverty and children's psychosocial adjustment. In T. D. Little, J. Baumert & K. U. Schnabel (Hrsg.), *Modeling longitudinal and multilevel data* (S. 109–126). Lawrence Erlbaum.
- Thomas, A. & Simon, P. (2007). Interkulturelle Kompetenz. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie* (S. 135–185). Hogrefe.
- Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460–472. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460>
- Wendt, H., Bos, W., Goy, M. & Jusufi, D. (2017). *TIMSS 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:16553>
- Wlossek, I. (2020). *Das Ausland als Lern- und Experimentierfeld. Eine explorative Studie zu Langzeitauslandsaufenthalten im Jugendalter*. [Dissertation, Universität Koblenz-Landau]. Academia. <https://doi.org/10.5771/9783896659330>
- Wolff, F. & Borzikowsky, C. (2018). Intercultural competence by international experiences? An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 488–514. <https://doi.org/10.1177/0022022118754721>
- Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021). The importance of a sense of university belonging for the psychological and academic adaptation of international students in Germany. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53(1–2), 15–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000234>.
- Zimmermann, J., Greischel, H. & Jonkmann, K. (2021). The development of multicultural effectiveness in international student mobility. *Higher Education*, 82, 1071–1092. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00509-2>
- Zipp-Timmer, M., Sonnenburg, N., Hornberg, S. & Shure, S. (2019). Europa zum Thema machen?! – Zur Konzeption von Unterrichtsmodulen für die Sekundarstufe. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 167–178). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.12>

Zumbo, B. D. (1999). The simple difference score as an inherently poor measure of change: Some reality, much mythology. In B. Thompson (Hrsg.). *Advances in Social Science Methodology* (5. Bd., S. 269–304). JAI Press.

## 4.6 Anhang

**Tab. 4.A1:** Vergleich der vorliegenden Stichprobe mit repräsentativen Daten der PISA und TIMS-Studien und der Demographie der an Leitaktion 1 beteiligten Schulen aus Teilstudie 1 des Berichts

Kategorie	Erasmus+ Stichprobe	Vergleichsdaten auf Bundesebene
Sozioökonomischer Hintergrund, <i>N</i> (%) <sup>1</sup>		
0–10 Bücher	36 (8.2)	544 (11.5)
11–25 Bücher	44 (10.0)	634 (13.4)
26–100 Bücher	116 (26.4)	1314 (27.8)
101–200 Bücher	96 (21.8)	915 (19.4)
201–500 Bücher	86 (19.5)	831 (17.6)
Mehr als 500 Bücher	62 (14.1)	484 (10.2)
Migrationsgeschichte, <i>N</i> (%)		
<i>Geburtsland Deutschland</i> <sup>1</sup>		
Ja	428 (92.6)	4373 (92.1)
Nein	34 (7.4)	377 (7.9)
<i>Deutsch als gesprochene Sprache zuhause</i> <sup>2</sup>		
Immer	312 (67.8)	1819 (62.2)
Fast immer	105 (22.8)	502 (17.2)
Manchmal	36 (7.8)	549 (18.3)
Niemals	7 (1.5)	70 (2.4)
Schulform, <i>N</i> (%) <sup>3</sup>		
Gymnasien	226 (46.8)	33 568 (54.7)
Schulen mit Gesamtschulcharakter	196 (40.6)	12 994 (21.2)
Realschulen und ähnliche Schulen	43 (8.9)	5901 (9.6)
Grundschulen	18 (3.7)	1500 (2.4)
Förderschulen	0 (0)	344 (0.6)
Hauptschulen	0 (0)	117 (0.2)
Weitere Einrichtungen	0 (0)	6959 (11.3)

**Anm.:** <sup>1</sup>PISA-Studie (2018). <sup>2</sup>TIMS-Studie (2019). <sup>3</sup>Teilstudie 1 des vorliegenden Berichts (Kap. 2).

**Tab. 4.A2:** Korrelationen zwischen unabhängigen Variablen und Ausgangswerten im Prätest

Konstrukt	Interkulturelle Kompetenzen			Interesse an ...		
	Kognitive Flexibilität	Perspektivübernahme	Selbstkonzept Englisch	anderen Ländern	Europa	Politik
<b>Individueller Hintergrund</b>						
Alter	0.15	0.05	0.12	0.11	0.01	0.13
Geschlecht	-0.09	0.18	0.02	0.27	-0.12	-0.18
Schulform	0.12	0.00	0.04	0.02	0.04	0.11
Schulische Leistung	-0.09	-0.01	-0.26	-0.16	-0.12	-0.04
Migrationsgeschichte	0.02	0.01	0.06	-0.02	-0.07	-0.11
Sozioökonomischer Hintergrund	0.11	-0.06	0.10	0.10	0.06	0.20
Kulturelles Kapital	0.12	-0.03	-0.04	0.10	0.15	0.15
Unterstützungsverhalten der Eltern	0.10	0.11	-0.02	0.11	0.18	0.06
Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern ...						
in der Schule	0.10	0.02	0.10	0.04	0.03	0.10
in der Nachbarschaft	0.07	0.09	0.03	0.08	0.11	0.09
im Freundeskreis	0.03	0.04	0.12	0.08	0.05	0.04
<b>Aktivitäten</b>						
Unterricht in der Partnerschule	0.05	0.02	0.03	-0.04	0.14	0.13
Andere Aktivitäten mit der Partnerschule	0.00	-0.16	-0.01	0.03	0.08	0.07
Freizeitaktivitäten	0.03	-0.08	0.01	-0.03	0.11	0.12
Kulturelle Aktivitäten	0.00	-0.10	0.01	0.06	0.10	0.11
Zeit mit sich selbst	0.05	-0.06	-0.07	0.08	0.06	0.04
Zeit mit der Gastfamilie	-0.06	-0.07	0.00	-0.05	0.05	0.03
Digitale Medien	-0.03	-0.07	-0.02	0.00	0.03	0.00
<b>Soziale Kontakte</b>						
Eltern	-0.01	0.07	0.05	0.06	-0.02	-0.03
Freunde und Freundinnen	0.05	0.03	0.03	-0.01	0.01	0.00
Mitschülerinnen und Mitschüler	0.07	0.12	0.04	0.01	0.05	0.06
Lehrkräfte	0.06	0.09	0.11	0.13	0.09	0.13
Schülerinnen und Schüler der Partnerschule	0.02	-0.04	-0.04	0.08	0.08	0.09
Lehrkräfte der Partnerschule	0.13	0.04	-0.02	0.04	0.11	0.10
<b>Rahmenbedingungen</b>						
Unterbringung (Hostel/Jugendherberge vs. Ref.: Gastfamilie)	0.06	0.10	0.00	0.08	-0.03	-0.03
Unterbringung (gemeinsam vs. Ref.: alleine)	-0.08	-0.16	0.03	-0.05	0.04	0.08
Dauer der Reise	0.09	0.06	0.07	0.11	0.02	0.02

**Anm.:** Ref.: Referenzkategorie.

**Tab. 4.A3:** Demographische Daten der mitreisenden Lehrkräfte

Kategorie	Lehrkräfte (N = 74)
Alter, <i>M (SD)</i>	45.17 (9.75)
Geschlecht, <i>N (%)</i>	
Weiblich	45 (66.2)
Männlich	23 (31.1)
Migrationsgeschichte, <i>N (%)</i>	
Nein	55 (82.1)
Ja	11 (16.4)
Schulform, <i>N (%)</i>	
Schulen mit Gesamtschulcharakter	33 (44.6)
Grundschulen	3 (4.1)
Gymnasien	30 (40.5)
Realschulen	8 (10.8)
Jahre der Lehrerfahrung, <i>N (%)</i>	
0 bis 5 Jahre	11 (16.4)
6 bis 10 Jahre	9 (13.4)
Mehr als 10 Jahre	47 (70.1)
Funktion an jetziger Schule, <i>N (%)</i>	
Erasmus+ Koordination	19 (25.7)
Schulleitung	6 (8.1)
Begleitende Lehrkraft	56 (75.7)
Unterrichtete Fächer, <i>N (%)</i>	
Lesen, Schreiben und Literatur	24 (32.4)
Fremdsprachen	32 (43.2)
Mathematik	10 (13.5)
Sachunterricht (Primarstufe)	2 (2.7)
Naturwissenschaften	14 (18.9)
Technik	2 (2.7)
Gesellschaftswissenschaften	18 (24.3)
Musisch künstlerischer Bereich	11 (14.9)
Sport	11 (14.9)
Religion und/oder Ethik	3 (4.1)
Praktischer/berufsbezogener Unterricht	4 (5.4)
Unterrichtete Klassenstufen, <i>N (%)</i>	
Primarstufe	5 (6.8)
Sekundarstufe I	57 (77.0)
Sekundarstufe II	42 (56.8)
Erfahrung mit Erasmus+, <i>N (%)</i>	
Schulzeit	1 (1.4)
Studium	6 (8.1)
Berufstätigkeit	5 (6.8)

**Anm.:** Die angegebenen Prozentwerte basieren auf den 74 teilnehmenden Lehrkräften (100%). Lehrkräfte, die auf einzelne Fragen keine Antwort gegeben haben, sind in den jeweiligen Prozentangaben nicht berücksichtigt.

