

Bartels, Frederike; Wendt, Heike; Müller, Ulrike Beate; Pfrang, Agnes; Gößinger, Christian; Vogt, Michaela

Professionalisierung durch Internationalisierung. Perspektiven, Forschungszugänge und Wirkung

Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 83-91. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Bartels, Frederike; Wendt, Heike; Müller, Ulrike Beate; Pfrang, Agnes; Gößinger, Christian; Vogt, Michaela: Professionalisierung durch Internationalisierung. Perspektiven, Forschungszugänge und Wirkung - In: Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 83-91 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-362479 - DOI: 10.25656/01:36247; 10.35468/6250-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362479>

<https://doi.org/10.25656/01:36247>

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

*Frederike Bartels, Heike Wendt, Ulrike Beate Müller,
Agnes Pfrang, Christian Gößinger und Michaela Vogt*

Professionalisierung durch Internationalisierung – Perspektiven, Forschungszugänge und Wirkung

Abstract

Die fortschreitende Globalisierung erfordert, dass (Grundschul-)Lehramtsstudierende spezifische Qualifikationen durch internationale Erfahrungen entwickeln. Im Studium wird daher zunehmend interkultureller Austausch durch Mobilitäts- und virtuelle Programme gefördert. Die spezifischen Bedingungen und Auswirkungen solcher Programme auf die berufliche Entwicklung von Lehrkräften sind jedoch noch unzureichend erforscht. Der Beitrag adressiert dieses Desiderat, indem er drei empirische Studien präsentiert, die verschiedene Perspektiven zur Internationalisierung und deren Einfluss auf die Professionalisierung von Lehrkräften und Grundschullehramtsstudierenden beleuchten. Die Diskussion der Ergebnisse verdeutlicht die Rolle der Internationalisierung in der professionellen Entwicklung und zeigt Implikationen für zukünftige Forschung auf.

Keywords: Internationalisierung, Mobilität, Professionalisierung, Lehrkräfte, TALIS

1 Einleitung

In bildungspolitischen Debatten wird deutlich, dass die Lehramtsausbildung den zunehmenden Mobilitäts- und Internationalisierungsansprüchen gerecht werden muss, denen sie in den komplexen, multikulturellen Lebens- und Arbeitskontexten des 21. Jahrhunderts gegenübersteht (KMK, 2017). Die anhaltende Diskussion zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung konzentriert sich dabei auf mehrere Themenkomplexe und Lösungsansätze (z. B. Falkenhagen et al., 2019). Einerseits betreffen diese die Gestaltung qualitativ hochwertiger Lern- und Interaktionsangebote und andererseits strukturell-organisatorische sowie gesellschaftlich-politische Bedingungen und Entwicklungsanliegen der Internationalisierungsbestrebungen. Einigkeit besteht darin, dass internationale Erfahrungen für die Professionalisierung in dreierlei Hinsicht wertvoll sein können: (1) Sie können den Aufbau interkultureller Kompetenz durch Kontakt mit Vielfalt, die Verbesserung

der Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie die Vertiefung der Fachkenntnisse und Pädagogik, beispielsweise in Bezug auf Demokratie, Staaten und Machtverhältnisse und unterschiedliche soziale und ideologische Kontexte, fördern. (2) Internationale Begegnungen können Momente der Unsicherheit schaffen, die zur Reflexion anregen (Bartels et al., 2024). Sie können im und durch den Austausch Multiperspektivität, Kontextualisierung und Bewusstsein für Machtdynamiken ermöglichen und Meta-Reflexivität als Kern von Professionalität unterstützen. (3) Sie können Identität und Habitus formen, indem Vielfalt als Ressource gesehen wird, Schlüssel-Erfahrungen für Reflexion und Identitätsbildung bieten sowie eine globale berufliche Bewusstseinsbildung fördern.

