

Gößinger, Christian; Henke, Vanessa; Müller, Ulrike Beate; Rank, Astrid; Schultheis, Klaudia
**Die Bedeutung der Internationalisierung für die Professionalisierung von
angehenden Grundschullehrkräften**

Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]:
*Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen
Diskurs. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 167-182. - (Grundschule International / Primary Education
International)*



Quellenangabe/ Reference:

Gößinger, Christian; Henke, Vanessa; Müller, Ulrike Beate; Rank, Astrid; Schultheis, Klaudia: Die
Bedeutung der Internationalisierung für die Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften
- In: Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten,
Katrin [Hrsg.]: Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven
im deutschsprachigen Diskurs. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 167-182 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-349542 - DOI: 10.25656/01:34954; 10.35468/6215-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349542>

<https://doi.org/10.25656/01:34954>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk
bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen,
solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten,
abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Christian Gößinger, Vanessa Henke, Ulrike Beate Müller,
Astrid Rank und Klaudia Schultheis*

Die Bedeutung der Internationalisierung für die Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften

Internationalisierung ist für die Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften grundlegend von Bedeutung. In der deutschsprachigen Hochschullandschaft finden Maßnahmen zur Internationalisierung bisher in unterschiedlichster Intensität Eingang in das Grundschullehramtsstudium und werden von den Studierenden noch zu wenig wahrgenommen. Der Beitrag klärt, welche Bedeutung die Internationalisierung auf verschiedenen Ebenen für die Professionsentwicklung von (angehenden) Grundschullehrkräften hat, was derzeit gängige Formen von Internationalisierung sind und wie die Verknüpfung bereits etablierter und innovativer Teilbereiche der Professionalisierung von Lehrpersonen mit internationalen Kontexten gelingen kann. Abschließend wird aufgezeigt, welche aktuellen Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Bemühungen, die internationale Perspektive in der Lehramtsausbildung zu berücksichtigen, bereits vorliegen.

Assuming that internationalization issues are fundamental to the professionalization of prospective primary school teachers, students still pay too little attention to their importance. One of the reasons for this is that the German-speaking higher education addresses this topic with varying degrees of intensity. This article first highlights the importance of internationalization at various levels for the professional development of (prospective) primary school teachers. This is followed by a discussion of the interrelationships between the professionalization and internationalization during their studies, and an overview of current forms of internationalization. Furthermore, the linking of already established and innovative areas of teacher professionalization with international contexts is discussed. Finally, current findings on the effectiveness of efforts to take the international perspective into account in teacher training are presented.

Schlagwörter: Lehrkräftebildung, Inklusion, BNE, internationale Praxiserfahrung

Keywords: Teacher training, inclusion, ESD, international practical experience

1 Professionalisierung im Grundschullehramt und Internationalisierung

Die Grundschullehrkräftebildung war in ihrer Geschichte einem großen Wandel unterworfen, der sich auch auf die Entwicklung der Profession bezieht (Miller 2022). Mittlerweile werden im deutschsprachigen Raum Grundschullehrkräfte an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, jedoch gibt es zwischen den Studiengängen erhebliche Unterschiede. In einzelnen Bundesländern führen sie zum Staatsexamen, andere sehen eine Bachelor-Master-Struktur vor, wie sie seit dem „Bologna-Prozess“, also dem Versuch der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes, eingeführt wurde. Im Hinblick auf die Vergabe von Leistungspunkten, die Länge des Studiums und die inhaltliche Schwerpunktsetzung unterscheiden sich die Studienstrukturen der Bundesländer sehr. Die Bereiche Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik sind sehr heterogen ausgestaltet und in manchen Bundesländern Teil der Erziehungswissenschaften, in anderen bilden sie einen eigenständigen Studienbereich (Vogt 2024, 160).

Elemente der Internationalisierung, z.B. als Internationalisierung@home (HRK 2018) oder in Form von Auslandssemestern oder Auslandspraktika (siehe Tabelle 1) sind bundesweit sehr unterschiedlich im Lehramtsstudium verankert. Eine international ausgerichtete Lehramtsausbildung trägt jedoch wesentlich zur Kompetenzentwicklung der Studierenden bei. Dabei zählt das „Innovieren“ – wie es die KMK (2022, 3) formuliert – zu den zentralen Aufgaben von Lehrkräften. Nur wer Schule nicht nur in ihrem aktuellen Zustand, sondern auch in ihrem Potenzial wahrnimmt, kann innovative Impulse setzen. Ein zentrales Professionalisierungsziel einer international orientierten Ausbildung ist daher das Kennenlernen verschiedener Schulsysteme – ein Ziel, das auch im Rahmen von Internationalisierung@home realisiert werden kann. Zudem fördern Auslandsaufenthalte – sei es als Praktikum oder als Teil des Studiums – wichtige Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere durch das Erleben von Fremdheit. Dies kann beispielsweise dazu beitragen, Empathie gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu entwickeln (Rank 2012).