Sabine Hornberg, Michael Becker, Nadine Sonnenburg, Marion Peitz & Carina Schreiber

## 5 Die ErasmuS<sup>+</sup> Studie: Resümee und Implikationen

Die Studie zur Wirkung von Erasmus+ in allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (ErasmuS<sup>+</sup>) in Deutschland folgt einem innovativen Mixed-Methods-Design und liefert für diesen bisher wenig erforschten Bereich europäischer Bildungspraxis vertiefende Erkenntnisse. Dazu wurden Sekundärdatenanalysen durchgeführt, um einen Überblick über die an Erasmus+ beteiligten Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich und ihre Erasmus+ Aktivitäten zu gewinnen. Hier anschließend erfolgten qualitative Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien und Landesbehörden sowie Schulleitungen, Koordinatorinnen und Koordinatoren und Lehrkräften an Schulen, die mit Erasmus+ betraut sind. Und schließlich konnten mithilfe der *experience sampling*-Methode und einem Prä- und Posttest-Design Einblicke in die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern während Lernmobilitäten im Ausland gewonnen und die Effekte dieser Mobilitäten auf die Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Damit liegen erstmals in dieser Breite und Tiefe empirisch gewonnene Erkenntnisse zur aktuellen Programmgeneration von Erasmus+ an allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich in Deutschland vor. Sie bilden die Basis für die nachfolgend erörterten, möglichen Implikationen für die weitere Gestaltung und Beforschung des Programms Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich und werden zum Teil um Erläuterungen ergänzt, die sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ergeben.

Was können wir aus den im vorangegangenen präsentierten Befunden lernen? Was wäre zu überdenken, an welchen Stellen könnten Überarbeitungen angezeigt sein, was wäre zu ergänzen? Solche und weitere Fragen leiten dieses Resümee und unsere Erörterung möglicher Implikationen für Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich. Dies geschieht mit Rekurs auf konkrete Beispiele aus der Studie ErasmuS<sup>+</sup> und Erläuterungen im Anschluss an Elemente, die sich aus Sicht der Vertreterinnen und Vertreter in den Ministerien, Landesbehörden und Schulen als produktiv für die Umsetzung und Förderung von Erasmus+ dargestellt haben und somit im Lichte der hier gewonnenen Informationen erstrebenswert erscheinen. Die jeweiligen Punkte verstehen sich nicht als abschließende oder gar erschöpfende Erläuterungen, wie Erasmus+ auf den unterschiedlichen Ebenen gestaltet werden kann, sondern dienen der Veranschaulichung zentraler Implikationen. Nachfolgend ist, wie in der Anlage des gesamten empirischen Teils von ErasmuS<sup>+</sup>, eine Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen angezeigt, das heißt auf der Makroebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, der Mesoebene der Organisationen wie Ministerien, Landesbehörden, die mit Erasmus+ betraut sind, und Schulen, bis hin zur Mikroebene der Lehrkräfte und des weiteren Personals im Schulbereich und der

Gestaltung von Lernmobilitäten ins Ausland mit Schülerinnen und Schülern. Die Studie Erasmus+ hat gezeigt, dass die Umsetzung von Erasmus+ von seiner systematischen Einbettung im allgemeinbildenden Schulbereich und dem Zusammenspiel der in diesem Kontext relevanten Organisationen und ihren Akteurinnen und Akteuren abhängt. Im Folgenden werden hieran anknüpfende Implikationen abgeleitet und erörtert, die dazu beitragen könnten, die Umsetzung dieses europäischen Bildungsprogramms zu fördern und zu optimieren.

## 5.1 Implikationen für Ministerien und Landesbehörden

Im Schulbereich haben Schulen und weitere Einrichtungen, wie Ministerien und Landesbehörden, aber auch Landesinstitute und weitere staatliche Einrichtungen in der Lehrkräftebildung, mit den Leitaktionen 1 und 2 verschiedene Möglichkeiten zur Teilnahme an Erasmus+. Während der Fokus von Leitaktion 1 auf der Förderung von Lernmobilitäten von Individuen (d. h. von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitungen und anderem Personal im schulischen Bereich) liegt, werden im Rahmen von Leitaktion 2 internationale Partnerschaften zwischen Organisationen und Institutionen gefördert, um die Entwicklung, den Transfer und die Umsetzung von innovativen Ansätzen, den Erfahrungsaustausch, die Zusammenarbeit und das *peer learning* auf europäischer Ebene voranzubringen (Europäische Kommission, 2023). Die Ergebnisse der vorliegenden Teilstudie 1 zeigen, dass die Schulen und weiteren Einrichtungen größtenteils das Angebot von Leitaktion 1 zur Förderung von Lernmobilitäten von Personen ins Ausland nutzen, während Leitaktion 2 eine geringere Rolle einzunehmen scheint (vgl. Kap. 2) – ein Befund, der sich auch in der Teilnahme der hier beleuchteten Ministerien und Landesbehörden sowie Landesinstituten widerspiegelt. Mit Blick auf die angestrebte systemische Wirkung von Erasmus+ im Schulbereich wäre insgesamt im Rahmen von Erasmus+ und insbesondere mit Blick auf Leitaktion 2 die Beteiligung weiterer staatlicher Behörden anzustreben. Kultusministerien oder Landesbehörden sowie die Landesinstitute könnten Erasmus+ nutzen, um mit Blick auf ihre Aufgaben in den einzelnen Bundesländern, wie Qualitätssicherung, Schulentwicklung und Lehrkräftebildung, eine multiplikative Wirkung zu erzielen. Der europäische Austausch über neue Verfahren und Methoden sowie innovative Konzepte im Rahmen von Partnerschaftsprojekten in Leitaktion 2 könnte sich hier perspektivisch als gewinnbringend erweisen, um so auch die Professionalisierung von Stakeholdern, Schulleitungen und Lehrkräften für Tätigkeiten auf europäischer Ebene voranzutreiben (Europäische Kommission, 2023).

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der Studie Erasmus+ in unterschiedlichen Bundesländern Experteninterviews mit ausgewählten Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien und Landesbehörden geführt, die bereits mit Erasmus+ betraut sind (vgl. Kap. 3 zu Teilstudie 2). Dabei zeigten sich einerseits Unterschiede im Umgang mit Erasmus+, andererseits wurde über die Unterschiede hinweg deutlich, dass es sich positiv auf die Teilnahme an Erasmus+ auswirkt, wenn sich die für Erasmus+ zuständigen Ansprechpartnerinnen und -partner in den Bundesländern aktiv einbringen. So können das benötigte institutionelle Wissen und entsprechende Strukturen und An-

gebote geschaffen und gepflegt werden. Der damit verknüpfte Grundgedanke zielt auf eine stärkere Vernetzung und die Schaffung von Synergieeffekten, sowohl in organisatorischer wie auch in inhaltlicher Hinsicht. Diesbezüglich wären ferner an Ministerien und Landesbehörden angesiedelte Konsortien zu stärken und neue einzurichten, da sie, wie die Ergebnisse von Teilstudie 2 zur Implementation von Erasmus+ zeigen (Kap. 3), Schulen maßgeblich bei dem Einstieg in das Programm und seiner Umsetzung unterstützen können, und zwar insbesondere auch bei der administrativen Verwaltung von Erasmus+. Für Schulen sind die Konsortien ein Gewinn, da Schulleitungen und Lehrkräfte in der Regel nur über knapp bemessene Zeitkontingente verfügen.

