

Studien zur International  
und Interkulturell Vergleichenden  
Erziehungswissenschaft

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

# Lernmobilität in Europa

Zusammenfassung der Studie zu  
Erasmus+ in der Schule

WAXMANN



Kofinanziert von der  
Europäischen Union



Das Heft steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 (Namensnennung, nicht kommerziell, keine Bearbeitung) zur Verfügung.

Herstellung:

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

# Inhalt

<b>1</b>	Einführung: Das Bildungsprogramm Erasmus+ .....	5
<b>2</b>	Ziele und Design der Studie .....	6
<b>3</b>	Übersicht über Erasmus+ Projekte und Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich .....	7
<b>3.1</b>	Forschungsfragen und Methodik .....	7
<b>3.2</b>	Lernmobilitäten und Partnerschaften: Schulformen und weitere Einrichtungen .....	8
<b>3.3</b>	eTwinning: Schulformen und weitere Einrichtungen .....	11
<b>4</b>	Implementation und Wirkung von Erasmus+ Projekten auf Schulen .....	13
<b>4.1</b>	Forschungsfragen und Methodik .....	13
<b>4.2</b>	Durchführung von Erasmus+ Projekten an Schulen .....	14
<b>4.3</b>	Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung .....	15
<b>4.4</b>	Bedingungen und Herausforderungen bei der Implementation von Erasmus+ für Schulen .....	17
<b>4.5</b>	Bedingungen und Herausforderungen bei der Implementation von Erasmus+ für Ministerien und Landesbehörden .....	23
<b>4.6</b>	Wirkungen auf Schulen und ihre Schulentwicklung .....	24
<b>5</b>	Effekte von Erasmus+ Lernmobilitäten auf Schülerinnen und Schüler und ihr tägliches Erleben .....	28
<b>5.1</b>	Forschungsfragen und Methodik .....	28
<b>5.2</b>	Beschreibung der Schülerinnen und Schüler, die an Erasmus+ Lernmobilitäten teilnehmen .....	30
<b>5.3</b>	Tägliche Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern während der Erasmus+ Lernmobilitäten .....	30
<b>5.4</b>	Veränderung der Schülerinnen und Schüler nach Erasmus+ Lernmobilitäten .....	32
<b>5.5</b>	Vorhersage unterschiedlicher Veränderungen der Schülerinnen und Schüler .....	33
<b>6</b>	Fazit .....	34
	Literatur .....	36



# 1 Einführung:

## Das Bildungsprogramm Erasmus+

Erasmus+ ist ein Programm der Europäischen Union (EU) zur Unterstützung der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der Bereiche Jugend und Sport in den 27 Mitgliedstaaten der EU und teilnehmenden Drittländern. Das 1987 von der EU ins Leben gerufene Bildungsprogramm zielte zunächst auf die Förderung des Austausches und der internationalen Mobilität im europäischen Hochschulraum, wurde 2014 dann aber um die zuvor in separaten Programmen geförderten Bereiche allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport erweitert und mit einem + im Namen versehen, um diese Erweiterung zu markieren. Seither werden unter dem Dach von Erasmus+ auch im allgemeinbildenden Schulbereich Lernmobilitäten von Einzelpersonen wie von Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern ins europäische Ausland (Leitaktion 1) sowie die internationale Zusammenarbeit von Organisationen und Institutionen (Leitaktion 2) gefördert. Zusätzlich dazu bietet die EU im Rahmen von Erasmus+ mit der Plattform eTwinning einen geschützten virtuellen Raum an, um digitale Kooperationen zu unterstützen (Europäische Kommission, 2023). Für die Programmperiode 2021 bis 2027 hat die EU für Erasmus+ insgesamt circa 28 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt (Europäische Kommission, 2024); davon entfallen etwa drei Milliarden Euro auf den allgemeinbildenden Schulbereich (PAD, 2024a). 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>

Erasmus+ und seine Vorläuferprogramme stellen zentrale Bausteine europäischer Bildungspolitik und -praxis dar, die seit der Jahrtausendwende zunehmende Aufmerksamkeit erfahren. Dabei zeigt der gegenwärtige Forschungsstand nach wie vor eine Konzentration auf Studien im Bereich der Hochschulbildung, während internationale Austauschprojekte im Rahmen von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich 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 dem Akronym Erasmus+) an und analysiert Erasmus+ in Deutschland. Die Studie wurde von 2022 bis 2024 im Auftrag des PAD in seiner Funktion als Nationale Agentur Erasmus+ Schulbildung an der Technischen Uni-

---

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 in Deutschland an der Umsetzung von Erasmus+ beteiligte Nationale Agenturen 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) beim IJAB für die Bereiche Jugend und Sport.

versität 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.

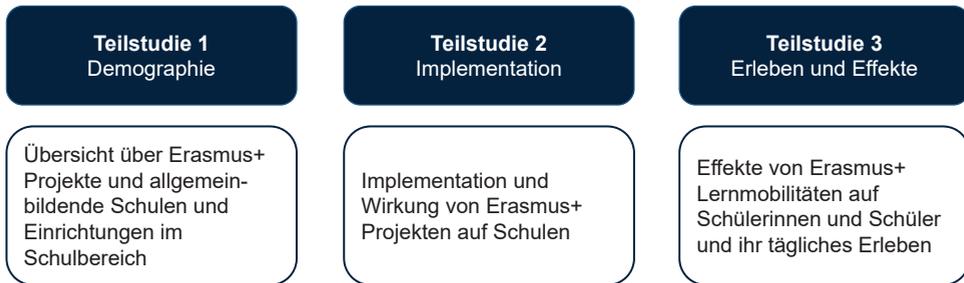
Die vorliegende Zusammenfassung bereitet die Ergebnisse der Studie Erasmus<sup>+</sup> in komprimierter Form auf, um damit einen Überblick über die zentralen Ergebnisse der Studie zu geben. Die Zusammenfassung gliedert sich nach der Einführung im Wesentlichen in die Darstellung der wichtigsten Ergebnisse aus den drei Teilstudien 1) „Demographie“, 2) „Implementation“ und 3) „Effekte und Erleben“ und schließt mit einem kurzen Fazit. Eine ausführlichere Darstellung der Studie, ihrer Methodik und der vollständigen empirischen Analysen und daraus resultierenden Implikationen ist im wissenschaftlichen Abschlussbericht nachzulesen (Hornberg et al., 2025), der unter [www.waxmann.com/buch200025](http://www.waxmann.com/buch200025) abrufbar ist.

## 2 Ziele und Design der Studie

Die Studie Erasmus<sup>+</sup> zielt darauf, 1) Wirkungen von Erasmus+ im allgemeinbildenden 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+ (2021–2027). Sie folgt einem Mixed-Methods-Forschungsdesign und ist so aufgebaut, dass sie inhaltlich vom Allgemeinen zum Besonderen kommt: Teilstudie 1 ist auf der Makroebene angesiedelt und gibt ausgehend von Sekundärdatenanalysen einen Überblick über die an Erasmus+ beteiligten Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich und die von ihnen geplanten Aktivitäten. Mit Teilstudie 2 wird die Meso- oder Organisationsebene fokussiert: Hier werden auf der Basis von leitfadengestützten Interviews mit Expertinnen und Experten die Implementation und die Wirkung von Erasmus+ Projekten auf der Ebene der Organisationen (z. B. Einzelschulen) näher betrachtet. In Teilstudie 3 wird mit der *experience sampling*-Methode in Kombination mit einem Prä- und Posttest-Design ein Forschungsansatz verfolgt, der auf der Mikroebene tiefere Einblicke in die Erfahrungen und Erlebensprozesse der Schülerinnen und Schüler während der Erasmus+ Lernmobilitäten ermöglicht. Abbildung 2.1 gibt einen Überblick über die Studie und die unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte.

In der vorliegenden Studie wird ein Fokus auf Lernmobilitäten im Rahmen von Erasmus+ Projekten gelegt. Lernmobilitäten im Rahmen von Erasmus+ umfassen im Schulbereich Auslandsmobilitäten in andere Länder Europas und mit dem Programm assoziierte Drittländer, die Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften sowie weiterem Personal im Schulbereich die Möglichkeit bieten, zu Bildungszwecken für einen begrenzten Zeitraum ins Ausland zu reisen. Zu den Formaten gehören Einzel- oder Gruppenmobilitäten

**Abb. 2.1:** Studie zur Wirkung von Erasmus+ in allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Erasmus<sup>S</sup>): Aufbau und Forschungsschwerpunkte



für Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel im Rahmen von Schüleraustauschprojekten. Für Lehrkräfte und weiteres Personal im Schulbereich werden darunter die Teilnahme an Kursen und Schulungen zur Fort- und Weiterbildung, das Job Shadowing, also das Hospitieren in einer Bildungseinrichtung, Lehrtätigkeiten an einer Schule im Ausland sowie die Begleitung der Gruppenmobilitäten von Schülerinnen und Schülern gefasst (Europäische Kommission, 2023).

Im Folgenden werden die drei Teilstudien und die mit ihnen verfolgten Fragestellungen, methodischen Zugänge sowie ausgewählte Ergebnisse der Studie zusammengefasst. Damit liegen erstmals in dieser Breite und Tiefe empirisch gewonnene Erkenntnisse zur aktuellen Programmgeneration von Erasmus+ an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen in Deutschland vor.

## 3 Übersicht über Erasmus+ Projekte und Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich

### 3.1 Forschungsfragen und Methodik

Obwohl Erasmus+ und seine Vorläuferprogramme für den Schulbereich bereits seit 1995 die europäische Zusammenarbeit von Schulen in Europa fördern, gibt es keine systematische Übersicht über die Verteilung und Art der teilnehmenden Einrichtungen im deutschen Schulbereich. Grund dafür ist die europaweit nur sehr rudimentär mögliche Erfassung der Schulformen über die EU-Datenbanksysteme, die von den Nationalen Agenturen für die Verwaltung von Erasmus+ genutzt werden. Aus diesem Grund mangelt es bisher an Wissen darüber, auf welche Weise unterschiedliche Zielgruppen im Schulbereich von Erasmus+ profitieren und an welchen Stellen gegebenenfalls systematische Unterschiede vorherrschen. Um diesem Forschungsdesiderat zu begegnen, wurde 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 haben wir zwischen Einrichtungen im Schulbereich unterschieden, die im Rahmen von Erasmus+ an Lernmobilitäten (Leitaktion 1) oder Partnerschaften (Leitaktion 2) teilnehmen und Einrichtungen, die auf der digitalen Erasmus+ Plattform eTwinning registriert sind. Die Datengrundlage für die Analysen der Lernmobilitäten und Partnerschaften bildeten erstens Datenlisten zu sämtlichen Erasmus+ Projekten, Aktivitäten und Akkreditierungen, die für die aktuelle Programmperiode in den Jahren 2020<sup>2</sup> bis 2023 im allgemeinbildenden Schulbereich in Deutschland beantragt wurden. Zweitens wurden Datenlisten zu der Plattform eTwinning herangezogen, die auf Angaben der Lehrkräfte und des weiteren Schulpersonals beruhen, das sich in Deutschland bei eTwinning registriert hat. Sämtliche Datenlisten wurden vom PAD zur Verfügung gestellt. Im Folgenden berichten wir Ergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der an Erasmus+ beteiligten Schulen nach Schulformen, da sie einen Indikator für die von der EU angestrebte Kompensation von Benachteiligten und Inklusion aller Schülerinnen und Schüler darstellen.