Der Forschungsstand zeigt, dass Internationalisierungsformate (z. B. Auslandssemester, Praktika oder virtuelle Austauschformate) wirksame Kontexte für die Entwicklung von Kompetenzen sind. Insbesondere Langzeitaufenthalte von mehr als acht Wochen fördern nachweislich die interkulturelle Kompetenz und führen durch kulturelle Differenz Erfahrungen zu transformativen Lernprozessen (Lu & Habil, 2025). Bisher weniger im Fokus stehen die Teilnahme, organisational-strukturelle Bedingungen und Wirkungen von Kurzzeitprogrammen bzw. insbesondere Internationalisierung@home-Maßnahmen, das heißt die Integration internationaler und interkultureller Dimensionen in den formalen und informellen Lehrplänen innerhalb nationaler Lernumgebungen (Beelen & Jones, 2015). Gerlach und Lüke (2021) zufolge gibt es bisher kaum Studien zu diesen Formen der internationalen Begegnung, obwohl sie besonders niedrigschwellig zu sein scheinen. Hinzu kommt, dass es an professionstheoretisch perspektivierten Zugängen zur Erforschung von Internationalisierungsformaten im Lehramt mangelt (Bartels et al., 2026). An diesem Desiderat setzen drei ausgewählte empirische Studien an. Sie gehen Forschungsfragen 1. zu strukturierten Lernerfahrungen zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen, 2. zur internationalen Mobilität von Lehrkräften sowie 3. zu Kompetenzen und Einstellungen von Studierenden zur Internationalisierung nach, die abschließend diskutiert werden.

2 Professionstheoretischer Rahmen zur Erforschung von Internationalisierungsformaten

Bartels et al. (2024) schlagen vor, die Potenziale der Internationalisierung professionstheoretisch zu begründen und aus kompetenz-, strukturtheoretischer sowie berufsbiografischer Perspektive zu systematisieren. In ihrer qualitativen Interviewstudie mit angehenden Grundschullehramtsstudierenden ($n = 12$) aus Estland, Deutschland und Italien, die im Jahr 2022 und 2023 an einer internationalen, zweiwöchigen Sommerschule zum Thema „Teaching and Learning at Primary Schools from an International Perspective“ teilgenommen haben, wurden die Erfahrungen und berichteten Wirkungen in diese Perspektiven eingeordnet. Die Autorinnen der Studie kommen zu dem Schluss, dass sich aus *kompetenztheoretischer Perspektive* untersuchen lässt, wie die Entwicklung professioneller Kompetenzen durch Kurzzeitmobilitäten angeregt werden kann. Insbesondere in strukturierten, didaktisch

angepassten Settings kann die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bildungssystemen dazu beitragen, berufsrelevantes Wissen über soziale und kulturelle Dynamiken zu erlangen und für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen relevante Einstellungen (u.a. Growth Mindset) und Fähigkeiten (z.B. interkulturelle) zu erweitern. Aus *berufsbiografischer Perspektive*, in der die Bedeutung internationaler Erfahrungen im Lebenslauf im Vordergrund steht (Terhart, 2015), lässt sich schließen, dass internationale Begegnungen professionelle Identitätsbildungsprozesse anregen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Person verstärken und langfristige berufliche Orientierungen sowie Selbstverständnisse beeinflussen. Aus *strukturtheoretischer Perspektive* (Helsper, 2022) können internationale Lerngelegenheiten als Erfahrungsräume verstanden werden, in denen strukturelle Widersprüche des Lehrer*innenberufs, wie etwa die Spannung zwischen Inklusion und Exklusion, sichtbar werden. Die Autorinnen der Studie kommen zu dem Schluss, dass durch den Vergleich kultureller und organisationaler Logiken sowie normativer Erwartungen Irritationen und Unsicherheiten entstehen, die Reflexionsprozesse anregen. Studierende können diese Widersprüche im Rahmen dieses Erfahrungskontextes zunehmend produktiv integrieren, indem sie unterschiedliche Perspektiven einbeziehen.