Die Internationalisierung des Lehramtsstudiums fördert verschiedene Kompetenzbereiche. Kenntnisse internationaler Schulsysteme, alternative Inklusionsansätze und Modelle längerer gemeinsamer Schulzeiten erweitern das

Professionswissen und verändern professionelle Einstellungen. Der Aufbau von Handlungskompetenzen erfolgt auf vielfältige Weise: Neben Unterrichtserfahrungen im internationalen Kontext spielen auch der Erwerb von Sprachkompetenzen und ein sicheres professionelles Auftreten eine entscheidende Rolle.

2 Formen der Internationalisierung

Um durch Maßnahmen der Internationalisierung einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte leisten zu können, gehen Hochschulen unterschiedliche Wege (im Überblick: Brück-Hübner, Müller & Seifert 2024; Müller et al. 2024). Daher wird in diesem Kapitel zuerst der Versuch unternommen, in einer Systematisierungsmatrix die unterschiedlichen Angebote verschiedener Hochschulen auf drei Ebenen darzustellen.

Die Komplexität der jeweiligen Form und die damit einhergehenden Herausforderungen für die Studierenden, daran teilzuhaben, nehmen auf jeder Ebene zu. Vorbehalte gegenüber den Angeboten der Internationalisierung werden von Studierenden formuliert, je komplexer und herausfordernder die Vorbereitungen für die Teilnahme sind, was teilweise bis zur Ablehnung von Angeboten der Internationalisierung führt (DAAD 2023a, 30). Deshalb könnten Formen der Internationalisierung@home oder kurzfristige Auslandsaufenthalte Türöffner für längere Auslandsaufenthalte wie Studiensemester oder Auslandspraktika sein, bei denen die Studierenden tiefer in die Strukturen und die Kultur des Gastlandes eintauchen können und ihnen dabei intensive Lernerfahrungen sowie Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden (ebd., 26).

Im Folgenden wird die Relevanz einer international ausgerichteten Lehrer*innenbildung durch die Verknüpfung mit Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Schulpraxis verdeutlicht.

Tab. 1 : Formen der Internationalisierung

	Formen	Dauer und Zyklus des Angebots	Beteiligung der Studierenden	Betreuung der Studierenden	Beispiele
Ebene 1 Internationalisierung @home (vgl. HRK 2018)	Ringvorlesungen, einzelne Seminar- sitzungen oder Vorträge durch Gastdozenten	meist Einzelsitzungen, teilweise fester Be- standteil des Lehr- angebots, im Ein- oder Zweijahresrhythmus	Studierende der eigenen oder in Kooperation mit anderen Hoch- schulen, eher rezeptiv, weniger partizipativ	im Idealfall in Semi- narkontexte einge- bundene Reflexionen der Thematik	Lunch Talk: Schools and Teaching around the Globe (Otto- Friedrich-Universität Bamberg 2024)
	virtual exchange in Online-Seminaren in Kooperation mit Partnerhoch- schulen	meist über ein Semester hinweg, meist fester Bestand- teil des Lehrangebots, jedes Semester	Studierendengruppen unter- schiedlicher Hochschulen, virtu- elle Arbeitsgruppen, kooperativ und partizipativ	durch Dozierende der beteiligten Hoch- schulen in gemein- samen virtuellen Sitzungen oder in virtuellen Sprech- stunden	IPC KU Eichstätt-In- golstadt (Schultheis 2024), VIEW der JLU Gießen (Brück-Hüb- ner u.a. 2024)
Ebene 2 Verbindung zwischen Internationalisierung @home und Short- Mobility-Maßnahme	Summer Schools, Blended Intensive Programs (BIPs) in Kooperation mit Partnerhoch- schulen	meist eine Woche, teilweise fester Be- standteil des Lehr- angebots, im Ein- oder Zweijahresrhythmus	Studierende unterschiedlicher Hochschulen, zum Teil in virtuel- len, meist vorbereitenden Ar- beitssitzungen an der heimischen Hochschule, ein Teil in Präsenz vor Ort an der Gasthochschule im Ausland, meist kooperativ und partizipativ	Dozierende der beteiligten Hoch- schulen in virtuellen Sitzungen zur Vor- bereitung, in Präsenz vor Ort im Gastland	Summer School der Uni Graz mit Estland, Deutschland und Ita- lien (Bartels, Wendt, Carprara u.a. 2024)