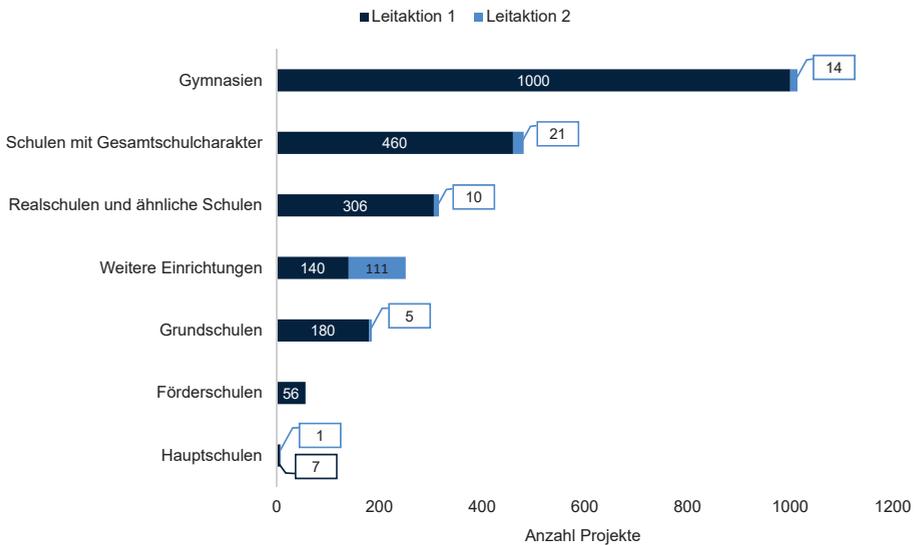
### 3.2 Lernmobilitäten und Partnerschaften: Schulformen und weitere Einrichtungen

Um einen Überblick über die in Deutschland an Erasmus+ beteiligten Schulen und weiteren Einrichtungen zu gewinnen, wurden Schulen und weitere Einrichtungen einbezogen und als „beteiligt“ kategorisiert, deren Projektanträge bewilligt und der entsprechende Vertrag vom PAD bereits unterschrieben wurde. Insgesamt beläuft sich die Zahl der so erfassten Daten auf 2311 Projekte von 1702 beteiligten Einrichtungen. Im Zuge der aktuellen Programmgeneration von Erasmus+ wurde ein neues Akkreditierungsverfahren eingeführt, mit dem die Schulen eine Art Dauerkarte bei Erasmus+ erhalten. Es wird im Internet mit dem Satz beworben: „Einmal akkreditiert, bis 2027 bei Erasmus+ dabei“ (Deutsche Nationale Agenturen im EU-Bildungsprogramm Erasmus+, o. D.). Das neue Verfahren zeigt Wirkung: Bis einschließlich 2023 hatten sich bereits knapp Dreiviertel der beteiligten Schulen und weiteren Einrichtungen für die aktuelle Programmperiode akkreditieren lassen. Die damit verbundene Möglichkeit der regelmäßigen finanziellen Förderung von Erasmus+ Aktivitäten scheint für die Einrichtungen im Schulbereich ein attraktives Angebot darzustellen.

---

2 Obwohl die aktuelle Programmperiode erst 2021 startete, konnten die Einrichtungen bereits 2020 eine Akkreditierung für Erasmus+ beantragen.

**Abb. 3.1:** Bewilligte Erasmus+ Projekte nach Schulformen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Antragszeitraum 2020–2023)

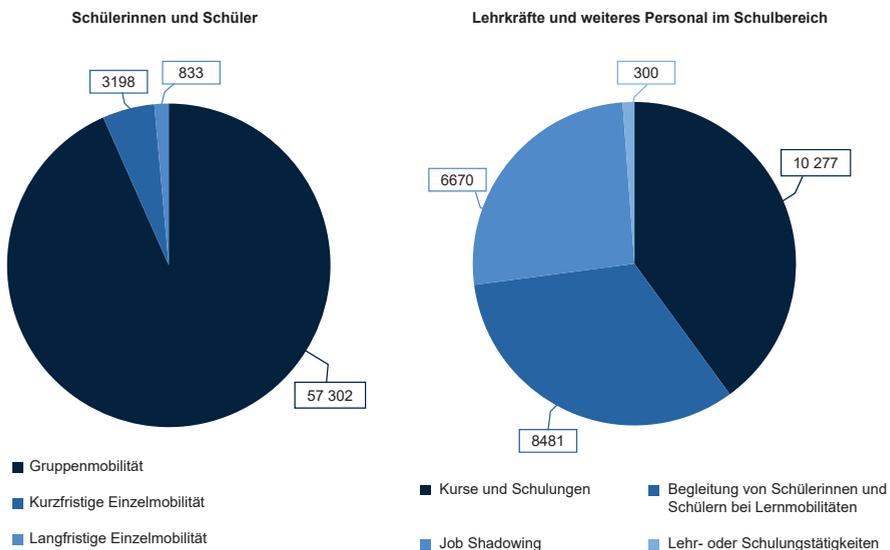


**Anm.:** Schulen mit Gesamtschulcharakter = Schulen, an denen potenziell alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden können; Realschulen und ähnliche Schulen = Schulen, an denen alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens außer Abitur/Fachhochschulreife erworben werden 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).

Die Ergebnisse zeigen, dass Schulen und weitere Einrichtungen größtenteils das Angebot der Leitaktion 1 zur Förderung von Lernmobilitäten von Personen ins Ausland nutzen (vgl. Abb. 3.1). Dieser Befund spiegelt die Rahmenbedingungen wider, denn die EU stellt für Leitaktion 1 deutlich mehr finanzielle Mittel bereit als für Leitaktion 2. Die Möglichkeit, im Rahmen von Leitaktion 2 Partnerschaften mit anderen Institutionen einzugehen, wird insgesamt weniger wahrgenommen und scheint insbesondere für die weiteren Einrichtungen im Schulbereich, wie zum Beispiel Bildungszentren, Universitäten und Berufskollegs, von Interesse zu sein. Im Schulbereich relevante staatliche Behörden wie Kultusministerien und vergleichbare Landesbehörden sowie Landesinstitute nehmen fast gar nicht an Leitaktion 2 teil.

Die differenziertere Betrachtung der geplanten Aktivitäten im Rahmen der Leitaktion 1 verdeutlicht, dass für die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich Gruppenmobilitäten geplant werden, während die Durchführung von Einzelmobilitäten in deutlich geringerem Umfang stattfindet. Mit Blick auf Lehrkräfte und weiteres Personal im Schulbereich zeigt sich, dass diese nicht nur Lernende begleiten, sondern darüber hinaus auch an strukturierten Kursen und Schulungen sowie an Maßnahmen im Rahmen des Job Shadowings teilnehmen (vgl. Abb. 3.2).

**Abb. 3.2:** Prognostizierte Anzahl der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte und des weiteren Personals im Schulbereich für die Erasmus+ Leitaktion 1 nach Art der Aktivitäten (Antragszeitraum 2020–2023)



**Tab. 3.1:** 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 N (Anteil in %)	Lehrkräfte und weiteres Personal 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).

Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Schulformen und weiteren Einrichtungen? Mit Blick auf die Zielgruppen zeigt sich, dass vor allem Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und weiteres Personal von Gymnasien mit Erasmus+ Erfahrungen im Ausland sammeln (vgl. Tab. 3.1). Am seltensten beteiligt sind dagegen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und weiteres Personal von Grund-, Förder- und Hauptschulen. Insgesamt machen diese Ergebnisse die Dominanz von schulischen Einrichtungen der Sekundarstufe, insbesondere von Gymnasien, deutlich.

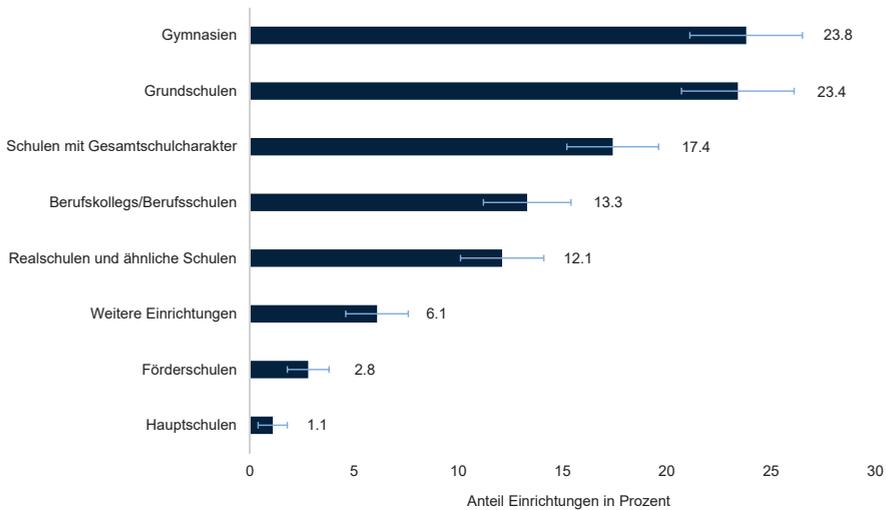
Zudem zeigt sich mit Blick auf die bundesweite Verteilung, dass zwar Einrichtungen aus allen Bundesländern bei Erasmus+ vertreten sind, hierbei jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern erkennbar werden. Unter Berücksichtigung der Anzahl an schulischen Einrichtungen in den einzelnen Bundesländern stechen Bremen (9.7%), Hamburg (9.4%), Rheinland-Pfalz (7.2%) und Nordrhein-Westfalen (7.2%) mit den meisten beteiligten Schulen hervor. Eine weiterführende Auswertung belegt darüber hinaus, dass Schulen in Ballungsräumen (v. a. in den großen Großstädten<sup>3</sup>) stärker an Erasmus+ Lernmobilitäten beteiligt sind als Schulen in kleineren Städten.