Vor diesem Hintergrund erweisen sich die Planung, Vorbereitung, Organisation und Aufarbeitung von Erasmus+ in Schulen vielfach als eine Aufgabe, die nicht systematisch und effektiv erledigt werden kann, sondern als individuell aufwendige Einzelarbeit erfolgen muss. Eine schulübergreifende Bündelung und Systematisierung von Wissen, das *bottom up* von erfahrenen Erasmus+ Teilnehmenden eingebracht werden kann, erscheint daher als ein zentrales Element, um bei knappen zeitlichen Ressourcen praxisnah den Weg zu einer *best practice* zu unterstützen. Ein solches Verfahren kann sich auch im Hinblick auf eine breitere Beteiligung von Schulen insgesamt an Erasmus+ als sinnvoll erweisen, wie zum Beispiel die Entwicklung des Schulprofils Europaschule in Nordrhein-Westfalen gezeigt hat (Hornberg & Buddeberg, 2014). Dabei sollten auch Schulen in herausfordernden Lagen oder mit dem Fokus auf Begabtenförderung eingebunden werden. Auch in diesen Hinsichten wäre der Ausbau der Konsortien zu unterstützen, denn sie könnten darüber hinaus auch mit der Vernetzung von Schulen betraut werden und die innerhalb der Konsortien stattfindenden Mobilitätsprojekte in ein Vor- und Nachbereitungsprogramm einbetten, in dem Lehrkräfte eingangs Ideen und Ziele entwickeln und austauschen können und im Nachgang neu Erlerntes verfestigt, adaptiert und verbreitet werden kann. In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, inwieweit es sinnvoll und möglich wäre, auf Ebene der Bundesländer und im Hinblick auf die dortigen Bedingungen proaktiv auf Schulen zuzugehen und auf Erasmus+ und das Online-Informationsangebot aufmerksam zu machen, über das sich interessierte und teilnehmende Schulen leicht zugänglich einen Überblick verschaffen können. Beispiele guter Praxis können für Schulen und Lehrkräfte inspirierend und insbesondere für Schulformen hilfreich sein, die sich möglicherweise nicht prioritär von einem Mobilitätsprogramm angesprochen fühlen oder sich schwertun, die Hürde einer Beantragung zu nehmen und entsprechend unterrepräsentiert sind – wie zum Beispiel Förder- oder Grundschulen. Die Vernetzung von an Erasmus+ beteiligten und erfahrenen Schulen mit solchen, die an einer Beteiligung interessiert sind, kann, wenn sie gut organisiert und angeleitet wird, einen echten Gewinn bedeuten: Sie ermöglicht den Austausch von Ideen, wechselseitige Unterstützung, gegebenenfalls Zeitersparnisse und die Zusammenarbeit mit anderen Interessierten und Motivierten.

Die Erarbeitung und Umsetzung solcher Unterstützungsstrukturen bedürfen auf der Ebene der Ministerien und Landesbehörden entsprechender zeitlicher, personeller und finanzieller Ressourcen. Förderlich wäre die Implementierung eines ‚Fachbereichs‘ oder zumindest die Bereitstellung von personellen Mitteln mit festen Zuständigkeitsvertei-

lungen und zeitlichen Ressourcen, um Erasmus+ Beratungs- und Unterstützungsangebote nicht nur einzuführen, sondern auch aufrechtzuerhalten. So werden von den von uns Interviewten feste Strukturen innerhalb von Behörden, die den Austausch und die Weiterarbeit ermöglichen, als förderlich erlebt. Weiterhin ist auch eine Expertise im Bereich der Internationalisierung und Europäisierung im Bildungsbereich über Erasmus+ hinaus erstrebenswert, damit Ansprechpersonen in den Behörden Schulen kompetent mit Blick auf europäische oder internationale Schulprofilierungen beraten können, zum Beispiel auch hinsichtlich möglicher produktiver Verknüpfungen mit anderen Programmen. Fortbildungen für Lehrkräfte zur Verknüpfung von Erasmus+ mit Europa und der EU und den jeweiligen Curricula wären eine weitere gute Möglichkeit, um Schulen zu unterstützen und könnten, wie auch eine stärkere Einbindung der Erasmus+ Projekte in den Unterricht, zu mehr Akzeptanz in der Schulgemeinschaft führen. Denn so könnten auch Schülerinnen und Schüler, die nicht an Erasmus+ beteiligt sind, einen Bezug zu den Projekten im Ausland entwickeln und von den Mobilitätsaktivitäten profitieren und aufgrund der zeitlichen Entlastung mehr Schülerinnen und Schülern eine Teilnahme ermöglicht werden. Die Integration von Erasmus+ in den Unterricht könnte so auch zu einer Stärkung von Demokratie- und Europabildung in Schulen führen. Insgesamt wäre daher eine Erhöhung der Anzahl der an Erasmus+ teilnehmenden Personen im Schulbereich anzustreben. Im Anschluss an einige der hier berichteten Befunde wäre zu bedenken, dass dies kaum im Rahmen des gegenwärtigen Programms realisierbar erscheint. Der Großteil der Projekte ist auf kurze Mobilitäten fokussiert, kostspieligere Langzeitmobilitäten sind eher die Ausnahme und der Adressatenkreis kann kaum substantiell erweitert werden, zum Beispiel durch noch kürzere Auslandsaufenthalte. Entsprechend wäre eine breitere finanzielle Ausstattung von Erasmus+ für den Schulbereich anzuvorsuchen, wenn das Ziel verfolgt wird, deutlich mehr Schulen als bislang von dem EU-Programm profitieren zu lassen.

## **5.2 Implikationen für die Organisation an den Schulen**

Wie unsere Ergebnisse zeigen, können auf der Ebene der Einzelschule durch die Teilnahme an Erasmus+ Entwicklungsprozesse angeregt werden. Für Schulen empfiehlt es sich daher, die Implementation von Erasmus+ nicht isoliert zu betrachten, sondern als Teil eines damit verbundenen Schulentwicklungsprozesses. Dieser sollte nicht allein von den ohnehin bei Erasmus+ engagierten Lehrkräften, Koordinatorinnen und Koordinatoren getragen werden, sondern durch strukturelle Verankerungen unterstützt werden. Die Forschungsergebnisse von Teilstudie 2 zeigen, dass es für Schulen hilfreich ist, wenn die Umsetzung des Programms transparent und partizipativ gestaltet wird (vgl. Kap. 3). Die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen als erprobt und bewährt geltenden Ansätze wären auch an dieser Stelle zu berücksichtigen und umzusetzen (Rolff, 2023). Die Etablierung einer entsprechenden Arbeitsgruppe, die sich mit dem Programm und seiner Organisation befasst, wurde ebenfalls als hilfreich hervorgehoben. In diesem Zusammenhang ist auch die Schaffung einer entsprechenden Position zu sehen, wie die einer Erasmus+ Koordinatorin beziehungsweise eines Koordinators, und diese mit ei-

nem angemessenen Stundendeputat auszustatten, um die Relevanz des Programms an der Schule zum Ausdruck zu bringen und die entsprechende Person zu unterstützen.

Förderlich für die Implementation von Erasmus+ scheint zudem zu sein, wenn das Programm zu weiteren Schulentwicklungszielen und -schwerpunkten passt. So lassen sich Inhalte miteinander verbinden und wechselseitig fruchtbar machen. Um mit Erasmus+ zielgerichtet Schulentwicklung gemeinsam mit anderen Partnerschulen aus dem Ausland voranzutreiben, erscheint es förderlich, wenn Schulen feste Partnerorganisationen haben, mit denen sie langfristig an einem gemeinsamen Thema arbeiten. Andererseits kann sich auch der eher kurzfristige Austausch mit unterschiedlichen Schulen als gewinnbringend erweisen, um vielfältige Eindrücke und Impulse in der Breite zu erhalten.

Ein weiteres Element ist die transparente Kommunikation der Schule über ihre Beteiligung bei Erasmus+, sowohl innerhalb der Schule als auch nach außen. Dies erhöht nicht nur ihre Sichtbarkeit und steigert ihre Attraktivität, sondern fördert auch die aktive Einbindung von Eltern, an der Schule interessierten Personen und der allgemeinen Öffentlichkeit. Der aktive Einbezug der Schülerinnen und Schüler sowie in Teilen auch ihrer Eltern in die Planung und Organisation von Erasmus+ Projekten sowie von entsprechenden Veranstaltungen wird für das Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl an Schulen positiv erlebt. Zudem können an Erasmus+ beteiligte Schülerinnen und Schüler als Multiplikatoren fungieren und bei anderen Gleichaltrigen das Interesse und die Motivation erhöhen. Darüber hinaus ist bei der Durchführung von Mobilitätsprojekten zu empfehlen, möglichst vielen Lehrkräften und weiterem Schulpersonal die Teilnahme an Lernmobilitäten zu ermöglichen. Denn eine breite Beteiligung im Kollegium kann dazu beitragen, die Akzeptanz für Erasmus+ unter den Lehrkräften zu fördern. In diesem Kontext wird die aktive Beteiligung der Schulleitung an den Erasmus+ Projekten und ihr Engagement im Austausch als förderlich angesehen, um die Bedeutung herauszustellen, die die Schule diesem europäischen Austauschprogramm beimisst.

Die Aufnahme von ausländischen Gästen, sowohl von Lehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern, stellt eine Form der Internationalisierung *at home* dar und ermöglicht es, europäische Kontakte zu knüpfen sowie authentisch etwas über andere Länder und ihre Schulpraxis zu erfahren. In diesem Zusammenhang bietet sich auch die Nutzung der Plattform eTwinning im Rahmen des Programms Erasmus+ als eine Möglichkeit an, um den europäischen Austausch anzubahnen und niedrigschwellig an hiesigen Schulen einzubinden. Die digitale Zusammenarbeit an Projekten ist eine Option, die unter Einbezug der gesamten Klassengemeinschaft den Austausch und Kontakte ins Ausland ermöglicht. Zwar hat eTwinning durch die zunehmende Digitalisierung von Schulen möglicherweise an Exklusivität verloren, da auch andere digitale Kommunikationsformen besser zugänglich sind. Aber es präsentiert sich weiterhin als ein Werkzeug, das im europäischen Kontext etabliert ist und über die direkte Kommunikation hinaus für den Austausch von Materialien, Ideen und Kontakten von europäischen Schulen genutzt werden kann.