3 Mobilitätsmuster von Lehrkräften im europäischen Vergleich

Vor dem Hintergrund eines europäischen Bildungsauftrags rücken aus berufsbiographischer Perspektive Fragen nach Mobilitäten und Teilnahme an internationalen Formaten *im Professionalisierungsprozess*, das heißt internationale Erfahrungen während der Ausbildung sowie im Beruf, ins Zentrum. An deutschen Universitäten lag die studienbezogene internationale Mobilitätsrate von Studierenden im Jahr 2021 bei insgesamt 19 Prozent (DAAD, 2023, S. 82) und liegt damit im europäischen Vergleich auf durchschnittlichem Niveau (siehe Tabelle 1). Der Anteil der Studierenden der Lehramtsausbildung an der Mobilitätsrate der inländischen Studierenden war zwischen 2012 und 2016 im Durchschnitt recht ähnlich wie der anderer Studierender. Es wird vermutet, dass Unterschiede in den Mobilitätsmustern und die Teilnahme an internationalen Erfahrungen unterschiedliche Ursachen haben. Vielfach diskutiert werden ein möglicher Mangel an einem karrierebezogenen sichtbaren Mehrwert (Wernisch, 2016), strukturelle Erschwernisse in der Lehramtsausbildung (Ahlgrimm et al., 2019), finanzielle Hindernisse, Wohnungssuche im Gastland und Zeitverluste im Studium (DAAD, 2025).

Wie Sonnenburg et al. (2025) in ihrer Studie zu Erasmus+ in der Schule zeigen, waren nur etwa 3 Prozent der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland an internationalen Mobilitätsangeboten im Studienjahr 2022/2023 beteiligt, etwa indem sie Lernmobilitäten von Schüler*innen begleiteten und an Kursen und Schulungen sowie am Job Shadowing und Lehr- und Schulungstätigkeiten teilnahmen. Hierbei handelt es sich meist um Gymnasiallehrkräfte. Nur 7 Prozent aller mobilen Lehrkräfte waren an Grundschulen beschäftigt. An Haupt- und För-

derschulen finden mit 0,2 bzw. 2,8 Prozent fast keine Mobilitäten statt. Basierend auf einer Analyse der Daten von 73.080 Lehrkräften der TALIS 2018 Studie aus 23 Ländern (20 EU-Länder) zeigt Tabelle 1 für 23 Länder auf dem europäischen Kontinent, die sich an dem *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2018 (OECD, 2019a) beteiligt haben, die jeweiligen Anteile an Lehrkräften der Sekundarstufe I die angeben, weder im Studium noch im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit mobil gewesen zu sein.

Tab. 1: Anteile von Lehrkräften mit Mobilität nach Ländern und Mobilitätsrahmen (TALIS 2018: OECD, 2019b; eigene Berechnungen)