### 3.3 eTwinning: Schulformen und weitere Einrichtungen

Mit der im Rahmen von Erasmus+ bereitgestellten digitalen Plattform eTwinning fördert die EU den digitalen Austausch in Europa, um die internationale Vernetzung und den Austausch von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie schul-, klassen- und länderübergreifende Kooperationen und den Erwerb der dafür notwendigen Kompetenzen zu fördern. Seit dem Start von eTwinning im Jahr 2005 bis einschließlich 2021 hatten sich 9564 Einrichtungen auf der Plattform registriert. Für den für uns relevanten Zeitraum standen aufgrund von Modifikationen an der Plattform im Jahr 2022 keine Angaben zur Verfügung. Für den Zeitraum von 2005 bis 2021 konnte herausgearbeitet werden, dass an fast der Hälfte der Schulen und weiteren Einrichtungen nur eine Person auf der Plattform registriert war und an etwas mehr als einem Viertel mehr als drei Personen. Fast die Hälfte der Schulen und Einrichtungen hat ferner kein eTwinning-Projekt durchgeführt, knapp 20 Prozent ein Projekt und ein Drittel der Einrichtungen mehrere Projekte. Inhaltlich bedeutet dies, dass Einrichtungen gemeinsam Projekte durchgeführt haben, zum Beispiel indem Lehrkräfte für ihre Schülerinnen und Schüler virtuelle Klassenzimmer einrichteten (PAD, 2024b). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass eTwinning in den Jahren von 2005 bis 2021 weder von einem Großteil der registrierten Schulen in Deutschland noch von einem größeren Teil des Kollegiums systematisch genutzt wurde. Mit Blick auf die Schulformen zeigt sich, dass Gymnasien überproportional stark ver-

3 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. 3.3:** 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).

treten sind (vgl. Abb. 3.3) und Grundschulen deutlich stärker beteiligt sind als an den Mobilitäten.

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 in Rheinland-Pfalz (44.8% aller Schulen beteiligt) und den Stadtstaaten Bremen (44.6%) und Hamburg (40.5%) anteilig die meisten Schulen bei eTwinning registriert und insgesamt Schulen aus großen Großstädten stärker vertreten sind als solche aus anderen Räumen.

## 4 Implementation und Wirkung von Erasmus+ Projekten auf Schulen

### 4.1 Forschungsfragen und Methodik

Im Rahmen von Teilstudie 2 wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, um in diesem bislang noch wenig erforschten Themengebiet tiefergehende Einblicke in die Implementation und Wirkung von Erasmus+ an allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich in Deutschland zu erhalten. Folgende Fragestellungen waren leitend:

- 1) Welche Erfahrungen machen Schulen und Lehrkräfte bei der Durchführung von Erasmus+ Projekten<sup>4</sup>?
- 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<sup>5</sup> auf Schulen und ihre Schulentwicklung beschreiben die verschiedenen Akteurinnen und Akteure?

Methodisch wurde auf 35 leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten zurückgegriffen. Davon wurden 28 Interviews mit Schulleitungen, Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Lehrkräften an zwei Grundschulen, einer Realschule, drei Gymnasien und vier Schulen mit Gesamtschulcharakter (insgesamt 10 Schulen) in vier Regionen im Norden, Osten, Süden und Westen Deutschlands geführt. Ergänzend fanden weitere sieben Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern in Leitungspositionen sowie Referentinnen und Referenten aus fünf Ministerien und vergleichbaren Landesbehörden statt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Methode ermöglicht es, relevante Inhalte aus dem Interviewmaterial zu extrahieren, übergreifend zusammenzufassen und so auch größere Mengen an Datenmaterial zu analysieren. Die dafür notwendige Kategorienbildung erfolgte orientiert an den leitenden Forschungsfragen und anhand eines eigens erstellten Kodierleit-

---

4 Um angesichts der Breite der Aktivitäten die Schulauswahl einzugrenzen und da Leitaktion 2 im Schulbereich wenig vertreten ist (vgl. Kap. 3), werden nachfolgend ausschließlich die Aktivitäten im Rahmen von Leitaktion 1 fokussiert.

5 Im Folgenden werden mit der Implementation von Erasmus+ verbundene Bedingungen und Herausforderungen sowie Wirkungen auf Schulen und ihre Entwicklung herausgearbeitet, die auf einem qualitativen Forschungszugang beruhen. Die daraus resultierenden, hier berichteten Analysen basieren auf Beobachtungen und Einschätzungen der von uns befragten Expertinnen und Experten. Dabei ist zu beachten, dass die so gewonnenen Einblicke in ihre Berufspraxis auf Selbstauskünften und einem vereinfachten Alltagsverständnis des Begriffs ‚Wirkungen‘ beruhen.

fadens deduktiv-induktiv, um durch das induktive Vorgehen zusätzlich zum deduktiven Vorgehen eine bestmögliche Offenheit gegenüber dem Analysematerial zu gewährleisten.

## 4.2 Durchführung von Erasmus+ Projekten an Schulen

Die qualitativ erhobenen Daten und ihre Analyse zeigen, dass die an dieser Studie beteiligten Schulen die von der EU für die aktuelle Programmperiode von Erasmus+ (2021–2027) 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 zeigen unsere Analysen, 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 aufgrund des bereits mit der Organisation verbundenen Zeitaufwandes nur vereinzelt statt. Im Rahmen des Job Shadowings, das Lehrkräften ermöglicht, an einer Schule im Ausland zu hospitieren, werden in einem Fall in Abstimmung mit der Schulleitung spezifische Lernziele und Beobachtungsschwerpunkte mit den teilnehmenden Lehrkräften vereinbart. 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 nur vereinzelt über Hausaufgaben oder im Rahmen von Projektwochen.

Die Nachbereitung der Mobilitäten erfolgt auf Seiten der Lehrkräfte überwiegend durch informelle Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, in denen sie ihre Erfahrungen reflektieren und besprechen. Eine Lehrkraft führt in diesem Zusammenhang aus:

„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)

Des Weiteren wird davon berichtet, dass die Ergebnisse und Erfahrungen der Teilnehmenden in schulinterne Fortbildungen einfließen und dem Kollegium über digitale Plattformen oder Präsentationen, etwa im Rahmen von Konferenzen, zur Verfügung gestellt werden. In einigen Fällen werden die erarbeiteten Inhalte auch gezielt in Steuergruppen oder Fachschaften eingebracht. Vereinzelt werden auch abschließende Bilanzierungsgespräche mit der Schulleitung und standardisierte Evaluationen durchgeführt. Die von den Interviewten beschriebenen Nachbereitungsformen ermöglichen Lehrkräften einen

Austausch mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen über ihre Erfahrungen, stellen jedoch in der Regel keine systematische Nachbereitung in dem Sinne dar, dass eine angeleitete Reflexion der Erasmus+ Lernmobilitäten erfolgt.

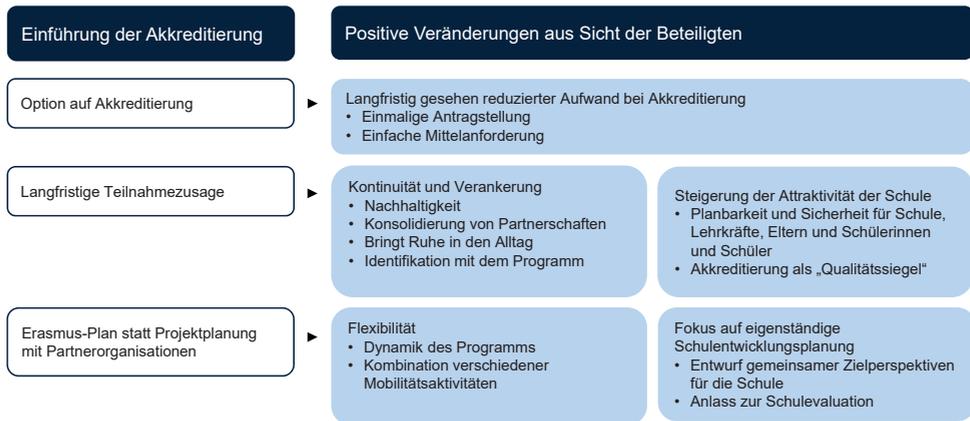
Die Nachbereitung der Erasmus+ Lernmobilitäten mit den Schülerinnen und Schülern erfolgt den Ausführungen der Interviewten zufolge durch Dokumentationen der Projekte und in Form von Berichten oder Präsentationen zu den im Ausland gesammelten Erfahrungen, die sowohl innerhalb der Klasse als auch auf Veranstaltungen wie Schulfesten, Elternabenden oder Projekttagen oder auf der Schulhomepage vorgestellt werden. In einigen Fällen werden die Projekte auch noch nach der Mobilität weitergeführt. Auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler findet eine Auswertung der Mobilitäten meist in informellen Feedbackgesprächen statt, während standardisierte Evaluationsverfahren, wie die Nutzung von Fragebögen, nur vereinzelt angewendet werden.

### 4.3 Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung

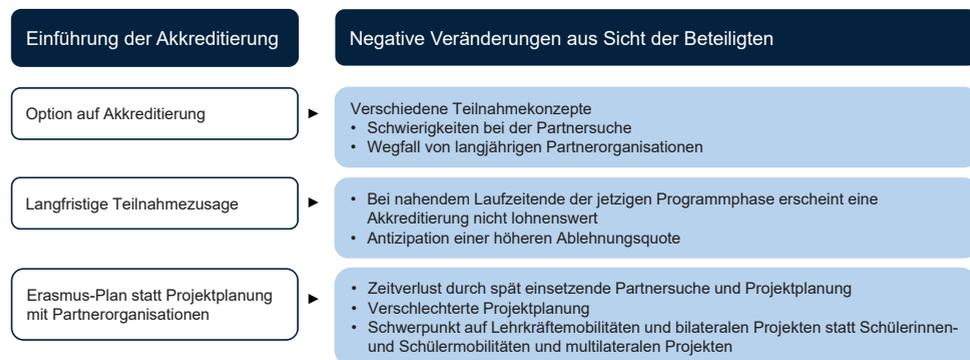
Mit der aktuellen Programmgeneration (2021–2027) von Erasmus+ wurden grundlegende Neuerungen in das Programm integriert, um den für das Vorläuferprogramm sichtbar gewordenen Problemen und Herausforderungen (KMK, 2017) zu begegnen. So wurde die Möglichkeit der Akkreditierung eingeführt, bei der zu Anfang ein einmaliger und dafür umfangreicherer Antrag inklusive eines mehrere Jahre umfassenden Schulentwicklungsplans (der sogenannte Erasmus-Plan) erstellt werden muss. Schulen, die die Akkreditierung erhalten, haben bis Ende der aktuellen Programmphase 2027 eine zugesicherte Finanzierung und können ihre Mittel jährlich bedarfsgenau abrufen (Europäische Kommission, 2023; PAD, 2024c). Zugleich können Schulen, die nicht akkreditiert sind, im Zuge der sogenannten Kurzzeitprojekte weiterhin einzelne Projekte beantragen, und zwar im Rahmen einer im Vergleich zum Vorläuferprogramm vereinfachten Antragstellung (PAD, 2024c). Vor diesem Hintergrund ergeben sich für Schulen sowohl positiv als auch negativ wahrgenommene Veränderungen bei der Implementation von Erasmus+ (vgl. Abb. 4.1 und 4.2).