### 5.3 Umsetzung der Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern

Im Hinblick auf die Umsetzung der Lernmobilitäten von Schülerinnen und Schülern verweisen die Ergebnisse unserer Studie auf verschiedene Ansatzpunkte. So zeigt sich sowohl in Teilstudie 2 als auch in Teilstudie 3, dass die inhaltliche Vor- und Nachbereitung der Auslandsmobilitäten an den Schulen bisher vorkommt, aber weitgehend nicht systematisch verfolgt wird (vgl. Kap. 3 und 4). Im Anschluss an vorherige Forschungsarbeiten (Maiworm & Over, 2007; Schmengler, 2021) stellt die inhaltliche Vor- und Nachbereitung aus Sicht von Lehrkräften jedoch einen zentralen Baustein der Auslandsmobilität dar. Dies ist umso mehr angezeigt, da es sich um Kurzzeitmobilitäten handelt, die eher auf die Reflexion der Erfahrungen als auf eine längere und gegebenenfalls systematische Lernerfahrung und -praxis (z. B. der Fremdsprachenkenntnisse) abzielen. Deshalb sollten Auslandsmobilitäten sowohl inhaltlich – zum Beispiel mit Blick auf europäische Themen – als auch sozioemotional vorbereitet und reflektiert werden. Denn sie bieten die Möglichkeit, im Sinne einer ganzheitlichen Lernerfahrung in den Ländern, in denen Lernmobilitäten durchgeführt werden, europäische Themen mit einem lebensweltlichen Bezug und im Rahmen eines interkulturellen Austausches zu erschließen.

Es bieten sich eine Reihe von Elementen an, die auf unterschiedlichen systematischen Ebenen eine solche Reflexion anbahnen können. Um sicherzustellen, dass eine qualitativ hochwertige Vor- und Nachbereitung zustande kommt, und um Lehrkräfte insbesondere beim Einstieg in das Erasmus+ Programm zu entlasten, böten sich Materialien (z. B. von der EU-Kommission) an, die als Anleitungen und Beispiele zur Verfügung stehen, um den Zugang zu systematisieren. Dies ist insbesondere für Schulen von Bedeutung, die neu hinzukommen. Im Sinne konstruktivistischen Lernens könnten Schülerinnen und Schüler in diesem Rahmen selbst Inhalte erarbeiten und sich bereits im Vorfeld mit dem Reiseziel ihrer Lernmobilität nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich auseinandersetzen. Zur Vor- und Nachbereitung der Auslandsmobilitäten wäre außerdem ein Leitfaden sinnvoll, der es Lehrkräften erleichtert, die Auslandsmobilitäten systematisiert anzuleiten und dahingehende Reflexionsprozesse anzuregen.

Die Ergebnisse von Teilstudie 3 zeigen keine statistisch signifikante Veränderung des Interesses der Schülerinnen und Schüler an Europa und Politik (vgl. Kap. 4). Um die Kenntnis der Entwicklung, Ziele und Verfasstheit der EU und die demokratische Teilhabe zu fördern, wäre es wünschenswert, dass sich junge Menschen mit Europa und der aktuellen Politik befassen. Während der Lernmobilitäten könnten deshalb Inhalte zu Europa und europäischer Politik explizit mit aufgenommen werden, um Impulse zu setzen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Hierbei wäre es denkbar, auf bereits bestehende Materialien der EU zurückzugreifen. Hilfreich wären in diesem Zusammenhang auch europaweit nutzbare Module, die auf zentraler Ebene durch die EU-Kommission bereitgestellt werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Komplexität des Gegenstands (Detjen, 2004; Oberle, 2015), der stetige Wandel und die rasche Entwicklung der EU die Aktualität der Materialien erschweren, weshalb eine regelmä-

fige Fortbildung der Lehrkräfte vorteilhaft wäre (Oberle & Forstmann, 2015; Schöne & Immerfall, 2015).

Die Ergebnisse von Teilstudie 3 (vgl. Kap. 4) weisen darauf hin, dass die Einbindung enger sozialer Kontakte während der Auslandsmobilitäten für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler förderlich sein kann. So steht der häufige Kontakt mit Eltern sowie Freundinnen und Freunden während des Auslandsaufenthaltes in Zusammenhang mit einer positiveren Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Um die Eltern stärker einzubinden, könnten sie spezifische Informationen über ihre Rolle während der Auslandsmobilität ihres Kindes erhalten, die sie auf organisatorische und inhaltliche Fragen vorbereiten, um auch hier eine weitere Reflexion der Auslandsmobilität systematisch anzuregen. Schülerinnen und Schüler selbst können beispielsweise mithilfe eines *buddy*-Programms bereits im Vorfeld engeren Kontakt zu Schülerinnen und Schülern knüpfen, die später gemeinsam mit ihnen an Lernmobilitäten teilnehmen, sodass sie sich während der Auslandsmobilität sozial eingebundener fühlen, insbesondere wenn eine klassen- und jahrgangsübergreifende Gruppenmobilität durchgeführt wird. In diesem Sinne bietet sich auch der Austausch mit denjenigen Schülerinnen und Schülern an, die in den vorangehenden Jahrgängen an den Mobilitäten teilgenommen haben, um eine breitere Reflexion sowohl für die mobilen als auch die vormals mobilen Schülerinnen und Schüler anzuregen. Nicht zuletzt sollten auch Lehrkräfte bereits vor der Auslandsmobilität den Kontakt zwischen ihren Schülerinnen und Schülern und den Schülerinnen und Schülern der Partnerschule anregen.

Teilstudie 3 legt auch nahe, dass kulturelle Aktivitäten während der Auslandsmobilität positiv mit dem Interesse der Schülerinnen und Schüler an Europa zusammenhängen. Es wäre deshalb zu überlegen, wie kulturelle Aktivitäten während der Auslandsmobilität intensiviert und der damit verbundene Mehraufwand für Lehrkräfte möglichst gering gehalten werden kann. *Guides* und pädagogisch informierte *best practice*-Beispiele für Städte und Regionen unterschiedlicher Länder könnten Lehrkräften bei der Planung von Lernmobilitäten als Orientierung dienen. Derlei kann an den Schulen im Sinne eines kollegialen Austausches selbst erarbeitet werden und angepasst an unterschiedliche Schülerschaften auch Hinweise auf eine mögliche curriculare Einbindung geben. Landesbehörden könnten Fortbildungen für Lehrkräfte anbieten, in denen im Hinblick auf eine Teilnahme an Erasmus+ Inhalte systematisiert, vermittelt und reflektiert werden.

Mit Blick auf die Organisation von Lernmobilitäten ins Ausland lassen sich Implikationen für die Art der Unterbringung (Gastfamilie vs. Hostel/Jugendherberge), die Dauer der Mobilitäten und die mitreisenden Schülerinnen und Schüler ableiten. So konnte Teilstudie 3 zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die während der Auslandsmobilität in Hostels/Jugendherbergen untergebracht sind, gleichermaßen profitieren wie Schülerinnen und Schüler in Gastfamilien. Tendenziell zeigt die Unterbringung in Hostels/Jugendherbergen sogar positivere Effekte als die Unterbringung in Gastfamilien. Neben Gastfamilien stellen demnach auch Hostels/Jugendherbergen eine gangbare Art der Unterbringung dar, die gerade für Auslandsmobilitäten in Betracht zu ziehen ist, bei denen es für einen wechselseitigen Austausch in Gastfamilien zu wenig Ressourcen gibt. So

können auch Schülerinnen und Schüler aus Familien einbezogen werden, die die Unterbringung eines Gastes nicht leisten können und deshalb nicht mitreisen würden.

Die Ergebnisse von Teilstudie 3 (vgl. Kap. 4) legen außerdem nahe, dass die Dauer der kurzen Auslandsmobilitäten keine besondere Rolle für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler spielt. Demnach scheint im Falle von kurzen Auslandsmobilitäten der Impuls der Mobilität zu genügen, um bei den Schülerinnen und Schülern Denkanstöße zu setzen. Im Falle einer Güterabwägung wäre die Dauer von Gruppenmobilitäten weniger ein relevantes Kriterium als die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Möglichkeit erhält, Erfahrungen im Ausland zu sammeln. Das bedeutet jedoch nicht, dass langfristige Auslandsmobilitäten nicht andere Entwicklungen begünstigen können, die im Kontext von Erasmus+ möglicherweise ebenfalls wünschenswert wären. Dies stellt jedoch eine sehr unterschiedliche inhaltliche Setzung dar und wurde im Rahmen der vorliegenden Studie nicht untersucht.