	Ausbildung				organisational strukturierte Mobilitäten im Beruf						institutions-unabhängig	
	Keine Mobilität		im Studium		EU-Programm		Regionale Partnerschaften		Schulpartnerschaften		Eigeninitiative	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Belgien	59,0	(0,9)	26,9	(0,7)	5,9	(0,5)	3,0	(0,3)	11,3	(0,5)	15,3	(0,6)
Bulgarien	68,4	(1,3)	12,7	(0,8)	10,1	(1,0)	7,5	(0,6)	7,5	(0,7)	13,0	(0,7)
Dänemark	44,1	(1,4)	34,7	(1,2)	12,8	(1,4)	5,2	(0,6)	25,5	(1,5)	20,0	(1,0)
England	74,3	(0,9)	10,2	(0,6)	4,9	(0,5)	3,4	(0,4)	7,6	(0,7)	14,7	(0,7)
Estland	41,2	(1,3)	14,8	(0,8)	22,5	(1,5)	17,5	(0,7)	33,6	(1,4)	30,7	(1,0)
Finnland	45,8	(1,4)	21,4	(0,8)	18,4	(1,1)	8,9	(0,7)	29,3	(1,1)	23,0	(1,0)
Frankreich	58,5	(1,0)	16,8	(0,8)	5,9	(0,6)	4,2	(0,4)	18,8	(0,8)	22,9	(0,8)
Italien	62,1	(0,9)	28,6	(0,7)	5,0	(0,5)	3,0	(0,3)	8,2	(0,6)	17,6	(0,7)
Kroatien	66,1	(1,2)	16,7	(0,7)	7,8	(0,7)	8,3	(0,6)	12,6	(1,0)	15,5	(0,8)
Lettland	42,1	(1,4)	9,9	(1,2)	26,6	(2,1)	13,7	(0,9)	37,5	(1,6)	24,7	(1,2)
Malta	66,4	(1,5)	13,6	(0,9)	15,3	(1,2)	6,3	(0,9)	10,0	(1,2)	16,5	(1,1)
Niederlande	38,0	(1,5)	36,6	(1,4)	12,6	(0,9)	9,2	(1,2)	32,8	(1,3)	21,4	(1,5)
Portugal	62,4	(0,9)	8,9	(0,5)	11,8	(0,7)	8,1	(0,6)	18,3	(0,7)	20,4	(0,8)
Rumänien	66,7	(1,6)	8,9	(0,8)	15,7	(1,4)	9,9	(0,9)	12,8	(1,1)	14,7	(1,2)
Russische Föderation	91,8	(0,8)	2,6	(0,3)	1,2	(0,4)	1,5	(0,3)	3,5	(0,5)	5,0	(0,5)
Schweden	54,4	(1,4)	22,5	(1,0)	12,1	(0,9)	4,1	(0,5)	17,1	(0,9)	18,7	(0,9)
Slovenien	64,6	(0,9)	16,1	(0,9)	19,0	(1,5)	10,6	(0,8)	25,1	(1,2)	25,9	(1,1)
Slowakei	48,9	(1,5)	16,7	(0,7)	10,0	(0,5)	5,8	(0,4)	8,3	(0,5)	16,3	(0,7)
Spanien	52,8	(1,1)	28,8	(0,7)	11,7	(0,7)	8,2	(0,6)	16,2	(0,8)	26,0	(1,0)
Tschechische Republik	49,7	(1,0)	21,5	(0,8)	16,0	(1,0)	10,8	(0,7)	21,7	(0,9)	23,4	(0,7)
Türkei	89,1	(0,6)	2,8	(0,3)	5,6	(0,4)	2,9	(0,3)	3,2	(0,4)	5,9	(0,4)
Ungarn	61,8	(1,3)	18,0	(0,8)	8,4	(0,8)	8,5	(0,8)	13,8	(0,9)	16,9	(0,8)
Zypern	35,2	(1,6)	44,7	(1,4)	20,0	(1,2)	20,4	(1,1)	21,3	(1,7)	30,6	(1,0)

Es zeigt sich, dass im Durchschnitt der teilnehmenden EU-Mitgliedsländer mit 54 Prozent, etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte in Europa im Jahr 2018 (noch) nicht professionell mobil waren. Auffällig ist, dass Mobilitäten in den Nicht-EU-Ländern (England: 74 %; Türkei: 89 % und Russische Föderation: 92 %) deutlich niedriger ausfallen als in allen EU-Ländern. Dieser Befund lässt sich durchaus als „Erasmus-Effekt“ deuten. Insgesamt waren im EU-Mittel rund 13 Prozent aller Lehrkräfte im Rahmen eines EU-Programms mobil (siehe Tabelle 1). Schul- (18 %) und regionale Partnerschaften (8 %) spielen neben Studienaufenthalten (21 %) ebenso eine bedeutsame Rolle. Allerdings berichten im EU-Mittel auch 21 % der Lehrkräfte, auf eigene Initiative mobil gewesen zu sein.