Insgesamt bewerten die interviewten schulischen Vertreterinnen und Vertreter die Einführung der Akkreditierung positiv. Zwar wird die Antragstellung 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 einfach eingeschätzt werden. Eine frühzeitige Akkreditierung ermöglicht es den Schulen folglich, mit vergleichsweise geringem Aufwand über einen langen Zeitraum Erasmus+ Mobilitäten durchzuführen. Demgegenüber wird die Akkreditierung zu einem späteren Zeitpunkt in der Programmperiode als wenig lohnend eingeordnet, da bei gleichem Arbeitsaufwand die Akkreditierung nur für einen kürzeren Zeitraum gültig ist. Die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie die Teilnahme im Rahmen von Akkreditierungen oder Kurzzeitprojekten, werden von einigen Schulen kritisch gesehen, da sie die Partnersuche erschweren, zum Beispiel wenn die avisierte Partnerschule nicht akkreditiert ist und somit über keine finanzielle Förderung verfügt und dies in der Folge dazu führt, dass langjährige Kooperationen wegfallen (vgl. Abb. 4.2).

**Abb. 4.1:** Positive Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung



**Abb. 4.2:** Negative Veränderungen seit Einführung der Akkreditierung



Die mit der Akkreditierung verbundene langfristige Teilnahmezusage wird von den Interviewten überwiegend als Vorteil eingeordnet. Zwar wird auch die Sorge angesprochen, dass nun deutlich mehr Schulen an Erasmus+ teilnehmen könnten und es im Zeitverlauf deshalb sukzessive zu einer höheren Ablehnungsquote kommen könnte. Insgesamt zeigen sich jedoch überwiegend positiv wahrgenommene Veränderungen infolge dieser Neuerung in unseren Analysen: Die langfristige Teilnahmezusage schafft Sicherheit und Planbarkeit, was innerhalb der Einrichtungen für Kontinuität und Stabilität sorgt. Dadurch entsteht eine gewisse Ruhe im Schulalltag, da wiederkehrende Aushandlungsprozesse entfallen. 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. Die folgende Aussage eines Schulleiters macht dies deutlich:

„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)

Schließlich ist die Akkreditierung und die damit verbundene Perspektive auch ein Aspekt, der in der Wahrnehmung der Interviewten die Attraktivität der Schule steigert und sich positiv auf die Gewinnung künftiger Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Zusammen mit dem Akkreditierungsantrag müssen Schulen einen Erasmus-Plan mit Schulentwicklungszielen erarbeiten und vorlegen. Diese Fokusverschiebung von einer Projektplanung hin zu einer Schulentwicklungsplanung wird von manchen Interviewten ebenfalls als Mehrwert gegenüber dem Vorgängerprogramm herausgestellt, da dies dazu führt, dass sich die schulischen Akteurinnen und Akteure gemeinsam mit einer Zukunftsperspektive und Zielen für ihre Schule auseinandersetzen und damit eine Art Evaluation der Schule erfolgt, wie eine Schulleitung beschreibt:

„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)

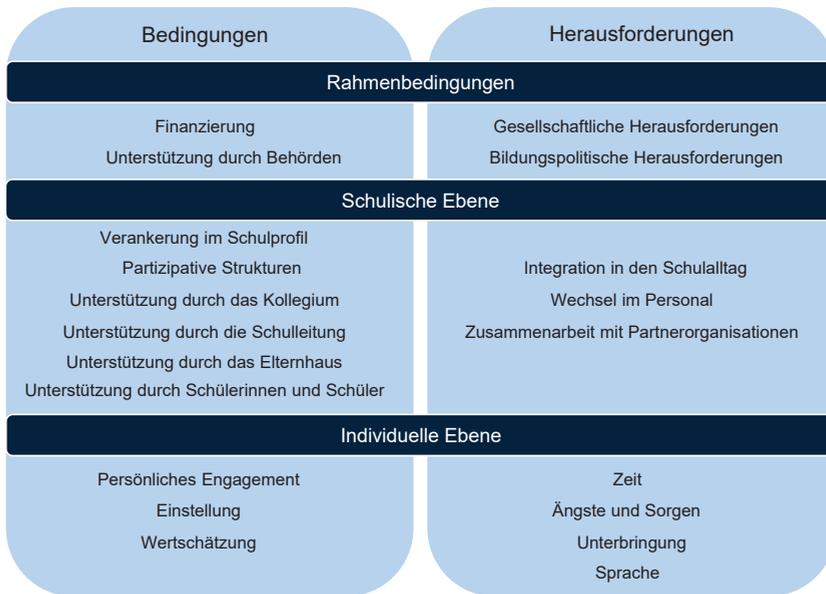
Gleichzeitig können auch kritische Aspekte infolge der Einführung des Erasmus-Plans herausgearbeitet werden. So scheint die langfristige Planung für einige Schulen herausfordernd zu sein. Zudem wird der Antrag ohne Einbezug von Partnerschulen erarbeitet, da sich der Erasmus-Plan auf Entwicklungsziele für die Einzelschule bezieht. Dies führt nach Auskunft einiger Schulen dazu, dass im Fall der Bewilligung die Projekte einerseits noch nicht konkret genug konzipiert und geplant wurden und es andererseits zum Teil noch keine Partnerorganisationen gibt, mit denen in dem Projekt kooperiert werden soll. In der Folge verzögert sich der Start der Mobilitätsprojekte. Einige Interviewte äußern ferner, dass die Änderungen zu Schwerpunktverschiebungen bezüglich der Aktivitäten geführt haben, und zwar von Schülerinnen- und Schülermobilitäten hin zu Lehrkräftemobilitäten. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Erarbeitung eines Erasmus-Plans den Schulen als Anlass für Schulentwicklungsprozesse dient, jedoch auch zu einer Verschiebung weg von einer schulübergreifenden Projektplanung hin zu einer einzelschulbezogenen Entwicklungs- und Projektplanung führt.

#### **4.4 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 im Hinblick auf die folgenden zentralen Ebenen

unterschieden werden können: die Ebene der 1) Rahmenbedingungen, der 2) Schule als Organisation und der 3) Individuen. Abbildung 4.3 zeigt mit Blick auf diese Ebenen, welche Bedingungen und Herausforderungen gemäß unseren Befunden für die Umsetzung von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich relevant sind. Im Folgenden werden diese näher betrachtet.

**Abb. 4.3:** Bedingungen und Herausforderungen für die Implementation von Erasmus+ an Schulen



Mit Blick auf die Rahmenbedingungen zeigen unsere Ergebnisse, dass die Finanzierung durch die EU und die Unterstützung durch die Behörden wichtige Aspekte sind. Sie erleichtern den Schulen die Teilnahme an Auslandsmobilitäten, die infolge dessen für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler attraktiver werden. Zudem bietet die finanzielle Unterstützung die Möglichkeit der Förderung von mehr sozialer Gerechtigkeit über die weitgehende Entkopplung der Teilnahme an Mobilitäten von den ökonomischen Ressourcen, die den Kindern und Jugendlichen privat zur Verfügung stehen, 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)

Herausforderungen stellen sich in diesem Zusammenhang, wenn die finanzielle Förderung nicht ausreicht oder wenn sich die Schulen bei der Umsetzung von Erasmus+ mit bildungspolitischen, teils bundesländerspezifischen Regelungen konfrontiert sehen, die die finanzielle Abrechnung erschweren. Darüber hinaus wird zudem deutlich, dass die

Unterstützung durch Ministerien und Landesbehörden für die Schulen eine wesentliche Rahmenbedingung ist: Als förderlich werden zum Beispiel transparente Informationsstrukturen und feste Ansprechpersonen, die Vernetzung der beteiligten Schulen sowie die Implementation von Konsortien angesehen. Bei den Ministerien und Landesbehörden angesiedelte Erasmus+ Konsortien können Schulen entlasten, indem sie ihnen den Zugang zu Erasmus+ erleichtern und sie bei der administrativen Verwaltung von Erasmus+ unterstützen, wie in einem der Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien und Landesbehörden erläutert wird:

„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, 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)

Die Schule als Teil der Gesellschaft wird auch von gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen beeinflusst, die die Rahmenbedingungen von Erasmus+ Projekten erschweren können. Ein Beispiel dafür ist die COVID-19-Pandemie, in deren Verlauf aus Gründen des Infektionsschutzes Kontakte und Auslandsreisen untersagt oder nur eingeschränkt möglich waren. Die damit verbundenen Unsicherheiten mit Blick auf Stornierungen, Umbuchungen und den erhöhten Verwaltungsaufwand haben, wie unsere Interviews zeigen, die Schulen zum Teil verunsichert. Auch heute noch sind Auswirkungen der Pandemie spürbar: So berichten einige Interviewte von Ängsten bei Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf den sozialen Austausch im Rahmen von Erasmus+ infolge der COVID-19-Pandemie. Zudem wird von Ängsten aufgrund des Krieges in der Ukraine sowie vom Wegfall eines beliebten Kooperationslandes infolge des Brexits berichtet, der zur Auflösung bestehender Schulpartnerschaften geführt hat.