	Formen	Dauer und Zyklus des Angebots	Beteiligung der Studierenden	Betreuung der Studierenden	Beispiele
Short-Mobility-Maßnahmen	Exkursionen	eine oder mehrere Wochen, fester Bestandteil des Lehrangebots, jedes Semester	Studierende der eigenen Hochschule, vor- und nachbereitende Arbeitssitzungen an der heimischen Hochschule, während der Exkursion in Präsenz an Gasthochschulen und/oder Schulen im Ausland, meist kooperativ und partizipativ	Dozierende der Hochschule in Präsenzsitzungen zur Vor- und Nachbereitung, in Präsenz vor Ort im Gastland	EXITE2 der Universität Regensburg (International Office 2023)
Ebene 3 Selbstständige, längere Auslandsaufenthalte	Praktika	mehrere Wochen/Monate, fester Bestandteil des Angebots, jedes Semester in Abhängigkeit der Ferienzeiten der Gastländer	Studierende der eigenen Hochschule, vor- und nachbereitende Sitzungen an der heimischen Hochschule, Praktikum in Präsenz an einer Schule im Ausland, kooperativ und partizipativ	Dozierende der Hochschule in Präsenzsitzungen zur Vor- und Nachbereitung, vereinzelt virtuelle Sitzungen während des Aufenthalts	Elementary Schools Placements Worldwide der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Bellet 2024)
	Studiensemester	meist ein Semester, fester Bestandteil des Angebots, jedes Semester in Abhängigkeit der Semesterzeiten der Gasthochschule	Studierende der eigenen Hochschule, vor- und nachbereitende Sitzungen an der heimischen Hochschule, Studium in Präsenz an einer Hochschule im Ausland, kooperativ und partizipativ	Dozierende der Hochschule in Präsenzsitzungen zur Vor- und Nachbereitung, vereinzelt virtuelle Sitzungen während des Aufenthalts	EXITE2 der Universität Regensburg (International Office 2023)

3 Inklusion und Internationalisierung

Es ist nach wie vor eine große Herausforderung für Bildungspolitik und Hochschulen, (angehende) Lehrkräfte auf ein inklusives Schulsystem und auf inklusiven Unterricht vorzubereiten (Greiten et al. 2017, 14). In ihrer gemeinsamen Empfehlung von 2015 formulieren Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) „Basiskompetenzen zur Gestaltung von inklusivem Unterricht und inklusiver Schule“ als gemeinsames Ziel für die Lehrkräftebildung in den Ländern und an den verschiedenen Hochschulstandorten (KMK & HRK 2015, 2). Dort werden sowohl „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ und „Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt“ als auch professionsbezogene Reflexion und professionelle Kooperation als zentral herausgestellt (ebd., 3). Die European Agency for Development in Special Needs Education (2022) arbeitet in ihrem Profil für professionelles Lernen inklusiver Lehrpersonen vier zentrale Ausprägungen heraus: *Valuing learner diversity, supporting all learners, working with others* und *personal and collaborative professional development* (ebd., 21).

Greiten et al. (2017, 25) explizieren, dass die hochschuldidaktische Ebene in der Ausbildung von Lehrkräften im Kontext von Inklusion noch wenig diskutiert wird. Sie sehen Klärungsbedarf zur Ausbildung für die inklusive schulische Praxis in Form von Transformation von theoretischen Ansätzen zu Inklusion, von Modellen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung und von Studienbefunden zu Lehr-Lern-Arrangements des Lehramtsstudiums. Dabei verweisen sie auf klassische Formate wie Vorlesungen und Seminare sowie auf innovativere Online- und Kooperationsformate, Projektseminare und Werkstätten zur Vermittlung von Wissen und Reflexionskompetenzen hinsichtlich schulischer Inklusion.

KMK & HRK (2020) sehen in ihrer Bestandsaufnahme zur gemeinsamen Empfehlung von 2015 eine sichtbare Umsetzung des Ziels einer Schule der Vielfalt im Lehramtsstudium an den Hochschulen. Im Jahr 2020 betont der Rat der Europäischen Union, dass (angehende) Lehrkräfte zum Erwerb von interkulturellen, sozialen und interpersonellen Kompetenzen Angebote zur Internationalisierung – virtuell, blended oder in Präsenzformaten – erhalten sollten. Demnach kann ein besonderes Potenzial in Angeboten der Hochschulen stecken, die Lehramtsstudierende in verschiedenen Formaten der Internationalisierung mit einem Schwerpunkt auf Inklusion erhalten. Exemplarisch können hier Formate wie das Mapping of Inclusion (Vogt et al. 2024), bilinguale und kollaborative Formate (Seitz & Demo 2024) und Formate zur kooperativen internationalen Online-Lehre (COIL) genannt werden (Brück-Hübner, Müller, Joseph et al. 2024). Das Mapping of Inclusion (Moi) als eine Form der Internationalisierung@home ermöglicht es Studierenden, sich mithilfe von frei zu-

gänglichen Lehr- und Lernmaterialien (Open Educational Resources, OER) strukturiert auf einer Weltkarte mit international ausgerichteten Inhalten zu beschäftigen und verschiedene Umsetzungsformen von Inklusion zu erfahren (Vogt et al. 2024). Eine bilinguale, kollaborative Vorlesung zur inklusiven Bildung mit aktivierenden Arbeitsphasen für Studierende wird von Seitz und Demo (2024) beschrieben, welche eine mehrsprachige und kritische Reflexion durch eine spezifische Auswahl von Themen, Lernstilen und Fallstudien intendiert. Ein Beispiel für ein COIL-Seminar stellen die Virtual Intercultural Exchange Worldwide (VIEW)-Seminare dar. In diesen arbeiten und diskutieren Studierende in internationalen Gruppen zum Thema Inklusion in formellen und informellen Lernsituationen und werden dabei von zwei Dozierenden verschiedener Länder und von einer studentischen Tutorin betreut (Brück-Hübner, Müller, Joseph et al. 2024). Die genannten Lehrformate sollen sowohl eine Kenntniserweiterung als auch eine reflektierte Haltung zur Gestaltung inklusiver Schule befördern.