4 Wirkungen von internationalen Begegnungen in virtuellen Formaten

Vor dem Hintergrund der geringen Mobilitätsraten werden virtuellen Begegnungen besondere Potenziale zugeschrieben (Gross & Wendt, 2025). In ihrer Studie befasst sich Müller (2024) speziell mit den Perspektiven der Teilnehmenden, um die Entwicklung spezifischer Kompetenzen im Rahmen virtueller Lernumgebungen zu erforschen. Dafür wurde das virtuelle Seminar „Virtual international exchange worldwide (View) – Transition and Inclusion“ etabliert und evaluiert. Das Seminar basiert auf den Konzepten des „Collaborative online international learning (COIL)“ (Rubin & Guth, 2017) und „Flipped classroom“ (Akçayır & Akçayır, 2018). Eine feste Seminargruppe aus internationalen und deutschen Studierenden wird hierbei von einer deutschen und einer internationalen Dozentin gemeinsam betreut. Mithilfe einer teilstrukturierten Prä-Postbefragung wurden teilnehmende Studierende online zu Professionalisierungsaspekten hinsichtlich interkultureller Kompetenz, Kooperation, Sprachentwicklung und Absichten für einen Auslandsaufenthalt befragt (Müller, 2024; Müller et al., 2026). Auswertungen zu Studierenden im Sommersemester 2023 und Wintersemester 2023/24 ($n = 59$) haben ergeben, dass die Teilnahme am COIL-Seminar das interkulturelle Lernen der Studierenden, ihre Einstellung zu Aspekten der Internationalisierung sowie ihre Sprachentwicklung positiv beeinflusste. Auch die interkulturelle Zusammenarbeit in den Studiengruppen und die Einstellung der Studierenden zu einem Auslandsaufenthalt wurden in der Postbefragung positiv angegeben (Müller, 2024). Somit tragen die Ergebnisse zum Verständnis darüber bei, dass virtuelle Seminare das internationale und interkulturelle Lernen der Studierenden unterstützen können, was mit den Erkenntnissen von Kercher und Schifferings (2019), die über positive Effekte selbst von kurzen Aufenthalten im Ausland auf die interkulturelle Kompetenz berichten, übereinstimmt. Limitierend ist anzumerken, dass sich die Auswertung nur auf die Studierendenperspektive bezieht und dass die Seminarpartizipation optional war, sodass möglicherweise eine höhere Offenheit der teilnehmenden Studierenden für interkulturelles Lernen und Kooperieren gegeben war. Abschließend kann festgehalten werden, dass das Seminar in der Lage zu sein scheint, gut strukturierte Gespräche und einen effektiven Austausch zu fördern,

die Kercher und Schifferings (2019) als wichtige positive Faktoren für Aufenthalte im Ausland betrachten.

5 Diskussion

Vor dem Horizont der Überschrift Professionalisierung durch Internationalisierung – Perspektiven, Forschungszugänge und Wirkung lässt sich der Beitrag als argumentatives Dreieck lesen: (1) Internationalisierungs-Formate bieten erweiterte Potenziale für die Professionalisierung von Lehrkräften, (2) Internationalisierung bedarf spezifischer theoretischer Rahmungen und benötigt passende forschungsmethodische Zugänge, und (3) sie kann Wirkung entfalten – allerdings nicht als Automatismus, sondern unter spezifischen Gelingensbedingungen. Gerade in der Grundschullehrer*innenbildung, die durch frühe Professionalisierungsphasen, ein breites Anforderungsprofil (fachlich, fachdidaktisch, entwicklungs- und diversitätssensibel) und starke Praxisbezüge gekennzeichnet ist, ist Internationalisierung weniger als „Zusatzangebot“ zu verstehen, sondern als didaktisch gerahmter Prozess, der professionelle Reflexivität anstößt und zugleich empirisch präzise gefasst werden muss (Knight, 2004). Methodisch zeigt der Beitrag die Vielfalt der möglichen Forschungszugänge auf, indem er qualitative, standardisierte und Sekundärdatenanalysen präsentiert und gleichzeitig aufzeigt, wie wenige belastbare Studien bisher vorliegen. Für die Wirkungsforschung in der (Grundschul-) Lehrer*innenbildung folgt daraus ein anspruchsvolles Programm: Mehrdimensionale Professionalisierungsmodelle, längsschnittliche Designs sowie Instrumente, deren Vergleichbarkeit (Messinvarianz) nicht vorausgesetzt, sondern geprüft wird, gerade wenn international ausgerichtete Formate beanspruchen, professionsrelevante Dispositionen wie Perspektivenübernahme, Umgang mit Diversität oder interkulturelle Kompetenz zu fördern (Deardorff, 2006).

