

Interkulturelle virtuelle Kooperationen mit eTwinning in der Primarstufe als Potenzial für den Sprachenunterricht?

Diana GROSS

Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Fachbereich Sprache & Literalität
Lange Gasse 2, 8010 Graz, Austria
diana.gross@pph-augustinum.at
ORCID: 0009-0006-1661-1713

Heike WENDT

Karl-Franzens Universität Graz
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
Merangasse 70/II, 8010 Graz, Austria
heike.wendt@uni-graz.at
ORCID: 0000-0001-5255-1806

A changed living and working environment characterised by changeability, complexity and ambiguity requires a new approach to learning. In Austria, "Lebende Fremdsprache" was introduced as a compulsory subject at primary school in the new curriculum 2023/24. The literature shows that digital encounters with Europe can make lessons more attractive and promote teachers' and pupils' digital, intercultural and linguistic skills. In this qualitative study design, 11 primary school teachers from Austria who work with European partner schools (n=11) via eTwinning, an educational platform for virtual cooperation, were followed over two school years. The results from group discussions show the conditions for the willingness to cooperate and for innovative teaching units with the foreign language. The teachers confirm that, among other things, self-motivation is indispensable for successful collaboration, which in turn leads to positive teaching development. To summarise, the study shows that, even at primary school, eTwinning is an innovative tool for global networking and openness to new foreign languages and different cultures, even if this means that negative experiences have to be overcome in order to achieve a high-level of cooperation.

Keywords:

eTwinning, virtual encounters, primary school, intercultural learning, language learning and teaching

Stichwörter:

eTwinning, virtuelle Begegnungsarbeit, Primarstufe, interkulturelles Lernen, Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat die Internationalisierung für das Bildungswesen und die Schulen im Allgemeinen sowie für die Lehrer*innenausbildung im Besonderen erheblich an Bedeutung gewonnen. In Europa erfordern unter anderem das Ziel eines Europäischen Bildungsraums, zweisprachige und mehrsprachige Regionen sowie die zunehmende Mobilität der Bürger*innen die Einbeziehung einer internationalen Perspektive auf verschiedenen Ebenen der Bildungssysteme. Wie viele andere Länder auch haben die Schweiz und

Österreich neue Lehrpläne eingeführt, die bereits in der Primarstufe das Erlernen einer Fremdsprache forcieren (BMBWF 2023; CIIP 2024). Zudem werden interkulturelle Kompetenzen, Offenheit anderen gegenüber und digitale Kompetenzen als Querschnittsmaterien angesehen, die im schulischen Alltag zunehmend an Bedeutung gewinnen. Schulen sind auch zunehmend angehalten, europäische Partnerschaften physisch und virtuell aufzubauen und zu pflegen. Gerade für den Unterricht in der Primarstufe, in der Reisen ins Ausland aufgrund des Alters der Schüler*innen kaum möglich sind, wurden mit der im Jahr 2005 von der Europäischen Kommission initiierten Plattform eTwinning neue Möglichkeiten der internationalen Begegnung geschaffen, die jedoch wenig genutzt werden. Insgesamt ist festzustellen, dass es kaum spezifische wissenschaftliche Studien gibt, die die Ursachen für die geringe Nutzung von eTwinning, insbesondere im Primarbereich, systematisch untersuchen. Der vorliegende Artikel leistet hier einen Beitrag, indem er auf Basis einer qualitativ-empirischen Studie Potenziale und Merkmale der Kooperationsgestaltung untersucht, die sich aus Sicht von Lehrkräften beim Einsatz von eTwinning zur Unterstützung virtueller Begegnungen im fächerübergreifenden Grundschulunterricht zur Förderung sprachlicher und interkultureller Basiskompetenzen ergeben. Im Zentrum stehen Fragen zum Erleben virtueller Kooperationsbeziehungen sowie zu den wahrgenommenen Potenzialen und zu den Gelingensbedingungen für den Sprachunterricht.

Dazu wird zunächst auf die europäische Dimension eingegangen (Abschnitt 2) und eTwinning (Abschnitt 3) näher erklärt, bevor die Methodik und die Ergebnisse der Studie (Abschnitte 4 & 5) dargestellt und diskutiert (Abschnitt 6) werden.

2. Fremdsprachenerwerb und Europäische Bildung in der Primarstufe

Gerade im Grundschulbereich ist der Fremdsprachenerwerb eng mit wichtigen Erziehungsaufgaben verbunden. Der Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union definiert die Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sowie die Ermöglichung von Begegnungen zwischen Lernenden und Lehrenden als grundlegende Aufgaben und Ziele einer Europabildung. Diese soll junge Menschen darauf vorbereiten, aktiv, informiert und verantwortungsbewusst in einer vielfältigen und vernetzten europäischen Gesellschaft zu leben. Als Vision wird ein europäischer Bildungsraum beschrieben, in dem es normal ist, dass Menschen ohne Barrieren durch Landesgrenzen internationale Arbeits- und Lernerfahrungen sammeln, mehrere Sprachen sprechen und sich mit Europa identifizieren (Europäisches Parlament 2025). In Europa lernen mittlerweile 85.5 % der Schüler*innen im Zuge ihrer Grundschulbildung eine und sogar 6.4 % (Eurostat 2025) zwei Fremdsprachen. Insgesamt zeichnet sich ein Trend zu einem immer früheren