Im Hinblick auf schulische Bedingungen und Herausforderungen zeigen die Befunde, dass die Umsetzung von Erasmus+ durch organisatorische Bedingungen unterstützt werden kann, wie zum Beispiel die Verankerung von Erasmus+ im Schulprofil. Denn damit steht das Programm im Schulkontext nicht isoliert da, sondern ist in das Schulprogramm eingebettet und wird idealerweise mit weiteren schulischen Schwerpunkten verknüpft, zum Beispiel solchen, 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. Zudem führt die klassenübergreifende Organisation von Mobilitäten dazu, dass die inhaltliche wie organisatorische Vorbereitung mit den Schülerinnen und Schülern außerhalb des Unterrichts stattfindet. Die Abwesenheit von Lernenden sowie von Lehrkräften während der Auslandsmobilitäten erfordert eine Vertretung des Unterrichts und beeinflusst die

Terminplanung, beispielsweise für Klausuren oder Schulfeste, da darauf Rücksicht genommen werden muss. So äußert eine Schulleitung:

„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)

In diesem Kontext wird die besondere Rolle der Schulleitung deutlich, die eine zentrale Unterstützungsfunktion bei der Umsetzung von Erasmus+ inne hat. Zum einen trägt sie die Verantwortung für die Durchführung, zum anderen obliegt ihr die Genehmigung und Organisation der Abwesenheitszeiten der Lehrkräfte. Darüber hinaus signalisiert die aktive Beteiligung der Schulleitung, dass den Projekten eine hohe Relevanz beigemessen wird, wie ein Schulleiter ausführt:

„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)

Die Unterstützung der Schulleitung erweist sich als förderlich für die Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen, eine breite Beteiligung im Kollegium und die Kommunikation über Erasmus+ sowohl nach innen, in die Schule hinein, als auch nach außen, in das schulische Umfeld. Zusätzlich dazu erscheint es notwendig, dass im Kollegium mindestens eine grundlegende Akzeptanz, bestenfalls eine aktive Unterstützung für Erasmus+ besteht, da die Implementation Auswirkungen auf den regulären Schulalltag hat – auch wenn nicht alle Lehrkräfte aktiv in die Planung und Durchführung von Erasmus+ eingebunden sind. Eine förderliche Bedingung ist daher auch, die Einführung und Umsetzung von Erasmus+ an Schulen in einen demokratischen und transparenten Partizipationsprozess einzubinden (z. B. über eine Abstimmung über die Teilnahme in der Schulkonferenz), mit festen Zuständigkeiten zu versehen und entsprechende Strukturen zu schaffen, um in der Schule eine breite Befürwortung und aktive Beteiligung zu erreichen. Hierzu äußert eine Schulleitung:

„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)

Unsere Ergebnisse zeigen weiterhin, dass auch die Unterstützung durch die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern förderliche Bedingungen sind, zum Beispiel indem sie Interesse an Auslandsmobilitäten zeigen, die Heranwachsenden daran teilnehmen möchten und sich aktiv für die Umsetzung von Projekten einsetzen. Auch die Eltern sollten

Mobilitätsprojekten aufgeschlossen gegenüberstehen, denn von ihrer Zustimmung hängt die Teilnahme ihrer Kinder und die Aufnahme von Gastschülerinnen und -schülern in hiesigen Familien ab.

Mit Blick auf die Bedingungen auf Schulebene zeigt sich resümierend, dass die Umsetzung von Erasmus+ Projekten an Schulen maßgeblich durch entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen unterstützt wird, da diese den an den Schulen beteiligten Akteurinnen und Akteuren eine Basis geben, die ihre Arbeit und ihr Engagement, auf die es am Ende ankommt, unterstützt und legitimiert. So können sich beispielsweise Wechsel im Schulpersonal als problematisch für die Fortführung von Erasmus+ erweisen, da dadurch die Expertise und zum Teil auch wichtige Kontaktpersonen zu Schulen im Ausland verloren gehen. Auch hier zeigt sich die Bedeutung von festen Strukturen und Aufgabenverteilungen, um zum Beispiel die von vielen Interviewten als herausfordernd dargestellte Suche von Partnerorganisationen für die Zusammenarbeit zu erleichtern. Denn in dieser Hinsicht können beispielsweise bereits bestehende Kontakte ins Ausland eine deutliche Unterstützung und Arbeitserleichterung darstellen.

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 Programm gegenüber und die Wertschätzung, die sie für ihre Arbeit erfahren, identifizieren: Die für die Organisation, die Vor- und Nachbereitung und die Durchführung von Mobilitäten aufzubringende Zeit erfordert ein hohes Maß an Interesse und Engagement, wie die folgende Interviewpassage zeigt:

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

Die Teilnahme erfordert nicht nur eine erhebliche Zeitinvestition, sondern auch die Übernahme von Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Organisation der Lernmobilitäten. Unsere Befunde zeigen, dass vor allem Einzelpersonen die Hauptverantwortung für die Koordination des Programms übernehmen und sich kontinuierlich über den aktuellen Stand informieren. Sie fungieren in der Regel auch als zentrale Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, treiben das Programm innerhalb der Schule voran und repräsentieren es nach außen. So berichtet eine Schulleitung:

„[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)

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 Ausland zu ermöglichen. Sie berichten von der Freu-

de daran, mit den Schülerinnen und Schülern zu reisen, sie außerhalb des schulischen Kontexts kennenzulernen, ihre Entwicklung zu beobachten und ihnen die Möglichkeit zu geben, internationale Kontakte zu knüpfen. Zusätzlich zeigt sich bei manchen Befragten Interesse an Europa, der EU und internationaler Vernetzung. Einige Lehrkräfte betrachten Europabildung als ihre persönliche Verantwortung und sind von der gesellschaftlichen Bedeutung sowie der multiplikativen Wirkung internationaler Mobilitäten überzeugt.

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

Als förderlich erweist sich zudem der persönlich wahrgenommene Mehrwert von Erasmus+ Mobilitäten, der sich beispielsweise in Weiterbildungsmöglichkeiten, der Gelegenheit zum Reisen oder der Abwechslung zum Alltag ausdrückt. Darüber hinaus, so zeigen die Interviews, wirkt die den engagierten Personen entgegengebrachte Wertschätzung für sie motivierend. So bestärkt es sie, wenn sie von Seiten der Schulleitung, von Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern, aber auch von Eltern Lob und Dank für ihr Engagement erfahren. Weitere als Wertschätzung wahrgenommene Formen sind die rege Beteiligung an Erasmus+ im Kollegium, die Reduzierung des Deputats oder offizielle Auszeichnungen der Schule.

Die im Vorangegangenen ausgeführten Gelingensbedingungen sind insbesondere wichtig, da eine der größten Herausforderungen 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. Besonders deutlich zeigt dies die folgende Aussage einer Erasmus+ Koordinatorin:

„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)

Der zu leistende Zeitaufwand umfasst zum einen Formalitäten wie die Antragstellung und die Abschlussdokumentation, 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 die Zeiten ausgeglichen werden müssen, um Unterrichtsausfälle zu vermeiden. Eine Erasmus+ Koordinatorin beschreibt dies wie folgt:

„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 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. Dies kann die Sicherstellung des regulären Unterrichts erschweren. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Lehrkräfte privat für die Dauer der Mobilität abkömmlich sein müssen. Für Personen etwa, die zu Hause Care-Arbeit leisten, können Abwesenheiten oft nur schwer oder gar nicht realisierbar sein.

Mit Blick auf die Ebene des Individuums konnten als weitere Herausforderungen die Unterbringung im Ausland, generelle Ängste und Sorgen, wie man im Ausland zu recht kommt, sowie hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse herausgearbeitet werden. Die Unterbringung in Gastfamilien betrachten einige Lehrkräfte als gewinnbringende Möglichkeit, um andere Lebensweisen und kulturelle Kontexte kennenzulernen. Zugleich gehen mit dieser Form der Unterbringung aber auch Herausforderungen einher: So kann dieser Punkt bei Schülerinnen und Schülern Ängste und Unsicherheiten auslösen, sowohl im Hinblick auf ihre Zeit im Ausland als auch, wenn ihre eigene Familie keine Gäste aufnehmen kann oder möchte. Gründe dafür können Platzmangel, familiäre Schwierigkeiten oder zeitliche Einschränkungen durch Arbeitszeiten sein, die eine Betreuung der Gäste außerhalb der Schulzeit erschweren. Für Lehrkräfte kann die private Unterbringung im Ausland bei ihren Kolleginnen und Kollegen zu einem Mangel an Rückzugsräumen und Ruhephasen führen, zu geringe Fremdsprachenkenntnisse können die Kommunikation erschweren, Eltern sorgen sich um das Wohl ihrer Kinder, Schülerinnen und Schüler haben Angst vor Heimweh.

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

Ministerien und Landesbehörden können die Förderung von Erasmus+ im Schulbereich wesentlich unterstützen, sehen sich dabei aber auch mit Bedingungen und Herausforderungen konfrontiert, wie unsere Interviews zeigen. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen werden die Unterstützung durch den PAD sowie die zu dem Bildungsprogramm Erasmus+ angebotenen Fortbildungen, Kontaktseminare sowie die früher existierenden Erasmus+ Moderatorinnen und Moderatoren als förderlich eingeordnet. Wie auch auf die Schulen wirken sich gesellschaftliche (z. B. COVID-19-Pandemie) und bildungspolitische Herausforderungen (z. B. Dienstreiseverordnungen der Länder sowie 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 und Europäisierung 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 Unterstützungsangeboten für die 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. So wird als förderlich angeführt, wenn auch Vertreterinnen und Vertreter übergeordneter Behörden an Steuergruppen beteiligt sind, um den Austausch zwischen politischen Entscheidungsträgern und denjenigen, die das Programm in den Ministerien und Landesbehörden unterstützen, zu stärken.

#### 4.6 Wirkungen auf Schulen und ihre Schulentwicklung

In der Studie Erasmus+ haben wir Schulleitungen, Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Lehrkräfte (im Folgenden unter dem Begriff Lehrkräfte zusammengefasst) nach Wirkungen aufgrund der Teilnahme an Erasmus+ auf die Schulentwicklung gefragt. Schulentwicklung betrachten wir hier in Anlehnung an ein Modell von Rolff (2023) zur Schulentwicklung unter Berücksichtigung der translokalen und internationalen Vernetzung von Schulen sowie der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Wir haben dieses Modell für die hier vorliegende Studie inhaltlich modifiziert und erweitert und die von uns gewonnenen Ergebnisse diesen vier Bereichen zugeordnet (vgl. Abb. 4.4).