Die Ergebnisse der Teilstudien 1 und 3 (vgl. Kap. 2 und 4) zeigen, dass es Erasmus+ gelingt, Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die sonst seltener an Auslandsmobilitäten beteiligt sind. Dennoch repräsentieren die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler noch immer eine leistungsbezogen und sozial eher positiv ausgelesene Schülerschaft. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen gleichzeitig aber auch, dass Schülerinnen und Schüler von Auslandsmobilitäten profitieren, die eher weniger günstige Lernprofile aufweisen und seltener an Lernmobilitäten teilnehmen. Es erweist sich somit als lohnenswert, besonders diese Schülerinnen und Schüler in Auslandsmobilitäten einzubinden. Um sie für eine Teilnahme zu gewinnen, wäre es denkbar, die Gruppengröße der an einer Mobilität teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu erhöhen und gegebenenfalls ganzen Klassen oder Kursen die Lernmobilität ins europäische Ausland zu ermöglichen (sofern dies logistisch, z. B. in der aufnehmenden Partnerschule, möglich ist). Auf diese Weise würden nicht nur die stark interessierten und leistungsmäßig sowie sozial eher positiv ausgelesenen Schülerinnen und Schüler, sondern alle Schülerinnen und Schüler der Klasse oder des Kurses adressiert.

## **5.4 Erasmus+: Was leistet die Studie und welche Einschränkungen ergeben sich aufgrund der Studienanlage?**

Erasmus+ gibt als Mixed-Methods-Studie mit ihren drei Teilstudien Auskunft über die unterschiedlichen Ebenen der Beteiligung an Erasmus+ in Deutschland. Die Studie beleuchtet, welche Organisationen und Personen im allgemeinbildenden Schulbereich an Erasmus+ teilnehmen (Teilstudie 1), wie die Implementation von Erasmus+ aus Perspektive der Schulen, der übergeordneten Ministerien und der Landesbehörden wahrgenommen wird (Teilstudie 2), und nicht zuletzt, wie Erasmus+ im Rahmen von Auslandsmobilitäten auf Ebene der Schülerinnen und Schüler erlebt wird (Teilstudie 3). Mit dieser Anlage gibt Teilstudie 1 einen Überblick über beide Leitaktionen, die im Rahmen von Erasmus+ und der gegenwärtigen Programmperiode (2021–2027) für die ersten Jahre dieser Periode umgesetzt wurden (vgl. Kap. 2). Teilstudie 2 und 3 beschreiben im Hin-

blick auf Leitaktion 1, wie Erasmus+ an den allgemeinbildenden Schulen umgesetzt wird und geben vertiefende Einblicke in Erasmus+ Projekte an Schulen (vgl. Kap. 3 und 4).

Entsprechend stehen mehrere Aspekte nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit: Leitaktion 2, die im Vergleich zu Leitaktion 1 im allgemeinbildenden Schulbereich wenig vertreten ist (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1), wurde aus forschungsökonomischen und organisatorischen Gründen nicht explizit untersucht. Das heißt, es wurden hierzu keine eigenen Daten erhoben, um zum Beispiel zu untersuchen, welche Ziele Organisationen mit übergreifenden Projekten in Leitaktion 2 verfolgen und wie diese umgesetzt werden. Perspektivisch wären daher zukünftig Projekte im Rahmen von Leitaktion 2 zu untersuchen, damit Erasmus+ auch in diesem Bereich weiterentwickelt werden kann.

In den Teilstudien 2 und 3 erfolgte die Datenerhebung an Schulen verschiedener Schulformen, um die häufigsten Schulformen einzubeziehen und dadurch ein umfassendes Gesamtbild zu gewinnen. Gleichwohl musste aus forschungsökonomischen Gründen die Anzahl der Schulen im Sample begrenzt werden, sodass in Teilstudie 2 die Schulformen je ein- bis viermal vertreten sind. Zudem fanden sich für manche Schulformen keine Vertreterinnen und Vertreter, die aktuelle Lernmobilitäten geplant hatten und zu einer Teilnahme bereit waren, sodass diese nicht repräsentiert sind. Die Beteiligung der Schulformen an Erasmus+ variiert insgesamt in Deutschland (vgl. Kap. 2 zu Teilstudie 1); dies spiegelt auch unser Sample wider. So war in Teilstudie 3 ursprünglich eine gleichmäßigere Verteilung der Schulformen intendiert als letztlich realisiert werden konnte. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Erhebungszeiträume in den ausgewählten Bundesländern, die Bereitschaften der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an den Befragungen und die von den Schulen realisierten Lernmobilitäten zeitlich korrespondieren mussten. Hier ergab es sich, dass knapp die Hälfte des Samples aus Teilstudie 3 Gymnasien umfasst, sodass lediglich die Unterscheidung zwischen Gymnasium und anderen Schulformen getroffen werden konnte. Über diese Befunde hinaus war es jedoch nicht möglich, bei den herausgearbeiteten Bedingungen, Herausforderungen und Wirkungen nach Schulformen zu unterscheiden, sodass weitere Studien künftig hieran anknüpfen sollten.

Die Plattform eTwinning als Bestandteil von Erasmus+ war nur partiell Gegenstand der Studie. Insbesondere wurde auf Basis von Sekundärdatenanalysen in Teilstudie 1 ein Überblick über die Nutzung von eTwinning bis 2022 gegeben. Eine vertiefende Beschäftigung mit eTwinning war hier jedoch im Laufe des Forschungsprozesses nicht möglich, da die Plattform im Erhebungszeitraum modifiziert wurde und nicht fehlerfrei verwendbar war. Dies verhinderte eine hinreichende Rekrutierung von eTwinning-Schulen für die Erhebungen, sodass in der Studie Erasmus<sup>+</sup> weitgehend ausgeklammert werden musste, wie eTwinning seit der Umstellung 2022 an allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich genutzt wird. Hieran anknüpfend steht aus zu untersuchen, wie die Plattform eTwinning seither genutzt wird und welche Veränderungen mit der Umstellung in einem immer stärker digitalen Schulleben einhergehen.

Die vorliegende Studie Erasmus<sup>+</sup> startete im Jahr 2022 und liefert damit Erkenntnisse zur Umsetzung von Erasmus+ in den ersten Jahren der aktuellen Programmperiode (2021–2027). Die Interviews im Rahmen von Teilstudie 2 fanden zwischen Dezember

2022 und Juni 2023 statt und bezogen sich damit auch auf die in diesen Jahren durchgeführten beziehungsweise geplanten Erasmus+ Projekte. Im Rahmen der qualitativen Interviews wurden die Perspektiven der Expertinnen und Experten erhoben, die auf ihren bisherigen Erfahrungen basieren. Dies bedeutet, dass in die Interviews retrospektiv auch Erfahrungen der Interviewten aus den vorherigen Jahren, teils Jahrzehnten, fließen, sodass sich die daraus gewonnenen Erkenntnisse nicht allein auf die aktuelle Programmperiode beziehen. Gleichwohl konnten hier zum Beispiel schon erste Einschätzungen zu den Veränderungen seit der Einführung der Akkreditierung erhoben und herausgearbeitet werden, die eine wesentliche Änderung seit Beginn der aktuellen Programmperiode darstellt. Die Datenerhebung in Teilstudie 3 erstreckte sich über einen Zeitraum von Mai 2023 bis August 2024 und liefert damit Erkenntnisse zur aktuellen Programmperiode.

Nicht zuletzt gilt es zu beachten, dass die Studie zum Teil in sehr ungewöhnlichen Jahren stattfand, da sie mit dem Beginn im Jahr 2022 in die Zeit der COVID-19-Pandemie fiel. Dies hatte unseres Eindruckes nach Implikationen für die Durchführung der Studie, vor allem von Teilstudie 3, da die Schulen durch die mit der COVID-19-Pandemie einhergehenden Unsicherheiten zögerten, Auslandsmobilitäten zu planen. Dies führte weniger zu inhaltlichen als zu logistischen Herausforderungen, vor allem weil es mitunter notwendig wurde, Auslandsmobilitäten umzuplanen. Gleichzeitig kann vermutet werden, dass im Zuge der COVID-19-Pandemie in Deutschland wie in Europa eine digitale Schule vertieft wurde, die grundsätzlich andere Potenziale vor allem für die internationale Kommunikation hat. Hierdurch könnte eTwinning perspektivisch an Exklusivität verlieren, um internationale und online-Kommunikation zu ermöglichen, da es andere digitale Möglichkeiten gibt, die den europäischen Austausch erleichtern. Gleichzeitig könnte eTwinning an Bedeutung gewinnen als die zentrale Plattform im Rahmen von Erasmus+, über die sich europäische Kontakte im Schulbereich anbahnen und etablieren lassen.