4 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Internationalisierung

Vor dem Hintergrund aktueller ökologischer, sozialer und ökonomischer Herausforderungen ist es das Ziel des Bildungskonzeptes BNE, Lernende für die Mitwirkung an einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft zu befähigen. Dies schließt das Verstehen globaler Zusammenhänge ein (Rieckmann 2021). Dabei wird mit der Forderung der Berücksichtigung globaler Herausforderungen in der Hochschullehre deren internationale Ausrichtung bereits länger diskutiert (Barth & Rieckmann 2009). Da Bildung eine hohe Bedeutung bei der Transformation der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zugesprochen wird (Fischer et al. 2022), ist es zentral, beide Konzepte auch im Rahmen der hochschulischen Lehrkräftebildung zusammenzuführen und (angehende) (Grundschul-)Lehrkräfte entsprechend zu professionalisieren. Die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für ihren Beruf erfolgt allerdings immer noch in nationalstaatlich strukturierten Bildungskontexten (Lang-Wojtasik et al. 2022). Für eine vertiefende Professionalisierung von (Grundschul-)Lehramtsstudierenden macht es Sinn, dass diese ihre bundeslandspezifische und darüber hinaus ihre nationale Perspektive auf Schule verlassen, um sich mit anderen nationalen, schulischen Systemen, deren Besonderheiten und kulturellen Hintergründen auseinanderzusetzen (s. Kapitel 1). Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, kann eine solche Auseinandersetzung durch eine „Internationalisierung@home“ in Seminarkontexten erfolgen. Gerade dieses Format ermöglicht eine sinnvolle und zielgerichtete Einbettung in die Lehre als Grundlage für eine stärkere Verknüpfung von BNE und Interna-

tionalisierung in der Grundschullehrkräftebildung. So können sich Grundschullehramtsstudierende mit internationalen Perspektiven auf Bildungskontexte, wie unterschiedlichen Konzepten einer pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Unterricht zum Thema BNE und darüber hinaus, auseinandersetzen und den damit verbundenen internationalen wissenschaftlichen Diskurs nachvollziehen und durchdringen. Entsprechende Konzepte bzw. Lernsettings im Rahmen des Lehramtsstudiums insbesondere für Grundschullehramtsstudierende sind bisher allerdings eher gering in der Hochschullehre verankert. Als ein gelungenes Beispiel der Verknüpfung kann in diesem Kontext das im regulären Lehramtsstudium an der Universität Kassel verankerte Studienprofil „InterESD“ (ZLB der Universität Kassel, o.J.) angesehen werden. Es umfasst einen Pflicht- und zwei Wahlpflichtbausteine mit insgesamt zehn ECTS-Punkten. Die Studierenden erstellen ausgehend von ihren Studienfächern und persönlichen Interessen ihren individuellen Lernpfad und werden in diesem Prozess von Mentor*innen unterstützt. Durch die Verbindung von BNE, Global Citizenship Education und Internationalisierung können sich die Studierenden u.a. mit Problemstellungen einer (nicht) nachhaltigen Entwicklung auseinandersetzen, andere Gesellschaften und Bildungssysteme kennenlernen und Konzepte im eigenen Unterricht erproben (ebd.).

Gelingt eine solche Verknüpfung von BNE und Internationalisierung in der Hochschullehre, werden insbesondere Kompetenzen des Kompetenzbereiches „Innovieren“ gefördert, der, wie oben bereits angedeutet, für die Lehrkräftebildung an den Hochschulen grundlegend ist (KMK 2019). Zwar wird dieser Kompetenzbereich bisher in der Lehrkräftebildung eher randständig berücksichtigt, er erhält allerdings im Kontext der Verknüpfung von BNE und Internationalisierung eine zentrale Bedeutung. Lang-Wojtasik et al. (2022) erklären, dass dieser Kompetenzbereich als „hoch relevant“ erscheint, wenn es um den Umgang mit Herausforderungen der Weltgemeinschaft geht. Vor diesem Hintergrund kann „Innovieren“ als Grundlage zur Auseinandersetzung mit zentralen Themen im Kontext von BNE und Internationalisierung dienen.