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 der Schulen mit lokalen und deutschlandweiten Partnern aus dem schulischen und außerschulischen Bereich. Zum anderen kooperieren die Schulen mit anderen Schulen und Organisationen im Ausland und knüpfen so Kontakte in europäische Länder. In diesem Kontext entstehende Netzwerke entwickeln sich zum Beispiel aus Einzelmobilitäten im Rahmen von Fortbildungen oder Maßnahmen des Job Shadowings, bei denen Lehrkräfte aus verschiedenen Ländern einander kennenlernen und sich neue Formen der europäischen Zusammenarbeit eröffnen. In der Folge planen und organisieren Lehrkräfte über nationale Grenzen hinweg gemeinsam Projekte und tauschen sich mit Blick auf Schule und Unterricht aus, was von ihnen als Bereicherung wahrgenommen wird, die zudem die eigene Perspektive erweitert. Die Erasmus+ Koordinatorin einer Schule beschreibt dies so:

„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)

Dieser Austausch findet nicht nur im Rahmen der offiziellen Veranstaltungen statt, sondern insbesondere auch jenseits dessen in informellen Gesprächen. In einigen Fällen gehen solche europäischen Kontakte und Kooperationen sogar über den beruflichen Rahmen hinaus, wodurch Freundschaften und private Netzwerke in mehrere Länder entstehen können.

**Abb. 4.4:** 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.

Lehrkräfte, die an Erasmus+ teilnehmen, lernen im Rahmen ihrer Auslandsmobilitäten (z. B. im Rahmen des Job Shadowings oder der Begleitung von Gruppenmobilitäten von Schülerinnen und Schülern) die Bildungs- und Schulpraxis anderer Länder kennen und gewinnen so Einblicke in andere Formen schulischer Organisation, Entwicklung und Unterrichtsgestaltung. Die Auslandsmobilitäten können Lehrkräfte dazu anregen, sich zu ihrem eigenen Schulalltag in Distanz zu setzen, die eigene pädagogische Praxis und organisationalen Rahmenbedingungen zu reflektieren und neue Perspektiven einzunehmen. Sie liefern den Teilnehmenden neue Impulse für die Schulentwicklung und für die Gestaltung ihres Unterrichts, wie die Aussage einer Lehrkraft zeigt:

„Also man [...] sieht einfach, wie es doch auch noch möglich ist. Und wenn man immer hier 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)

Vor diesem Hintergrund lassen die Ergebnisse zusammenfassend auch Wirkungen auf die Organisationsentwicklung erkennen. Unseren Analysen zufolge trägt das Programm dazu bei, die Ausrichtung der Schulen mit Blick auf Europäisierung und Internationalisierung weiterzuentwickeln und das Profil der jeweiligen Schule zu schärfen. Es wird von einigen Schulen aktiv dazu genutzt, um Schulentwicklungsthemen wie die Digitalisierung voranzubringen und kann ein Impuls für eine intensivere Auseinandersetzung und Neuausrichtung der Schule sein, etwa in den Bereichen Umweltschutz und Nachhaltigkeit. Schulen führen im Rahmen von Erasmus+ Veranstaltungen zu Europa oder Aktionstage zur Europapolitik, die Feier des Europatages oder der *ErasmusDays* zur Präsentation eigener Projekte durch, um nur einige Beispiele zu nennen. Zudem wird die Teilnahme der Schulen an Erasmus+ den Interviewten zufolge von der Öffentlichkeit wahrgenommen und kann auch die Attraktivität für potenzielle Lehrkräfte erhöhen. Hervorgehoben wird die Steigerung der Attraktivität der Schule aber vor allem mit Blick auf potenzielle Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern. Die mit Erasmus+ verknüpfte Finanzierung von Auslandsmobilitäten kann den Erfahrungen einiger Lehrkräfte zufolge ein Faktor sein, der in die Schulwahl einfließt. Wie unsere Analysen der Interviews weiter zeigen, kann sich die Planung und Durchführung gemeinsamer Lernmobilitäten auf das Beziehungsklima an Schulen auswirken, da sie Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern das Kennenlernen und den Austausch jenseits schulischer Alltagsroutinen auf einer persönlicheren Ebene ermöglichen. Und auch der Kontakt mit den Eltern kann an dieser Stelle von den gemeinsamen Mobilitäten profitieren, beispielsweise in Form einer stärkeren Zusammenarbeit. Gleiches gilt auch für Kollegien und ihren Austausch und Zusammenhalt: Sie können gestärkt werden, wenn Lehrkräfte gemeinsam Lernmobilitäten vorbereiten und zusammen daran teilnehmen. In einigen Interviews wird auch von einer Stärkung des europäischen Gemeinschaftsgefühls sowie einer größeren Welt-offenheit innerhalb der Schule berichtet. Die Implementation des Programms erscheint als eine Möglichkeit, Europäisierung in der Schule voranzubringen.

Die Teilnahme an Erasmus+ Lernmobilitäten kann darüber hinaus als eine Form der Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit für Lehrkräfte eingeordnet werden und Auswirkungen auf die Personalentwicklung haben (vgl. auch Sonnenburg et al., im Druck): Dies zeigt sich zum Beispiel in einem uns berichteten Zuwachs an Kenntnissen in den Bereichen fachliche und methodisch-didaktische Kompetenzen, Fremdsprachen sowie vereinzelt auch in Kenntnissen über die EU. Lehrkräfte können beispielsweise im Rahmen der Projektvorbereitung ihre fachbezogenen Kenntnisse und organisatorischen Kompetenzen erweitern und sich mit den jeweiligen Zielländern auseinandersetzen. Dabei findet eine Beschäftigung mit der EU laut den Ausführungen der Interviewten weniger auf inhaltlicher Ebene statt, sondern konzentriert sich vor allem auf organisatorische Aspekte wie die Verbreitung des Euros oder die Thematisierung der jeweiligen Landessprachen. Die Kommunikation mit den ausländischen Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schülern kann ferner zu einem Ausbau der Fremdsprachenkenntnisse auf Seiten der Beteiligten führen, zu mehr Motivation, sich in diesem Bereich gezielt weiterzubilden sowie zu einer größeren Sicherheit bei der Nutzung von Fremdsprachen. Nehmen Lehrkräfte an Lernmobilitäten teil, so haben sie die Möglichkeit, sich mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen auszutauschen, gemeinsam mit ihnen Projekte und Unterricht zu planen sowie gezielt an Fortbildungen teilzunehmen. Bei diesen Gelegenheiten, insbesondere bei der direkten Beobachtung der Unterrichts- und Schulpraxis im europäischen Ausland, wie beispielsweise im Rahmen des Job Shadowings, lernen sie neue Methoden kennen und erweitern so ihr methodisch-didaktisches Repertoire, wie folgendes Zitat einer Erasmus+ Koordinatorin veranschaulicht:

„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)

Hier zeigt sich, dass die im europäischen Ausland gewonnenen Eindrücke die Motivation und Bereitschaft der Lehrkräfte stärken können, an den eigenen Schulen Neuerungen und Entwicklungsprozesse anzustoßen sowie Innovationen in den Unterricht einzuführen. So äußert ein Schulleiter:

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

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 auch dazu führen, dass Lehrkräfte demotiviert werden oder gar resignieren. Andererseits berichten die Interviewten aber auch von einer größeren Offenheit und einer stärker wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, da sie unbekannte Situationen gemeistert und im Anschluss an Lernmobilitäten auf Schulentwicklungsprozesse eingewirkt haben. Die Teilnahme an Lernmobilitäten, dies zeigen unsere Analysen, wird von einigen Lehrkräften als willkommen

mene Abwechslung zum beruflichen Alltag wahrgenommen und steigert ihre Motivation und ihr Wohlbefinden im Beruf, wie folgendes Zitat zeigt:

„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)

Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung zeigen die Befunde, dass die Interviewten die neu erlernten Methoden in ihren Unterricht integrieren und vermehrt fächerübergreifend und projektorientiert arbeiten. Das Neuerlernte wird von Lehrkräften mit Blick auf die eigene Schule und ihre Rahmenbedingungen sowie den eigenen Unterricht reflektiert und entsprechend adaptiert. Mit Blick auf die inhaltliche Unterrichtsgestaltung sehen die meisten Interviewten 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 und europäische Themen im Unterricht aufgegriffen.

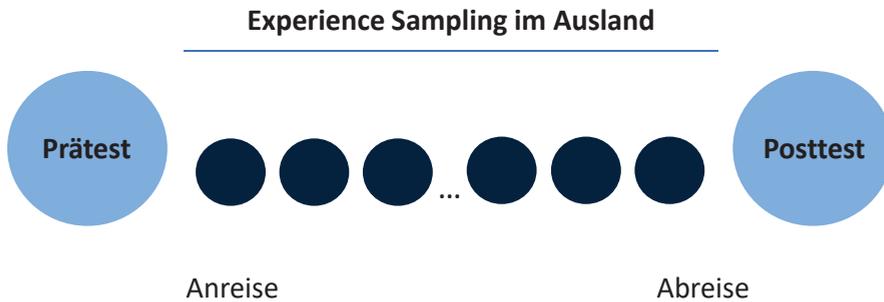
## 5 Effekte von Erasmus+ Lernmobilitäten auf Schülerinnen und Schüler und ihr tägliches Erleben

### 5.1 Forschungsfragen und Methodik

Im Rahmen von Teilstudie 3 wurde ein quantitativer Forschungszugang gewählt, um die Erfahrungen und das Erleben von Schülerinnen und Schülern von Erasmus+ Lernmobilitäten ins europäische Ausland zu beschreiben und die Effekte auf sie zu analysieren. Der Fokus liegt hierbei auf Gruppenmobilitäten, die im Rahmen von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich die häufigste Form der Lernmobilitäten darstellen (vgl. Kap. 3). Spezifisch sollen Erkenntnisse zu folgenden zentralen Fragestellungen gewonnen werden:

- 1) Wer nimmt an den Lernmobilitäten ins europäische Ausland im Rahmen von Erasmus+ teil?
- 2) Welche Aktivitäten und Erfahrungen machen Schülerinnen und Schüler während ihrer Auslandsaufenthalte?
- 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?

**Abb. 5.1:** Teilstudie 3: Prä- und Posttest-Design in Verbindung mit der *experience sampling*-Methode 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

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurde ein Erhebungsdesign gewählt, das es erlaubt, sowohl vor und nach als auch während der Lernmobilität Fragen an die Schülerinnen und Schüler zu stellen. Im Rahmen des Prätests wurden die Schülerinnen und Schüler einige Tage vor ihren Auslandsaufenthalten zu ihrem schulischen und sozialen Hintergrund sowie zu ihren interkulturellen Kompetenzen und ihrem Interesse an anderen Ländern, Europa und Politik befragt. Während der Mobilität machten sie mit der Methode des *experience sampling* einmal täglich über eine App Angaben zu ihren Aktivitäten und sozialen Kontakten im europäischen Ausland. Und schließlich wurden sie im Anschluss an ihre Auslandsaufenthalte im Rahmen des Posttests erneut zu ihren interkulturellen Kompetenzen und ihrem Interesse befragt. Abbildung 5.1 zeigt das grundlegende Befragungsdesign von Teilstudie 3.