## 5.5 Ausblick und Dank

Mit der vorliegenden Studie Erasmus+ konnten erstmals in diesem Umfang, in dieser Breite und Tiefe empirische Erkenntnisse zu der Umsetzung von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich in Deutschland gewonnen werden. Erste und zentrale Auswertungen dieser Ergebnisse wurden hier vorgestellt; weitere Auswertungen sollen folgen und unter anderem auch dazu beitragen, das Interesse an diesem spannenden Feld zu fördern, sowohl auf Seiten der Bildungspolitik als auch bei Lehrkräften und anderem schulischem Personal, Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern als auch in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In einer Zeit, in der längst überwunden geglaubte Grenzen und Einstellungen wieder an Einfluss und Zustimmung gewinnen, ist der internationale Austausch eine zentrale Möglichkeit, internationale Begegnungen aktiv zu fördern und in intellektueller, sozialer und emotionaler Hinsicht gewinnbringend zu organisieren, durchzuführen und nachzubereiten.

Das Bildungsprogramm Erasmus+ ist ein zentraler Baustein der EU zur Förderung des Austauschs und der Zusammenarbeit über nationale Grenzen hinweg. Es ist insbe-

sondere im Hochschulbereich und in Teilen auch im Ausbildungsbereich eine Erfolgsgeschichte, wie die beeindruckenden Zahlen junger Menschen zeigen, die seither länger- und kurzfristigere Auslandsaufenthalte wahrgenommen haben. Die EU strebt danach, dies mehr Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften als bisher zu ermöglichen und unternimmt viel, um auf dieses Ziel hinzuarbeiten. Ob und wie ihr dies bisher gelingt und künftig realisiert werden wird, müssen weitere Auswertungen unserer Daten und künftige Forschungen zeigen.

Empirische Studien wie diese sind nicht möglich, ohne die Bereitschaft an den Schulen, daran teilzunehmen. Unser herzlicher Dank gilt den Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitungen, Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren, Vertreterinnen und Vertretern der Ministerien und Landesbehörden, die sich die Zeit genommen haben, an unseren Befragungen teilzunehmen und damit die Datengrundlage für die vorliegende Studie geliefert haben. Ihre aktive Teilhabe hat diese Studie erst möglich gemacht und ist in Zeiten knapper zeitlicher Ressourcen keine Selbstverständlichkeit. Dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD), Nationale Agentur Erasmus+ Schulbildung, gilt unser Dank für die Bereitstellung von Datenlisten und Informationen, wann immer dies erforderlich war.

## 5.6 Literatur

- Berger, R., Safdar, S., Spieß, E., Bekk, M. & Font, A. (2019). Acculturation of Erasmus students: Using the multidimensional individual difference acculturation model framework. *International Journal of Psychology*, 54(6), 739–749. <https://doi.org/10.1002/ijop.12526>
- Detjen, J. (2004). „Europäische Unübersichtlichkeiten“. Wie soll die politische Bildung mit der Kompliziertheit und Intransparenz der Europäischen Union umgehen? In G. Weißeno (Hrsg.), *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts* (S. 126–143). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hornberg, S. & Buddeberg, M. (2014). Bericht zur Befragung von Europaschulen in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter [http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/IADS/Medienpool/Projekte/Hornberg/Europaschulen\\_in\\_Nordrhein\\_Westfalen/Hornberg\\_Buddeberg\\_2014\\_\\_Europaschulbericht.pdf](http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/IADS/Medienpool/Projekte/Hornberg/Europaschulen_in_Nordrhein_Westfalen/Hornberg_Buddeberg_2014__Europaschulbericht.pdf) (Abgerufen am 28.04.2014).
- Maiworm, F. Kastner, H. & Wenzel, H. (2010). *Study of the impact of Comenius In-Service Training activities*. Gesellschaft für Empirische Studien bR. [https://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/6568COMENIUS\\_APRILE2.pdf](https://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/6568COMENIUS_APRILE2.pdf)
- Maiworm, F. & Over, (A). (2007). *Auswirkungen von Comenius-Schulpartnerschaften auf die teilnehmenden Schulen. Final Report*. Gesellschaft für Empirische Studien bR.
- Oberle, M. (Hrsg.). (2015). *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2>
- Oberle, M. & Forstmann, J. (2015). Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung – eine empirische Begleitstudie. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 193–209). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_14)
- Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz Juventa.

- Schöne, H. & Immerfall, S. (2014). EU unterrichten – Widersprüche im Schulalltag. In S. Frech, J. Kalb & K.-U. Templ (Hrsg.), *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts* (S. 54–66). Wochenschau.
- Schmengler, J. (2021). *Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen*. <https://d-nb.info/1236691822/34>

# 6 Verzeichnisse

## 6.1 Glossar

<i>Computational Thinking</i>	Mit <i>Computational Thinking</i> (übersetzt auch informatisches Denken) ist die menschliche Fähigkeit gemeint, Probleme zu erkennen und diese so zu formulieren, dass ein Computer sie lösen kann. Mit der Vermittlung der dazu notwendigen Teilkompetenzen soll erreicht werden, dass z. B. Schülerinnen und Schüler lernen, digitale Alltagsgeräte als Hilfsmittel zur Problemlösung einzusetzen.
Cronbachs $\alpha$	Ein statistisches Maß für die interne Konsistenz einer Skala, das zeigt, wie gut die einzelnen Fragen (Items) einer Umfrage oder eines Tests zusammenpassen. Werte über 0.7 gelten meist als akzeptabel.
Deduktiv	In Bezug auf Forschungsvorhaben wird bei einer deduktiven Vorgehensweise vom Allgemeinen auf den Einzelfall geschlossen, z. B. durch die empirische Überprüfung einer Theorie. Zudem wird der Begriff im Kontext der Inhaltsanalyse verwendet. Bei deduktiven Kategorien handelt es sich um Kategorien, die aus der Theorie bzw. dem Forschungsstand abgeleitet und mithilfe derer Daten analysiert werden.
<i>ErasmusDays</i>	<i>ErasmusDays</i> ist eine von der französischen Nationalen Agentur für ganz Europa eingeführte Öffentlichkeitsmaßnahme, die sechs aufeinanderfolgende Tage bezeichnet, an denen Einrichtungen Veranstaltungen organisieren, um den europäischen Austausch sichtbar zu machen und für Erasmus+ zu werben.
Europaschule	Der Titel Europaschule wird in Deutschland Schulen verliehen, die ein bundeslandspezifisches Zertifizierungsverfahren durchlaufen haben. Die Kriterien zur Anerkennung als Europaschule sind bundesweit nicht einheitlich. Sie umfassen z. B. die Berücksichtigung von Europa in der Schule und ein erweitertes Fremdsprachenangebot. Europaschulen sind nicht mit von der EU getragenen Europäischen Schulen identisch.
<i>Experience sampling-Methode</i>	Eine Forschungsmethode, bei der Teilnehmende (mehrmals) täglich über einen bestimmten Zeitraum hinweg befragt werden.
Expertin/Experte (im Forschungskontext; nicht allgemein)	Als Expertin oder Experte wird im Forschungskontext eine Person bezeichnet, die über Wissen zu einem spezifischen Thema verfügt, das sich von Alltagswissen, -kompetenz und handeln unterscheidet. Das Thema und die Frage, wer als Expertin oder Experte adressiert wird, sind vom Forschungsinteresse abhängig.
<i>Fixed sampling-Methode</i>	Ein Erhebungsplan, bei dem Daten (insbesondere bei der $\rightarrow$ <i>experience sampling-Methode</i> ) zu festen, vorher festgelegten Zeitpunkten gesammelt werden, z. B. jeden Tag um 12 Uhr. Damit wird sichergestellt, dass die Daten regelmäßig und systematisch erhoben werden, um das Erleben oder Verhalten einer Person im Alltag zu analysieren.
<i>Full Information Maximum Likelihood (FIML)</i>	Ein statistisches Verfahren, das auch dann Modelle schätzen kann, wenn Daten teilweise fehlen. Es nutzt alle verfügbaren Informationen, um die besten Schätzwerte zu erzielen.
Hilfsvariable	Eine Variable, die in einer Analyse verwendet wird, um weitere Informationen über fehlende Werte zu erhalten und das Risiko von Verzerrungen aufgrund unvollständiger Information zu reduzieren.