5 Praxisbezogene Kenntnisse und Internationalisierung

Ein häufig benanntes Ziel der Internationalisierung im Lehramtsstudium ist die Praxiserfahrung in anderen Schulsystemen. Tatsächlich ergibt die Online-Befragung von Studierenden im Rahmen des „Benchmark internationale Hochschule“-Projekts (BintHo) (DAAD 2023a, 25), dass für mehr als ein Drittel (35 %) der Lehramtsstudierenden die Sammlung praxisbezogener Erfahrungen den hauptsächlichen Gewinn des Auslandsaufenthaltes darstellt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sie ein Praktikum oder ein Praxissemester im Ausland absolvierten. Sie bewerten häufiger (62 %) das Sammeln von pra-

xisbezogenen Erfahrungen als Gewinn als diejenigen Studierenden, die ein Auslandssemester an der Universität absolvieren (21 %). Die Lehramtsstudierenden mit Auslandssemester hingegen beurteilen das Kennenlernen eines anderen Hochschulsystems und anderer Lehrmethoden häufiger (54 %) als Gewinn, verglichen mit denjenigen, die ein Praktikum/Praxissemester absolvieren (27%).

Das Programm EXITE (EXperiencing International Teacher Education) der Universität Regensburg¹ erreichte (trotz der Einschränkungen der Coronapandemie) vollumfänglich das Ziel einer Steigerung der Auslandsmobilität bei Lehramtsstudierenden. Was die Kompetenzentwicklung betrifft, konnte EXITE in einer Pre-Post-Erhebung zeigen, dass sich die pädagogische Professionalität der Teilnehmenden bezogen auf Unterrichtsaufgaben steigerte und die Teilnehmenden zum zweiten Messzeitpunkt eine größere Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen im Schulkontext beschrieben. Hilfreich hierbei waren Lerntagebücher mit ausführlichem zielgerichtetem Feedback (Sedlmaier 2024). Es zeigt sich also, dass Praxisaufenthalte und deren zielführende Begleitung zu Kompetenzzuwachs bei den Studierenden führt. Dies wird durch weitere Studien deutlich, die im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

6 Studien zu Internationalisierung im Lehramtsstudium

Trotz der seit 2013 unternommenen Anstrengungen zur Förderung der Internationalisierung an deutschen Hochschulen (GWK 2013; HRK 2013) weisen Lehramtsstudiengänge im Vergleich zu anderen Studiengängen geringere Mobilitätsquoten auf. Die Mobilitätsquote der Studierenden für das Lehramt an Gymnasien (34 %) ist deutlich höher als die der Studierenden für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (21 %), an Realschulen (18 %), an berufsbildenden Schulen (20 %) oder an Sonderschulen (19 %) (Kercher & Schifferings 2018, 239). Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund sind auslandsmobiler als Studierende ohne Migrationshintergrund, von denen lediglich 17 % einen Auslandsaufenthalt absolvieren. Viele Lehramtsstudierende, die ins Ausland gehen, studieren mindestens ein fremdsprachliches Fach (35 %), da es hierbei oft auch eine Verpflichtung zu Auslandsaufenthalten gibt (DAAD 2023b).

International mobile Lehramtsstudierende berichten von höheren Schwierigkeiten als andere international mobile Studierende, die inhaltlichen Anforderungen (31 % vs. 21 %) und formalen Anforderungen (28 % vs. 17 %) des

1 Die Maßnahmen EXITE und EXITE2 wurden von 2015 bis 2023 mit Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes gefördert.

Curriculums zu erfüllen sowie die Anerkennung akademischer Leistungen zu erreichen (28 % vs. 20 %) (DAAD/DZHW 2019, 93). Weiter werden Finanzierungsschwierigkeiten (87 %), Studienzeitverlust (75 %), Schwierigkeiten bei der Koordination des Auslandsstudiums mit den Anforderungen des Lehrplans (71 %), unverhältnismäßiger organisatorischer Aufwand (70 %), eigene Lethargie (66 %) und die Trennung von Familie und Partner (64 %) von der Mehrheit der Lehramtsstudierenden als wesentliche Mobilitätshindernisse angesehen. Im Rahmen des DAAD-Programms „Lehramt.International“ wurde eine spezifische Analyse von Lehramtsstudierenden anhand von Daten aus dem BintHo-Projekt durchgeführt (DAAD 2023a). Die Evaluation der Daten bestätigt die früheren Befunde.