Es wurden insgesamt 483 Schülerinnen und Schüler und 74 begleitende Lehrkräfte von 23 Schulen im Rahmen von 46 verschiedenen Mobilitäten befragt. Unter den Schulen waren neun Schulen mit Gesamtschulcharakter, eine Grundschule, zehn Gymnasien und drei Realschulen verteilt auf unterschiedliche Regionen im Norden, Osten, Süden und Westen Deutschlands. Die Schülerinnen und Schüler waren im Durchschnitt 16 Jahre alt ( $SD=1.56$ ), 62,9 Prozent von ihnen waren weiblich und die meistbesuchte Schulform war das Gymnasium (46,8%).

Entsprechend der eingangs skizzierten Fragestellungen werden der demographische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie ihre täglichen Aktivitäten und sozialen Kontakte während ihrer Auslandsmobilitäten beschrieben. Des Weiteren werden die Entwicklungen ihrer interkulturellen Kompetenzen und ihres Interesses an anderen Ländern, Europa und Politik sowie die Unterschiede in diesen Entwicklungen in latenten Differenzwertmodellen analysiert. Schließlich wird die Rolle der individuellen Charakteristika und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Rolle der unterschied-

lichen Rahmenbedingungen der Auslandsaufenthalte für diese Entwicklungen durch die Lernmobilitäten in multivariaten Regressionsmodellen untersucht.

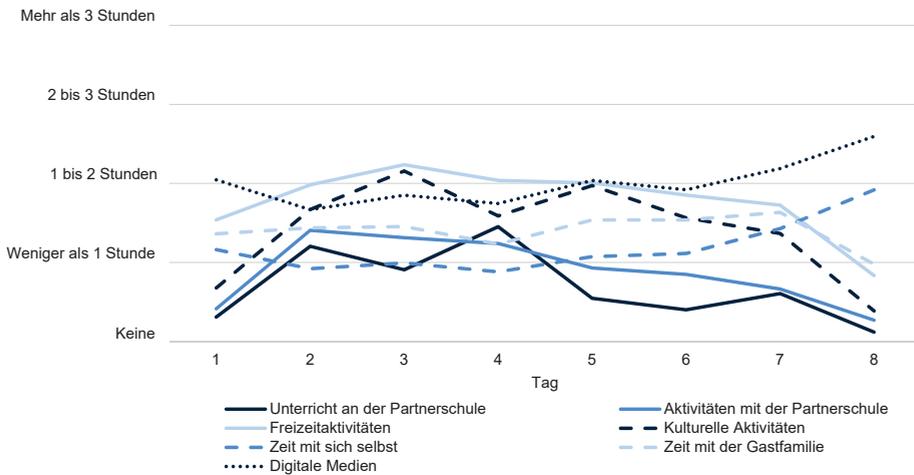
## 5.2 Beschreibung der Schülerinnen und Schüler, die an Erasmus+ Lernmobilitäten teilnehmen

Im Hinblick darauf, wer an den hier untersuchten Erasmus+ Mobilitäten teilnimmt, findet sich eine leistungs- und sozialbezogen eher positiv ausgelesene 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 der Stichprobe spiegelt dabei relativ gut wider, wie Erasmus+ Lernmobilitäten insgesamt genutzt werden (vgl. auch Kap. 3). Das heißt, Gymnasien und Schulen mit Gesamtschulcharakter partizipieren stärker an Erasmus+ als andere Schulformen, wenngleich in unserer Stichprobe die Schulen mit Gesamtschulcharakter etwas überrepräsentiert sind. Dies ist in Teilen, aber nicht nur, unserer analytischen Stichprobenziehung geschuldet. Für einige Schulformen fanden sich kaum Schulen, die Erasmus+ Lernmobilitäten im untersuchten Zeitraum planten beziehungsweise an der Studie teilnehmen wollten. Vor allem Haupt- und Förderschulen nehmen zumindest auf Ebene der Schülerinnen und Schüler kaum teil. Dies stützt die Vermutung, dass sich eher die privilegierteren Schulen und Schülerinnen und Schüler an den Mobilitäten beteiligen. Diese Tendenz fällt jedoch moderat aus, wenn man unsere Stichprobe beziehungsweise Erasmus+ Lernmobilitäten generell (vgl. auch Kap. 3) mit den Profilen von Schülerinnen und Schülern vergleicht, die traditionell an Auslandsmobilitäten teilnehmen – insbesondere solchen, die nicht durch Erasmus+ finanziert wurden (Büchner, 2004; Gerhards et al., 2016; Hübner et al., 2021).

## 5.3 Tägliche Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern während der Erasmus+ Lernmobilitäten

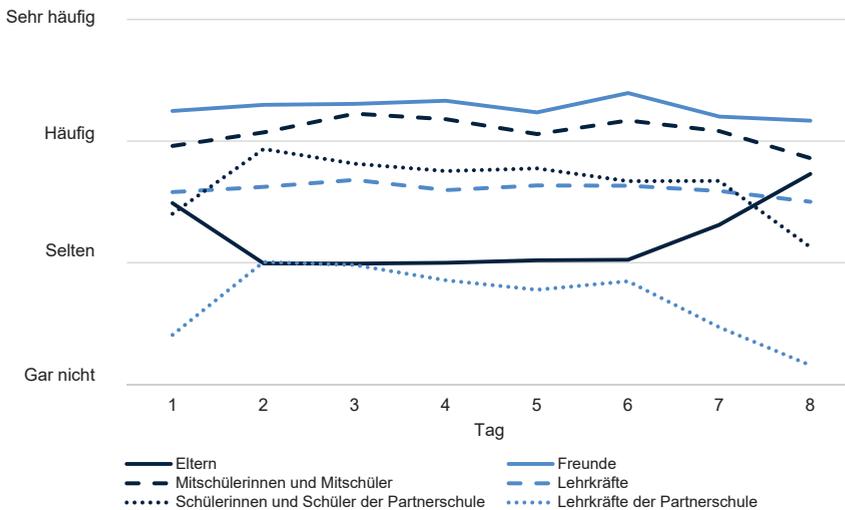
Bezüglich der täglichen Aktivitäten und sozialen Kontakte der Schülerinnen und Schüler während der Auslandsaufenthalte zeigt sich, dass sie vor allem in den ersten Tagen im europäischen Ausland Zeit an der Partnerschule verbringen (vgl. Abb. 5.2). Im Verlauf der Reise nimmt dieser Kontakt jedoch ab, sodass Unterricht und andere Aktivitäten an der Partnerschule während der Lernmobilitäten grundsätzlich seltener vorkommen als andere Aktivitäten, wie insbesondere Freizeitaktivitäten, kulturelle Aktivitäten oder Zeit, die sie mit digitalen Medien verbringen. Mit Blick auf diese grundsätzlich eher geringe Teilnahme am Unterricht der Partnerschulen ist jedoch zu bedenken, 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 ihres Partnerlandes während der Auslandsaufenthalte sogar nie. Dies deutet darauf hin, dass

**Abb. 5.2:** Durchschnittliche Häufigkeiten verschiedener Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler während der Erasmus+ Lernmobilitäten 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. 5.3:** 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.:**  $N=224-474$  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.

die Teilnahme am Unterricht aufgrund sprachlich-linguistischer Schwierigkeiten möglicherweise weniger sinnvoll erscheint als etwa freie Aktivitäten an und mit den Partnerschulen, die leichter mithilfe der gemeinsamen *lingua franca* Englisch umgesetzt werden können.

Des Weiteren verbringen Schülerinnen und Schüler während der Auslandsmobilitäten relativ konstant viel Zeit mit ihren Freundinnen und Freunden beziehungsweise Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. Abb. 5.3). Die Häufigkeit des Kontakts zu Schülerinnen und Schülern der Partnerschule verläuft erwartungsgemäß relativ parallel zu den Aktivitäten mit der Partnerschule und ist in den ersten Tagen intensiver als im weiteren Verlauf der Auslandsmobilität. Am seltensten sprechen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern und den Lehrkräften der Partnerschule, wobei sich der Kontakt mit den Eltern sowohl am Anfang als auch am Ende der Mobilität jeweils etwas intensiviert.

## 5.4 Veränderung der Schülerinnen und Schüler nach Erasmus+ Lernmobilitäten

Im Hinblick auf Effekte der Auslandsmobilitäten auf Schülerinnen und Schüler (vgl. Tab. 5.1) zeigt sich eine positive Veränderung ihrer kognitiven Flexibilität. Demnach fühlen sie sich nach der Lernmobilität ins Ausland besser in der Lage, mit ungewohnten Situationen umzugehen, ihr Verhalten an die Anforderungen neuer Situationen anzupassen und Schwierigkeiten im Umgang mit Menschen aus anderen kulturellen Kontexten zu überwinden. Mit Blick auf die Konstrukte Perspektivübernahme und das Selbstkonzept in Englisch sowie das Interesse der Schülerinnen und Schüler an anderen Ländern, Europa und Politik lassen sich keine Veränderungen durch die Teilnahme an den Auslandsmobilitäten nachweisen. Sie blieben im Mittel zwischen Prä- und Posttest stabil.

**Tab. 5.1:** Veränderung der interkulturellen Kompetenzen und des Interesses der Schülerinnen und Schüler vom Prätest zum Posttest (vor und nach der Auslandsmobilität)

Konstrukt	Mittelwerte		Standardisierte Mittelwertsunterschiede 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.

Sowohl die positive Veränderung der kognitiven Flexibilität als auch die Stabilität der anderen Konstrukte ist insofern bemerkenswert, da die Schülerinnen und Schüler bereits vor den Auslandsaufenthalten verhältnismäßig hohe Werte in den untersuchten Skalen aufwiesen. Einerseits ist es daher relativ unwahrscheinlich, dass die Jugendlichen ihre bereits hohen Ausgangswerte durch die Mobilität noch weiter 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. Campbell & Kenny, 1999). Es wäre daher naheliegend anzunehmen, dass die Werte der Schülerinnen und Schüler nach der Auslandsmobilität eher abnehmen, anstatt 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 fragen, inwiefern die europäischen Auslandsaufenthalte noch förderlicher gestaltet werden könnten, um gezielt diese wichtigen Interessen weiter zu steigern. Diese Themen scheinen während der Auslandsmobilitäten weniger direkt inhaltlich adressiert zu werden (vgl. auch Kap. 4) und sind für die Schülerinnen und Schüler möglicherweise zu wenig explizit.