In Bezug auf Internationalisierungsformate selbst verweisen die Studien zusammengefasst auf moderate, aber konsistente Professionalisierungsgewinne – vor allem dann, wenn internationale Begegnung (physisch oder virtuell) strukturiert, reflexiv begleitet und auf Transfer in professionelle Deutungs- und Entscheidungsleistungen im Grundschulunterricht hin angelegt ist (Vande Berg et al., 2012). Internationalisation@home erweitert dabei die Reichweite internationaler Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung und kann Teilhabe erhöhen, weil sie weniger an Mobilität und Selektionslogiken gebunden ist (Beelen & Jones, 2015). Damit bleibt Internationalisierung ein Möglichkeitsraum, dessen Wirkung von der Qualität der didaktischen Rahmung und der institutionellen Absicherung abhängt. In der Summe macht der Beitrag Internationalisierung als Professionalisierungsmodus in der universitären Grundschullehrer*innenbildung kenntlich, nicht als add-on: Sie entfaltet ihre volle Wirkung dort, wo Unterschiede in Erfahrungen didaktisch aufgearbeitet und reflektiert werden, wo institutionelle Unterstützung gegeben ist und wo der Kontext nicht als Störfaktor, sondern als bedeutender Bestandteil der professionellen Weiterentwicklung analysiert wird. Dieser Kontext wird systematisch in die empirische Modellierung der Wirksamkeit internationaler Erfahrungen integriert, nicht nur um Variablen der professionel-

len Entwicklung zu identifizieren, sondern auch, um neue Erkenntnisse über die dynamische Interaktion zwischen internationalen Erfahrungen und beruflichem Wachstum zu gewinnen. Dies fördert nicht nur individuelles Lernen, sondern trägt auch dazu bei, institutionelle Praktiken und Strukturen langfristig zu verbessern.

Literatur

- Ahlgrimm, F., Westphal, A., Wallert, A. & Heck, S. (2019). Weshalb Studierende (nicht) ins Ausland gehen: Prädiktoren für Mobilität im Lehramtsstudium. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 211–233). Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.25656/01:23978>
- Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Bartels, F., Pfrang, A., Sauer, L., Seifert, A. & Vogt, M. (2026). Internationalisierung als (k)ein Thema der Grundschullehramtsausbildung. In R. Baar, P. Büker, V. Henke, A. Seifert & K. Velten (Hrsg.), *Grundschule international: Internationalisierungsprozesse in der Grundschulpädagogik – Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs* (S. 183–196). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6215>
- Bartels, F., Wendt, H., Caprara, B., Nurmik, K., Rainsalu, H. & Uusen, A. (2024). International summer schools for student teachers: Structured learning experiences to support the development of professional competencies. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 17(2), 266–295. <https://doi.org/10.62350/ZUDE6771>
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 59–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- DAAD (2023). *Wissenschaft weltoffen. Facts and Figures on the International Nature of Studies and research in Germany and Worldwide*. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2023/09/wiwe_2023_web_bf_en.pdf
- DAAD (2025). *Internationale Studierendenmobilität in Deutschland. Ergebnisbericht zum zweiten Benchmark „Internationale Hochschule“ (BintHo) im Wintersemester 2023/24*. https://static.daad.de/media/daad_de/infos-services-fuer-hochschulen/expertise-zu-themen-laendern-regionen/daad_2025_bintho-bericht_2023-24.pdf
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Ferdinand Schöningh.
- Gerlach, D. & Lüke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 319–344. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1146>
- Gross, D. & Wendt, H. (2025). Interkulturelle virtuelle Kooperationen mit eTwinning in der Primarstufe als Potenzial für den Sprachenunterricht? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 120, 29–48. <https://doi.org/10.26034/ne.vals.2025.9025>
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturelle Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24619>
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019). 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). Ferdinand Schöningh.