Induktiv	In Bezug auf ein Forschungsvorhaben bezeichnet eine induktive Vorgehensweise ein Verfahren, bei dem aus Einzelfällen oder Beobachtungen allgemeine Schlussfolgerungen gezogen werden, z. B. durch das Aufstellen einer neuen Theorie. Zudem wird der Begriff im Kontext der Inhaltsanalyse verwendet. Bei induktiven Kategorien handelt es sich um solche, die aus dem Datenmaterial abgeleitet werden.
Inhaltsanalyse	Unter den Begriff der Inhaltsanalyse fallen verschiedene sozialwissenschaftliche Ansätze und Methoden zur systematischen, regelgeleiteten Untersuchung von schriftlich fixierten Texten. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist es, Datenmaterial mithilfe von Kategorien im Hinblick auf das Forschungsinteresse zu reduzieren, zu interpretieren oder zu verdichten.
Interkoder-Übereinstimmung	Die Interkoder-Übereinstimmung ist ein zentrales Qualitätskriterium zur Beurteilung der Reliabilität von Kodierungen und bezeichnet die Übereinstimmung der Kodierungen zwischen mehreren kodierenden Personen.
Internationalisierung <i>at home</i>	Mit dem Konzept Internationalisierung <i>at home</i> werden Erscheinungsformen der Internationalisierung gefasst, die in dem Land auftreten, in dem man lebt. Dies sind z. B. Schulen mit internationalem Profil, wie Europaschulen oder ausländische Schulabschlüsse, die in Deutschland erworben werden können.
Item	Ein einzelnes Element in einem Messinstrument, wie z. B. eine Frage oder Aussage in einem Fragebogen, das zur Erfassung eines spezifischen Merkmals oder Konstrukts dient. Zum Beispiel: „Ich fühle mich in der Schule wohl.“
Job Shadowing	Allgemein bedeutet Job Shadowing, dass eine Person eine weitere Person bei ihrer Arbeit begleitet und beobachtet, um den jeweiligen Beruf kennenzulernen. Im Rahmen von Erasmus+ meint Job Shadowing, dass schulisches Personal im Ausland Kolleginnen und Kollegen in ihrem beruflichen Alltag begleitet.
Kategorie (im Kontext der Inhaltsanalyse)	Im Kontext der Inhaltsanalyse umfasst eine Kategorie bestimmte Kriterien, nach denen Textstellen aus dem Datenmaterial eingeordnet werden. Jede einzelne Kategorie wird dabei genau definiert und z. B. durch sogenannte „Ankerbeispiele“ (besonders passende Zitate) veranschaulicht, um die Textstellen eindeutig zuzuordnen zu können. Aus der Definition mehrerer Kategorien entsteht ein Kategoriensystem. Durch die Einordnung in dieses Kategoriensystem lässt sich das Datenmaterial klassifizieren und der Inhalt der Textstellen abstrahieren.
Kodieren (im Kontext der Inhaltsanalyse)	Im Kontext der Inhaltsanalyse bezeichnet das Kodieren den Prozess des Zuordnens von Textstellen zu Kategorien. Die Definitionen und Regeln der Kategorien können während des Kodierens noch überarbeitet werden, bleiben im finalen Kodierungsprozess allerdings unverändert.
<i>Latent Change Score</i> -Modell, latente Differenzwertmodelle, LCSM	Ein statistisches Modell, das verwendet wird, um Veränderungen über die Zeit hinweg zu messen. Es hilft, „latente“ (nicht direkt messbare) Veränderungen in einer Personengruppe zu erfassen.
Latente Variable	Eine latente Variable ist eine Größe, die nicht direkt gemessen oder beobachtet werden kann, aber aus anderen messbaren Daten erschlossen wird. Sie repräsentiert abstrakte Konzepte oder Eigenschaften, wie beispielsweise Intelligenz, Zufriedenheit oder Angst. Zur Schätzung solcher Variablen werden Messinstrumente eingesetzt, die sich aus mehreren Fragen zusammensetzen, die als Indikatoren dieser Eigenschaften dienen.

Likert-Skala	Eine Urteilsskala zur Messung von Einstellungen oder Meinungen, bei der Teilnehmende ihre Zustimmung zu einer Aussage auf einer abgestuften Skala angeben, typischerweise von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme völlig zu“.
Messfehler	Abweichungen zwischen dem tatsächlichen Wert und dem gemessenen Wert, die durch Ungenauigkeiten des Messinstruments oder äußere Einflüsse entstehen.
Mittelwert, $M$	Der Durchschnittswert (arithmetisches Mittel) aller erhobenen Daten in einer Stichprobe. Er wird berechnet, indem alle Werte summiert und durch die Anzahl der Werte geteilt werden.
Multivariat	Bezieht sich auf statistische Verfahren oder Analysen, mit denen mehrere Variablen (Merkmale) gleichzeitig untersucht werden, um komplexe Zusammenhänge zu verstehen.
$N$	Die Anzahl der Teilnehmenden in einer Studie oder Stichprobe.
Posttest	Eine Messung, die nach einer Maßnahme, Intervention oder einem Experiment durchgeführt wird, um Veränderungen im Vergleich zum Prätest zu erfassen.
Prädiktor	Eine Variable, die verwendet wird, um eine andere Variable vorherzusagen. Zum Beispiel könnte untersucht werden, wie stark ein Prädiktor (wie Alter oder Geschlecht) ein Ergebnis beeinflusst.
Prätest	Eine Messung, die vor Beginn einer Maßnahme, Intervention oder eines Experiments durchgeführt wird, um einen Ausgangswert zu bestimmen.
Psychometrische Kennwerte	Statistische Maße, die die Qualität eines Fragebogens oder Tests beschreiben, wie z. B. Validität (Gültigkeit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit).
Regressionsanalyse	Eine statistische Methode, die untersucht, wie mehrere Variablen zusammenhängen. Sie wird verwendet, um Zusammenhänge zu quantifizieren und Vorhersagen zu treffen.
Regressionskoeffizient, $b$	Der Regressionskoeffizient $b$ ist ein Wert in der Regressionsanalyse, der beschreibt, wie stark und in welche Richtung eine unabhängige Variable (Prädiktor) eine abhängige Variable vorhersagen kann. Er gibt an, um wie viel sich die vorhergesagte abhängige Variable ändert, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit steigt, während alle anderen Variablen konstant gehalten werden.
Reliabilität	Die Zuverlässigkeit und Genauigkeit einer Messung. Eine hohe Reliabilität bedeutet, dass das Instrument zuverlässig misst, was es messen soll.
Reliabilitätsmaß	Mithilfe von einem Reliabilitätsmaß kann die Zuverlässigkeit einer Erhebung gemessen werden.
Retest Reliabilität	Die Stabilität einer Messung über die Zeit hinweg. Hierbei wird derselbe Test zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt, um zu prüfen, ob ähnliche Ergebnisse erzielt werden.
Sample	Mit einem Sample (übersetzt auch Stichprobe) ist in der Forschung die Auswahl der Fälle (z. B. der Interviewpartnerinnen und -partner oder der getesteten Personen) gemeint. Die Auswahl erfolgt dabei meist nicht zufällig, sondern mithilfe von Kriterien (Stratifizierungsmerkmalen), die im Hinblick auf das Forschungsinteresse von Bedeutung sind.
<i>Sampling units</i>	Grundlegende Beobachtungseinheiten, aus denen eine Stichprobe gezogen wird, z. B. Klassen, Schulen oder Organisationen. Diese Einheiten bilden die Basis für die Datenerhebung.

Schiefe	Ein statistisches Maß, das zeigt, wie symmetrisch oder asymmetrisch die Verteilung der Daten ist. Positive Schiefe bedeutet, dass die Verteilung nach links stärker besetzt ist („linkssteil“); negative Schiefe bedeutet entsprechend, dass sie auf der rechten Seite der Verteilung stärker besetzt ist („rechtssteil“).
Standard Abweichung, <i>SD</i>	Ein Maß dafür, wie stark die einzelnen Werte einer Stichprobe vom Mittelwert abweichen. Eine hohe Standardabweichung bedeutet, dass die Werte weit gestreut sind.
Standardfehler, <i>SE</i>	Ein Maß dafür, wie genau der Kennwert einer Stichprobe die tatsächlichen Parameter in der Gesamtpopulation schätzen kann. Je kleiner der Standardfehler ist, desto präziser ist die Schätzung.
Statistische Signifikanz	Ein Maß dafür, wie wahrscheinlich es ist, dass ein beobachtetes Ergebnis nicht dem Zufall geschuldet ist. Statistische Signifikanz bezieht sich darauf, wie wahrscheinlich ein Ergebnis unter der Annahme einer Hypothese auftreten würde (in der Regel einer Nullhypothese, die z.B. keine Abweichung von 0, keine Unterschiede oder keine Zusammenhänge annimmt). Von einem statistisch signifikanten Ergebnis wird dann gesprochen, wenn es sehr unwahrscheinlich wäre, dass ein beobachteter Wert unter der postulierten Hypothese (Nullhypothese) aufträte und ein festgelegtes Signifikanzniveau unterschreitet (z. B. $p < 0.05$ ).
Unique Effekte	Unique Effekte sind regressionsanalytisch die Anteile eines Effektes einer Variable in einem Modell, die nicht durch andere Faktoren im Modell erklärt werden. Sie zeigen, was an dieser Variable „einzigartig“ ist, also das, was nicht durch andere Faktoren im Modell ebenso vorhergesagt und erklärt werden könnte.
Varianz	Die Varianz ist ein Maß dafür, wie stark sich Werte um ihren Durchschnitt (Mittelwert) verteilen. Sie gibt an, wie groß die Abweichungen der einzelnen Werte im Durchschnitt sind und zeigt, wie „gestreut“ sie sind. Aus der Varianz wird die $\rightarrow$ Standardabweichung, <i>SD</i> berechnet.