Im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten erwerben Studierende Fach- bzw. Spezialwissen und verbessern ihre Sprachkenntnisse (DAAD 2023a; Kercher & Schifferings 2018). Deutlich belegt werden kann auch der Zusammenhang von Auslandserfahrungen und der Entwicklung interkultureller Kompetenzen bei Lehrkräften, wie die Ergebnisse einer Metastudie von Kercher und Schifferings (2018) zeigen. Das ist von Bedeutung, da im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) deutlich wurde, dass mehr als die Hälfte der teilnehmenden Lehrkräfte ethnozentrische Einstellungen aufwiesen (Göbel 2007). Die interkulturelle Qualität der Unterrichtsgestaltung ist jedoch, so Busse und Göbel (2017, 430), von der positiven interkulturellen Einstellung der Lehrkräfte abhängig. Studien zeigen aber auch, dass bei der Entwicklung interkultureller Kompetenzen die Förderung von Reflexionsfähigkeiten (Kercher & Schifferings 2018) und die Bereitstellung begleitender Lernaktivitäten zusätzlich zum bloßen (inter)kulturellen Kontakt für die Studierenden notwendig sind. Dies ermöglicht es ihnen, Missverständnisse oder Konfliktsituationen als konstruktive Lernmöglichkeiten zu nutzen und zu verhindern, dass interkulturelle Erfahrungen zur Festigung kultureller Stereotypen beitragen (Paige & Vande Berg 2012 zit. n. Busse & Göbel 2017, 431). Insgesamt verweisen die Forschungsergebnisse auf die Notwendigkeit der Förderung einer wertschätzenden interkulturellen Einstellung bei Lehrkräften, um ungünstige Praktiken, negative Erwartungen, den „Stereotype Threat“ und defizitorientierte Ursachenzuschreibungen zu vermeiden (Busse & Göbel 2017, 432). Fitzgerald und Bradbury (2023) zeigen, dass internationale Erfahrungen in Auslandspraktika das Reflexionsvermögen und die Identitätsbildung von Lehramtsstudierenden und Lehrenden fördern. Die Ergebnisse der Studie belegen die transformative Wirkung internationaler Erfahrungen und betonen die Bedeutung des Kontexts, der Kompetenzerweiterung und der reflektierenden Praxis in der Lehrkräfteausbildung. Eine Studie von Lee (2011) verweist auf vielseitige Vorteile internationaler Praxiserfahrungen für Lehramtsstudierende, die u. a. von persönlichem Wachstum bis hin zu

einer verbesserten beruflichen Kompetenz und der Stärkung interkultureller Sensibilität reichen.

Okken und Coelen (2021) untersuchten die langfristigen Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf das berufliche Verhalten von Lehrkräften, insbesondere im Umgang mit kultureller Vielfalt. Lehrkräfte, die während ihrer Ausbildung ins Ausland gingen, zeigten eine tiefgreifende Veränderung ihrer Weltsicht und pädagogischen Praxis. Sie entwickelten interkulturelle Kompetenzen, verbesserten ihre Fähigkeit, in multikulturellen Klassen zu unterrichten und wurden offener und selbstreflektierter. Trotz anfänglicher Herausforderungen stärkten diese Auslandserfahrungen ihre berufliche und persönliche Entwicklung (vgl. auch DAAD 2023a; European Union 2019).

Auch die universitäre Lehre im Rahmen der Internationalisierung@home kann zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen beitragen. Margrain et al. (2020) analysierten eine „Global Discussion“ des IPC-Projekts (www.ipc.de), bei dem Lehramtsstudierende aus sieben Ländern online Bildungsthemen in internationalen Gruppen diskutierten. Die Analyse der 675 Diskussionsbeiträge identifizierte drei interkulturelle Positionen: „hier“ (Bezug auf eigene Erfahrungen), „dort“ (Interesse für die Erfahrungen der anderen) und „teilen“ (gemeinsames Herstellen von Bezügen zur beruflichen Praxis). Studierende agierten individuell, teils um ihre kulturelle Realität zu teilen, teils um neue Perspektiven kennenzulernen. Die Studie zeigt, dass solche Diskussionen die kritische Reflexion interkultureller Perspektiven und die berufliche Entwicklung der Lehramtsstudierenden fördern.

7 Fazit

Es wird deutlich, dass durch die internationale Perspektive ein tieferes Verständnis für grundschulpädagogische Problemlagen und Herausforderungen bei Studierenden aufgebaut werden kann. Aktuelle Themen der Grundschule sind nicht nur auf nationaler Ebene virulent, sie betreffen Grundschulen und somit auch die Lehrkräftebildung weltweit. Inklusion und BNE beispielsweise werden in vielen Ländern bearbeitet und die internationale Kooperation ist hierbei bedeutsam. Eine rein nationale Sichtweise auf die Grundschule und ihre Pädagogik und Didaktik ist schon lange nicht mehr zeitgemäß, nicht zuletzt, da auch die Schüler*innen und Lehrkräfte häufig Migrationserfahrungen mitbringen.

Das Verständnis Studierender im Hinblick auf globale Zusammenhänge und Bedingungen kann geschärft werden, wenn intensive Kooperationen zwischen Studierenden verschiedener internationaler Hochschulstandorte ermöglicht werden. Ebenso ist durch eine zunehmende Einbindung internationaler Erfahrungswerte in die Lehre eine Steigerung von Reflexionsfähigkeit

und -bereitschaft der auf individuellen Erfahrungen basierenden Einstellungen und Wissensbeständen bei den Grundschullehramtsstudierenden möglich. Aktuell werden dazu vornehmlich Formen der Internationalisierung@home genutzt (Brück-Hübner, Müller & Seifert 2024), um das Verstehen und die Reflexionsfähigkeit bei den im Hinblick auf internationale Mobilität (noch) zurückhaltenden Studierenden des Grundschullehramts für die häufig globalen Vernetzungen und die Zukunftsbedeutung der Themen zu intensivieren. Die Befunde zeigen, dass internationale Erfahrungen sowohl mit Praxisbezug als auch im Studium kompetenzfördernd sind.