Die Analysen zeigen weiterführend allerdings auch, dass es zwischen den Schülerinnen und Schülern signifikante Unterschiede in der Veränderung aller Variablen gab. Das bedeutet, dass sich die Teilnehmenden durchaus in ihren Entwicklungen unterscheiden: Manche Schülerinnen und Schüler entwickeln sich eher positiv, andere negativ und wiederum einige verändern sich nicht. Hier schließt sich die Frage an, welche Faktoren diese Unterschiede erklären können. Im Folgenden wird deshalb beschrieben, welche Rolle die individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler, ihre sozialen Kontakte und Aktivitäten im europäischen Ausland sowie die Rahmenbedingungen der Auslandsmobilitäten spielen.

## 5.5 Vorhersage unterschiedlicher Veränderungen der Schülerinnen und Schüler

Im Hinblick darauf, welche Rolle die individuellen Charakteristika in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler einnehmen, zeigen sich nicht die klassischen Muster, die in der Regel für schulisches Lernen allgemein zu beobachten sind (vgl. z. B. Hattie, 2011). Es scheinen diejenigen zu profitieren, die sonst weniger günstige Lernprofile aufweisen und normalerweise eher weniger an beispielsweise extracurricularen schulischen Angeboten oder den ‚klassischen‘ privatwirtschaftlich organisierten internationalen und weltweiten Auslandsmobilitäten teilnehmen. So profitieren in dieser Studie vor allem Jungen und Schülerinnen und Schüler aus den 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, wonach die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler (d. h. diejenigen mit besseren Noten) eher profitieren. Während die Ergebnisse darauf verweisen, dass Erasmus+ Auslandsmobilitäten durchaus etwas stärker von eher leistungsstärkeren Schülerinnen und

Schülern genutzt werden (vgl. auch Kap. 2), profitieren hier gerade die Leistungsschwächeren, die ansonsten seltener beteiligt sind.

Mit Blick auf die Aktivitäten und sozialen Kontakte im europäischen Ausland und die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Auslandsmobilitäten zeigen sich zusammenfassend eher geringe Effekte. Punktuell lassen sich unter anderem positive Effekte der kulturellen Aktivitäten auf das Interesse an Europa sowie für die 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 von positiver Bedeutung für einige Entwicklungsdimensionen (kognitive Flexibilität, Perspektivübernahme, Interesse an Europa) ist. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass gerade auch die zwischenmenschliche Dimension von Bedeutung ist und Jugendliche demnach sozioemotionale Unterstützung benötigen, um die während der Lernmobilitäten gemachten Erfahrungen zu reflektieren und letztlich von ihnen profitieren zu können. Hierzu passen auch die Befunde, dass der Kontakt zu Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften der Partnerschule keinen (eindeutigen) Effekt auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zeigt, sie aber mit Blick auf ihr Interesse an Politik und Europa davon zu profitieren scheinen, wenn sie in Hostels oder Jugendherbergen untergebracht sind statt in Gastfamilien.

Nicht zuletzt erscheint uns aber auch ein Nullbefund zentral: Für die Dauer der Reise lässt sich kein systematischer Zusammenhang mit den Veränderungen durch die Auslandsmobilitäten belegen. Der Impuls der Lernmobilität ins Ausland scheint demnach unabhängig von der Dauer der Reise von Bedeutung zu sein. Dies ist dahingehend nicht überraschend, dass die untersuchten Auslandsmobilitäten in ihrer Dauer keine große Variabilität aufweisen und bei einem Durchschnitt von knapp 7 Tagen nur zwischen wenigen Tagen schwankten und kaum substantiell länger waren. Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive könnte man andere Effekte erwarten, wenn sich die Länge der Mobilitäten deutlicher unterscheiden würde und die Variabilität von wenigen Tagen bis hin zu mehreren Wochen oder gar Monaten reichte. Für die hier untersuchten Unterschiedlichkeiten scheint die Dauer aber keine systematisch differenziellen Effekte nach sich zu ziehen.

## 6 Fazit

Die Studie zur Wirkung von Erasmus+ in allgemeinbildenden Schulen und weiteren Einrichtungen im Schulbereich (Erasmus+) in Deutschland folgt einem innovativen Mixed-Methods-Design und liefert für diesen bisher wenig erforschten Bereich europäischer Bildungspraxis vertiefende Erkenntnisse. Dazu wurden Sekundärdatenanalysen durchgeführt, die einen Überblick über die an Erasmus+ beteiligten Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich und ihre Erasmus+ Aktivitäten geben. Zudem wurden folgende Daten erhoben und ausgewertet: Zum einen wurden dazu Schulleitungen, Lehrkräfte, Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren an Schulen sowie Vertre-

terinnen und Vertreter von Ministerien und Landesbehörden, die mit Erasmus+ betraut sind, mithilfe von qualitativen Interviews befragt. Und schließlich konnten zum anderen 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.

Die mit Erasmus+ gewonnenen Befunde machen in der Zusammenschau deutlich: Die Implementation von Erasmus+ im allgemeinbildenden Schulbereich ist an Bedingungen geknüpft und bringt Herausforderungen mit sich. Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler wird beispielsweise deutlich, dass es im Rahmen von Erasmus+ erstens gelingt, Heranwachsende in Auslandsmobilitäten einzubinden, die sonst seltener an Auslandsaufenthalten teilnehmen und zweitens, dass auch Schülerinnen und Schüler mit ungünstigeren Lernprofilen von Lernmobilitäten ins europäische Ausland profitieren. Diese Befunde deuten darauf hin, dass es sich lohnt, diese Schülerinnen und Schüler gezielt für eine Teilnahme an Erasmus+ zu gewinnen. Mit Blick auf die Lehrkräfte zeigen unsere Ergebnisse, dass die Teilnahme an Lernmobilitäten ins Ausland zu ihrer Professionalisierung beitragen kann und insofern eine lohnenswerte Form der Fort- und Weiterbildung im Beruf darstellt – insbesondere mit Blick auf die zunehmende Internationalisierung und die Möglichkeit des Lernens von anderen Schulsystemen und ihrer pädagogischen Praxis. Auf der Ebene der Einzelschule können durch die Teilnahme an Erasmus+ Schulentwicklungsprozesse 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 förderliche Strukturen unterstützt werden. Hieran anknüpfend sollte für Ministerien und Landesbehörden die strukturelle Verankerung innerhalb der Behörden wie auch die proaktive Angebotsbereitstellung im Rahmen von Erasmus+ an Schulen in Betracht gezogen werden. Und schließlich werden mit Erasmus+ zwar alle Schulformen im allgemeinbildenden Schulbereich erreicht, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung. Dabei wären mit Blick auf die von der EU mit Erasmus+ verknüpften Ziele Zuwächse wünschenswert. 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 anzuvizieren, wenn das Ziel verfolgt wird, dass deutlich mehr Schulen als bislang von dem EU-Programm profitieren sollen.

Die hier skizzierten Ergebnisse und Ausführungen geben erste Einblicke in unsere Studie Erasmus+ (weiterführend vgl. Hornberg et al., 2025). Wir danken den Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitungen, Erasmus+ Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie den Vertreterinnen und Vertretern der Ministerien und Landesbehörden, die sich die Zeit genommen haben, an unseren Befragungen teilzunehmen

und somit die Datengrundlage für die vorliegende Studie geliefert haben. Dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD), Nationale Agentur Erasmus+ Schulbildung, gilt unser Dank für seine Unterstützung im Hinblick auf die Bereitstellung von Daten und Informationen, wann immer dies erforderlich war.

## Literatur

- 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>
- Büchner, C. (2004). Investition in Humankapital: Auslandsaufenthalte von Schülern. *DIW Wochenbericht*, 71(45), 709–712.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2023). *Stadt- und Gemeindetypen in Deutschland*. <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumb Beobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp.html> (Abgerufen am 14.02.2023)
- Campbell, D. T. & Kenny, D. A. (1999). *A primer on regression artifacts*. Guilford.
- Deutsche Nationale Agenturen im EU-Bildungsprogramm Erasmus+ (o. D.). *Erasmus+ Schulbildung*. <https://www.erasmusplus.de/erasmus/schulbildung>
- 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>
- 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>
- 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>
- Hornberg, S., Becker, M. & Sonnenburg, N. (Hrsg.). (2025). *Lernmobilität in Europa: eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule*. 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>
- 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)
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2025). Unser Leitbild. <https://www.kmk-pad.org/ueber-den-pad/unser-leitbild> (Abgerufen am 10.01.2025)
- 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 Ska-*

- 
- lenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994961>
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024a). *Das Programm*. <https://erasmusplus.schule/> (Abgerufen am 18.12.2024)
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024b). *Das alles ist eTwinning*. <https://erasmusplus.schule/etwinning> (Abgerufen am 18.12.2024)
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024c). *Förderung im Überblick*. <https://erasmusplus.schule/foerderung> (Abgerufen am 18.12.2024)
- Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz Juventa.
- Sonnenburg, N., Peitz, M., Hornberg, S. & Becker, M. (im Druck). Effects of international professional mobility on teachers. *Teacher Education under Review, Special Issue / 2025*.

Erasmus+ ist ein von der Europäischen Union gefördertes Programm für Bildung, Jugend und Sport zur Förderung von Auslandserfahrungen, des digitalen Austauschs und gemeinsamer Projekte von Schulen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern in Europa. Diese Formen des europäischen Austausches im allgemeinbildenden Schulbereich in Deutschland wurden mithilfe eines innovativen Mixed-Methods-Ansatzes untersucht. Die Studie umfasst (1) eine Übersicht über beteiligte allgemeinbildende Schulen und weitere Einrichtungen im Schulbereich, (2) die Ergebnisse von Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Schulen, Ministerien und Landesbehörden zur Implementation und Wirkung von Erasmus+ Projekten sowie (3) Analysen zu den direkten Effekten von Auslands mobilitäten auf Schülerinnen und Schüler. Damit liegt für das allgemeinbildende deutsche Schulsystem erstmals eine umfassende Studie zu diesem zentralen Bereich europäischer Bildungspraxis vor.



**Kofinanziert von der  
Europäischen Union**



**WAXMANN**