## 6.2 Abkürzungsverzeichnis

<i>b</i>	Regressionskoeffizient
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
EACEA	European Education and Culture Executive Agency
Erasmus <sup>+</sup>	Studie zur Wirkung von Erasmus+ in allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich
ESM	<i>Experience sampling</i> -Methode
EU	Europäische Union
FIML	Full Information Maximum Likelihood
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IJAB	Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.
KMK	Kultusministerkonferenz
<i>M</i>	Mittelwert
Max.	Maximum
Min.	Minimum

N	Größe der untersuchten Stichprobe oder Gesamtpopulation
OE	Organisationsentwicklung
PAD	Pädagogischer Austauschdienst, Nationale Agentur Erasmus+ Schulbildung
PASCH	Programmbezeichnung „Schulen: Partner der Zukunft“
PE	Personalentwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
SE	Standardfehler
SD	Standardabweichung
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UE	Unterrichtsentwicklung
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UN	United Nations
Var	Varianz

### 6.3 Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1:	Anzahl der in Deutschland an Erasmus+ Lernmobilitäten und Partnerschaften beteiligten Schulen in Relation zu der Anzahl der jeweiligen Schulform in Deutschland (Antragszeitraum 2020–2023) .....	27
Tab. 2.2:	Verteilung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte und des weiteren Personals nach Schulformen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023) .....	30
Tab. 2.3:	Prognostizierte Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und des weiteren Personals im Schulbereich nach Schulformen und weiteren Einrichtungen differenziert nach Aktivitätstyp (Antragszeitraum 2020–2023) ....	31
Tab. 2.4:	Anzahl der an Erasmus+ Lernmobilitäten und Partnerschaften beteiligten Schulen und weiteren Einrichtungen nach Bundesland sowie anteilig pro Bundesland (Antragszeitraum 2020–2023) .....	32
Tab. 2.5:	Anzahl der bei eTwinning registrierten Schulen und weiteren Einrichtungen nach Bundesland sowie anteilig pro Bundesland (2005–2021) .....	40
Tab. 3.1:	Übersicht über die Anzahl der Interviews nach Einrichtungen .....	51
Tab. 3.2:	Im Sample einbezogene Schulen nach Schulform, Erfahrung und Erasmus+ Aktivitäten .....	53
Tab. 3.3:	Kategoriensystem für die Interviews an den Schulen – Überblick über die Haupt- und Subkategorien .....	58
Tab. 3.4:	Kategoriensystem für die Interviews mit den Ministerien und Landesbehörden – Überblick über die Haupt- und Subkategorien .....	60
Tab. 3.5:	Partnerländer der einbezogenen Schulen .....	110
Tab. 4.1:	Demographische Daten der Schülerinnen und Schüler .....	154
Tab. 4.2:	Antwortraten der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Messzeitpunkten der Studie .....	155
Tab. 4.3:	Beschreibende Statistiken und psychometrische Eigenschaften der Prä- und Posttest-Messungen (unstandardisiert) .....	157
Tab. 4.4:	Beschreibende Statistiken der <i>experience sampling</i> -Fragebögen .....	158

Tab. 4.5:	Nutzungshäufigkeit von Englisch und Deutsch sowie der Sprache des Partnerlandes während der Erasmus+ Lernmobilitäten im Ausland .....	161
Tab. 4.6:	Veränderung der interkulturellen Kompetenzen und des Interesses der Schülerinnen und Schüler vom Prätest zum Posttest (vor und nach der Auslandsmobilität) .....	166
Tab. 4.7:	Effekte der individuellen Charakteristika von Schülerinnen und Schülern auf ihre Entwicklung nach Erasmus+ Lernmobilitäten ins Ausland .....	168
Tab. 4.8:	Effekte der Aktivitäten im Ausland während Erasmus+ Lernmobilitäten auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler .....	170
Tab. 4.9:	Effekte der sozialen Kontakte der Schülerinnen und Schüler im Ausland auf ihre Entwicklung nach Erasmus+ Lernmobilitäten .....	172
Tab. 4.10:	Effekte der Rahmenbedingungen von Erasmus+ Lernmobilitäten auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler .....	172
Tab. 4.A1:	Vergleich der vorliegenden Stichprobe mit repräsentativen Daten der PISA und TIMS-Studien und der Demographie der an Leitaktion 1 beteiligten Schulen aus Teilstudie 1 des Berichts .....	182
Tab. 4.A2:	Korrelationen zwischen unabhängigen Variablen und Ausgangswerten im Prätest .....	183
Tab. 4.A3:	Demographische Daten der mitreisenden Lehrkräfte .....	184

## 6.4 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1:	Das Programm Erasmus+ im Schulbereich in der Übersicht .....	13
Abb. 1.2:	Mit Erasmus+ Leitaktion 1 angestrebte Wirkungen .....	15
Abb. 1.3:	Mit Erasmus+ Leitaktion 2 angestrebte Wirkungen .....	16
Abb. 1.4:	Studie zur Wirkung von Erasmus+ in allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (ErasmuS <sup>+</sup> ): Aufbau und Forschungsschwerpunkte .....	19
Abb. 2.1:	Bewilligte Erasmus+ Projekte (N= 2311) im allgemeinbildenden Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023) .....	25
Abb. 2.2:	An Erasmus+ Lernmobilitäten und Partnerschaften beteiligte Schulformen und weitere Einrichtungen im Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023) .....	26
Abb. 2.3:	Prognostizierte Anzahl der Schülerinnen und Schüler für die Erasmus+ Leitaktion 1 nach Art der Aktivitäten (Antragszeitraum 2020–2023) .....	29
Abb. 2.4:	Prognostizierte Anzahl der Lehrkräfte und des weiteren Personals im Schulbereich für die Erasmus+ Leitaktion 1 nach Art der Aktivitäten (Antragszeitraum 2020–2023) .....	29
Abb. 2.5:	Verteilung der für Erasmus+ Lernmobilitäten und/oder Partnerschaften bewilligten Fördersummen auf die Schulformen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023) .....	34
Abb. 2.6:	Bewilligte Erasmus+ Projekte nach Schulformen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023) .....	35
Abb. 2.7:	Anzahl der neu registrierten Einrichtungen bei eTwinning nach Jahren (2005–2021) .....	37

Abb. 2.8:	Anzahl der realisierten eTwinning-Projekte an den beteiligten Einrichtungen (2005–2021) .....	37
Abb. 2.9:	An eTwinning beteiligte Einrichtungen nach Schulformen und weitere Einrichtungen in Prozent (2005–2021) .....	38
Abb. 2.10:	Anzahl der an eTwinning beteiligten Personen je Einrichtung (2005–2021) .....	39
Abb. 3.1:	Von den Interviewten unterrichtete Fächer und weitere Angebote (Mehrfachangaben möglich) .....	54
Abb. 3.2:	Positive Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung .....	71
Abb. 3.3:	Negative Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung .....	73
Abb. 3.4:	Bedingungen für die Implementation von Erasmus+ an Schulen .....	74
Abb. 3.5:	Herausforderungen bei der Implementation von Erasmus+ an Schulen .....	96
Abb. 3.6:	Modell zur Kategorisierung der Wirkungen von Erasmus+ auf Schulen und ihre Schulentwicklung .....	108
Abb. 4.1:	Teilstudie 3: Prä- und Posttest-Design in Verbindung mit der <i>experience sampling</i> -Methode (ESM) zur Erfassung der täglichen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern während der Erasmus+ Lernmobilitäten .....	152
Abb. 4.2:	Von den Schülerinnen und Schülern bereiste Länder .....	160
Abb. 4.3:	Häufigkeiten verschiedener Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während der Erasmus+ Lernmobilität im Ausland (separat über alle Tage hinweg) .....	163
Abb. 4.4:	Durchschnittliche Häufigkeiten verschiedener Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während der Erasmus+ Lernmobilität im Ausland über den Zeitraum der ersten acht Tage (gemittelt pro Tag) .....	163
Abb. 4.5:	Häufigkeit der Gespräche der Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Personengruppen während der Erasmus+ Lernmobilität an einem durchschnittlichen Tag im Ausland .....	164
Abb. 4.6:	Durchschnittliche Häufigkeiten der sozialen Kontakte der Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Personengruppen während der Erasmus+ Lernmobilitäten im Ausland über den Zeitraum der ersten acht Tage (gemittelt pro Tag) .....	165