Um zukünftig mehr Grundschullehramtsstudierende für die Bedeutung globaler Zusammenhänge zu sensibilisieren und verstärkt hochschulische Angebote der Internationalisierung wahrzunehmen, gilt es für die Hochschulen, ihre Angebote weiter auszubauen. Weiterhin ist eine intensive Begleitung der Maßnahmen durch die Lehrenden sicherzustellen, denn nur so können die Erfahrungen im Austausch mit internationalen Partner*innen in Seminaren, Arbeitsgruppen oder vor Ort so reflektiert und eingeordnet werden, dass eine professionelle Entwicklung stattfinden kann.

Bei der Entwicklung neuer Internationalisierungsformen bzw. dem Ausbau bestehender Strukturen sind die einzelnen Lehrenden auf die Unterstützung der Hochschulleitungen und -verwaltung angewiesen. Ebenso geht es um eine intensive Kooperation der Hochschulen untereinander, so wie dies durch die Initiative der DGfE-Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" und deren Mitglieder in den letzten Jahren angestoßen wurde. Gleichzeitig gilt es auch von Seiten der Bildungspolitik durch nationale (z. B. durch den DAAD) sowie internationale (z. B. im Rahmen von ERASMUS+) Projekte den Ausbau an Angeboten zu fördern. Ziel sollte es sein, durch die Verankerung von Maßnahmen der Internationalisierung im Grundschullehramtsstudium möglichst allen Studierenden internationale Erfahrungen zu ermöglichen.

Literatur

- Barth, M. & Rieckmann, M. (2009). Nachhaltigkeit virtuell lernen? Potenziale Neuer Medien für das Globale Lernen in der Hochschullehre. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 32 (3), 19–24. DOI: 10.25656/01:9660.
- Brück-Hübner, A., Müller, U. B. & Seifert, A. (Hrsg.) (2024). *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility*. Bielefeld: wbv Publikationen.
- Brück-Hübner, A., Müller, U. B., Joseph, T., Tuul, M. & Licht, F. (2024). VIEW: Virtual Intercultural Exchange Worldwide: A Seminar Concept for Intercultural Learning in Teacher Education. In A. Brück-Hübner, U. B. Müller, & A. Seifert (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 135–150). Bielefeld: wbv Publikationen.

- Busse, V. & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 427–439.
- DAAD (2023a): *Students' stays abroad during teaching degrees: their distinctive features and influencing factors. Evaluation of data on trainee teachers from the Bintho project*. DAAD Working Paper. Abgerufen von https://static.daad.de/media/daad_de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/evaluation_of_data_on_trainee_teachers_from_the_bintho_project_lehramt.international.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2024).
- DAAD (2023b): *Internationale Studierendenmobilität in Deutschland. Ergebnisbericht zum Benchmark internationale Hochschule (Bintho) im Wintersemester 2020/21*. Abgerufen von https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_2023_bintho-bericht_2020-21.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- DAAD/DZHW (2019). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden. In Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hrsg.), *Wissenschaft weltoffen 2019*. Abgerufen von https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2021/11/wiwe_2019_211001_SL_C.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2024).
- Deutscher Akademischer Auslandsdienst e.V. (DAAD) (2023a): *Merkmale und Bedingungsfaktoren von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium. Auswertung der Lehramtsdaten aus dem Projekt „Benchmark internationale Hochschule“ (Bintho)*. Abgerufen von https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/2023_arbeitspapier_bintho_lehramt_fin.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2022): *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. Abgerufen von https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- European Union (2019): *Erasmus + and Higher Education Impact Study. Final Report. Luxembourg: Publications Office European Union*. Abgerufen von <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9369267b-7ae2-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-308119684> (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- Fischer, D., King, J., Rieckmann, M., Barth, M., Büssing, A. G., Hemmer, I. & Lindau-Bank, D. (2022). Teacher Education for Sustainable Teacher Education for Sustainable Development: A Review of an Emerging Research Field. *Journal of Teacher Education* 73 (5), 1–16. DOI: 10.1177/00224871221105784.
- Fitzgerald, A. & Bradbury, O. J. (2023). Bringing the Learning Home: Examining the Course-Level Impact of International Professional Experience. *International Education Studies*, 16 (3), 31–42.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe der Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, A. & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–36). Münster: Waxmann.
- GWK (2013): *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_Strategiepapier_Internationalisierung_Hochschulen.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2024).
- HRK (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Bonn: HRK. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2024).
- HRK (2018): *HRK-EXPERTISE-Manual: Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung. Prozessbeschreibungen aus deutschen Hochschulen*. Abgerufen von <https://www.hrk.de/fileadmin/re>

- daktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrerbildung.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2018). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland. Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–261). Paderborn: Schöningh.
- KMK (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- KMK (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022)*. Berlin und Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (zuletzt geprüft am 15.10.2024).
- KMK & HRK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- KMK & HRK (2020): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- Lang-Wojtasik, G., Schillinger, M., Heidermann, W., Irion, B., Kaiser, T., Lang, S., Von Lieres und Wilkau, G., Rheinwald, K. & Weininger, M. (2022). Internationalisierung der Lehrkräftebildung in Deutschland: Das Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45 (3), 29–36.
- Lee, J. (2011). International Field Experience: What Do Student Teachers Learn? *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (10), 1–22.
- Margrain, V., Fredholm, K., & Schultheis, K. (2020). Global Discussion Online: IPC Student Teachers in Seven Countries. *Education and Society*, 38 (1), 57–72.
- Miller, S. (2022). Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften* (S. 17–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, U. B., Seifert, A., Brück-Hübner, A., Frey, A., Gößinger, Ch., Pfrang, A., Renner, G., Sauer, L. & Schultheis, K. (2024). Internationalisierung als Thema der Hochschuldidaktik in der Grundschulpädagogik. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 28* (S. 508–514). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Okken, G. & Coelen, R. (2021). After Mobility: The Long-Term Impact of Study Abroad on Professional Teacher Behaviour. In D. Cairns (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (S. 225–242). Cham: Palgrave Macmillan.
- Paige, R. M. & Vande Berg, M. (2012). Why Students Are and Are Not Learning Abroad: A Review of Recent Research. In M. Vande Berg, R. M. Paige & K. H. Lou (Hrsg.), *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It* (S. 29–60). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Rank, A. (2012). Wie sind Studentinnen des Grundschullehramts auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (2), 79–93.
- Rat der Europäischen Union (2020): *Schlussfolgerungen des Rates zu europäischen Lehrkräften und Auszubildenden für die Zukunft*. Abgerufen von [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)) (zuletzt geprüft am 18.10.2024).

- Rieckmann, M. (2021). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. Religionspädagogische Beiträge. *Journal for Religion in Education* 44 (2), 5–16, DOI: 10.20377.
- Sedlmaier, M. (2024). Teilprojekt 08 – EXITE (EXperiencing International Teacher Education). In KOLEG (Hrsg.), *Ergebnisse, Publikationen, Promotionen und weitere Erfolgsindikatoren der 1. Förderphase von KOLEG* (unveröffentlichter Bericht). Regensburg: Universität Regensburg.
- Seitz, S. & Demo, H. (2024). Inclusion-related Professionalization of ongoing Elementary School Teachers - collaborative and bilingual teaching of the subject Inclusive Education in a multi-lingual Border Region. In A. Brück-Hübner, U. B. Müller, & A. Seifert (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 201–207). Bielefeld: wbv Publikationen.
- Vogt, M. (2024). Grundschullehrer:innenbildung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 153–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, M., Neuhaus, T., Pieper, M., Bierschwale, C. & Schäffer-Trencsényi, M. (2024). Learning to See – The Mapping of Inclusion as a Tool for Internationalization of Teacher Education in the Area of Inclusion and Inclusivity. In A. Brück-Hübner, U. B. Müller, & A. Seifert (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 229–241). Bielefeld: wbv Publikationen.
- Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Kassel (o.J.). *Studienprofil InterESD*. <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/studienprofil-interesd> (zuletzt geprüft am 19.02.2025).

Autor*innen

Gößinger, Christian, Dr.
Universität Regensburg, Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung,
Sachunterrichtsdidaktik, Politische Bildung
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg
christian.goessinger@ur.de
<https://orcid.org/000-0003-0050-907X>

Henke, Vanessa, Dr'in,
Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und
Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung,
Lehrer*innenprofessionalität und Lehrer*innenbildung
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
vanessa.henke@tu-dortmund.de
<https://orcid.org/0000-0001-9685-5094>

Müller, Ulrike Beate, Dr.'in,
Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung,
Internationalisierung, Sachunterricht, Transitionen
Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen
ulrike.mueller@erziehung.uni-giessen.de
<https://orcid.org/0000-0002-0547-6900>

Rank, Astrid, Prof.'in Dr.'in
Universität Regensburg, Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Sprachbildung,
Professionalisierung
Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
astrid.rank@ur.de
<https://orcid.org/0000-0002-2468-6129>

Schultheis, Klaudia, Prof.'in, Dr.'in
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Lehrstuhl für Grundschul-
pädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Lehrkräfte-
bildung, Pädagogische Kinderforschung, Pädagogische Phänomenologie
Ostenstraße 26–28, 85071 Eichstätt
klaudia.schultheis@ku.de
<https://orcid.org/0009-0006-5608-7004>