- KMK (2017). *Einsatz deutscher Lehrkräfte im Auslandsschulwesen als ein Instrument der Personal- und Schulentwicklung der Länder*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017-10-12-EinsatzLK-ASW.pdf
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Lu, X. & Habil, H. (2025). Worlds beyond, self within: A systematic review of the effects of study abroad programs for teachers on their intercultural communication competence. *International Journal of Educational Research*, 131, 102610. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102610>
- Müller, U. B. (2024). Students' competences in context of the international virtual seminar View: Transition and Inclusion. *Teacher Education under Review (LbP). Special Issue*, 17(2), 296–313. <https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2024-17-2-kap-7-digital/>
- Müller, U. B., Varik-Maasik, E. & Tuul, M. (2026). School development and primary school teacher education for inclusion in Germany and Estonia – how a COIL seminar promotes teacher students' competences. In J. Schlesier, A. Frey, F. Hoya, R. Parade & A. Rank (Eds.), *Foundations of Learning: Unveiling the Mosaic of Primary Education Systems Worldwide*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6239-14>
- OECD (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387/1d0bc92a-en.pdf
- OECD (2019b). *TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 User Guide, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3cac71c4-en>
- Rubin, J. & Guth, S. (2017). Collaborative Online International Learning: An Emerging Format for Internationalizing Curricula. In A. Schultheis Moore & S. Simon (Eds.), *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices* (pp. 15–27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315754925>
- Sonnenburg, N., Peitz, M., Hornberg, S. & Becker, M. (2025). Implementation und Wirkung von Erasmus+ Projekten auf Schulen. In S. Hornberg, M. Becker & N. Sonnenburg (Hrsg.), *Lernmobilität in Europa: Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule* (S. 45–146). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850258>
- Terhart, E. (2015). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten, Nachtrag 2014. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Eds.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 13–30). Waxmann.
- Vande Berg, M., Paige, R. M. & Lou, K. H. (Eds.). (2012). *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Routledge.
- Wernisch, D. V. (2016). *Internationalization and student mobility in teacher education: Internationalization models, diffusion barriers and recommendations for policy and higher education institutions*. [https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/651/file/Wernisch+D+V+\(2016\)+Internationalization+and+Student+Mobility+in+Teacher+Education.pdf](https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/651/file/Wernisch+D+V+(2016)+Internationalization+and+Student+Mobility+in+Teacher+Education.pdf)

Autor*innen

Bartels, Frederike, apl. Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1081-1232

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehrkraft für besondere Aufgaben,
Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulforschung, Professionalisierung,
Inklusion, Vergleichende Erziehungswissenschaft

frederike.bartels@uni-oldenburg.de

Wendt, Heike, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-5255-1806

Universität Graz, Professorin für Empirische Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Bildungsforschung, Ungleichheitsforschung

heike.wendt@uni-graz.at

Müller, Ulrike Beate, Dr.

ORCID: 0000-0002-0547-6900

Justus-Liebig-Universität Gießen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Sachunterrichtsdidaktik, Transition Elementar-/Primarbereich

ulrike.mueller@erziehung.uni-giessen.de

Gößinger, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-0050-907X

Universität Regensburg, Akademischer Rat am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, Sachunterrichtsdidaktik, Politische Medienbildung, BNE

christian.goessinger@ur.de

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4352-4563

Universität Erfurt, Professorin für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Differenz in der Grundschule, Pädagogische Kindheitsforschung, international-vergleichende Grundschulforschung

agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Vogt, Michaela, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-5369-1720

Universität Bielefeld, Professorin für Komparatistische Schulforschung, Theorie und Geschichte der Inklusiven Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Lehr- und Lernmaterialien, international-vergleichende Bildungsforschung, Bildungsmaterialien (OER), historische Perspektiven auf schulische Überprüfungen, disziplinäre Vergangenheit und Gegenwart der Grundschulpädagogik, Diversität, Inklusion, historische Bildungsforschung.

michaela.vogt@uni-bielefeld.de