Beginn ab (Europäische Kommission 2023) und alle EU-Mitgliedsstaaten wurden erneut aufgefordert, fremdsprachliche Kompetenzen auch im Grundschulbereich aktiv(er) zu fördern (Europäisches Parlament 2025). Auf der Konferenz zur Zukunft Europas im Jahr 2021 wurde festgehalten, dass das Fremdsprachenlernen verpflichtend in der Primarstufe beginnen und bereits im Kindergarten eingeführt werden sollte, um die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern (Conference on the Future of Europe 2022). Ein früher Beginn wird vielfältig begründet. Aus fachlicher Perspektive wird neben einem generellen "Awareness Raising" (Oesz 2005: 11) für die Wichtigkeit von Sprachen auch die altersbedingte Offenheit und Motivation als wesentliche Vorteile für den Kompetenzerwerb hervorgehoben. Die Empirie hinsichtlich einer langfristigen Wirksamkeit im Sinne höherer Sprachkompetenzen ist jedoch nicht eindeutig (Porsch et al. 2023). Darüber hinaus wird das Potenzial für die Wertebildung betont, insbesondere die Förderung einer offenen Haltung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt sowie gemeinsamer demokratischer Werte. Reckermann und Frisch (2023: 3) argumentieren beispielsweise, dass die frühe Förderung einer wertschätzenden Haltung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt zu einem Zeitpunkt, zu dem Lernende noch "offen, neugierig und unvoreingenommen gegenüber Neuem" sind und "mögliche Stereotype noch nicht ausgebildet oder verfestigt" sind, von großer Bedeutung ist. Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (FREPA) (Europarat 2010: 6) empfiehlt im Sinne einer umfassenden Sprachbildung pluralistische, d. h. interdisziplinäre, interkulturelle und mehrsprachige Ansätze. Dies bedeutet, vielfältige Bildungsmöglichkeiten zu schaffen, die es Kindern fächerübergreifend ermöglichen, die Bedeutsamkeit von Sprache zu erfahren und wertzuschätzen, die eigene Sprache und Kultur zu entdecken und sich mit anderen Sprachen und Kulturen auseinanderzusetzen. Zum interkulturellen Lernen zählt nach Fäcke (2009: 145) zudem Offenheit und Interesse für das Andere, das Fremde, das Ungewohnte, aber auch der Umgang mit Anderssein/Fremdheit, die Tolerierung des Gegenübers sowie die Fähigkeit, übergreifende Loyalitäten und Identitäten (z. B. als Europäer*in) zu entwickeln. Begegnungsarbeit, die es Kindern ermöglicht, früh im Alltag in Kontakt mit Gleichaltrigen aus anderen Kontexten und Sprachräumen zu kommen, ist hierfür sehr wichtig (ebd.). Durch die Begegnung mit Kindern aus anderen Ländern können Kinder Sprachkenntnisse erwerben und ihre interkulturelle Sensibilität sowie ihr Verständnis für die europäische Vielfalt stärken. Gerade im Primarbereich sind klassische physische Formate der Begegnungsarbeit (z. B. Schüleraustauschprogramme) nur schwer umzusetzen. Etabliert haben sich hingegen Formate wie Patenschaften, Brieffreundschaften und Veranstaltungen des kulturellen und globalen Lernens, vor allem im Rahmen von Projektwochen.

3. eTwinning in der Primarstufe

3.1 *Potentiale von eTwinning*

Digitale Formate eröffnen ganz neue Potenziale, gehen jedoch auch mit den Herausforderungen der digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung einher. Gerade im Grundschulbereich stellen Fragen des sicheren und verantwortungsvollen Umgangs mit digitalen Technologien eine besondere Herausforderung dar. Mit der im Jahr 2005 von der Europäischen Kommission initiierten Plattform eTwinning wurden neue Möglichkeiten der internationalen Begegnung geschaffen. Sie bietet Schulen, Lehrkräften und Lernenden einen geschützten Raum für den internationalen Austausch (Kearney & Gras-Valázquez 2017). Registrierte und durch Nationalagenturen verifizierte Pädagog*innen jeder Bildungsstufe können sich hier länderübergreifend kontaktieren, um mit ihnen – über eine kürzere oder längere Zeit (z. B. ein Schuljahr) – zu kooperieren und beispielsweise virtuelle Austausche zu organisieren. Die Dokumentation der Kooperation erfolgt im Projektbereich "Twinspace" (Licht et al. 2019). Damit werden neue Potenziale für eine lebensweltnahe Vermittlung fremdsprachlicher, interkultureller, politischer und digitaler Kompetenzen und Einstellungen geschaffen. Seit 2021 ist eTwinning Teil der European School Education Platform (ESEP) und verzeichnet 166 367 registrierte Nutzer*innen (Stand: Mai 2025). Auffällig ist, dass Lehrkräfte der Primarstufe unterrepräsentiert sind (20 % der Gesamtnutzer*innen). Zudem wird die Plattform vor allem im europäischen Süden genutzt: fast 50 % aller Nutzer*innen arbeiten in der Türkei, Spanien und Griechenland. In Österreich und der Schweiz sind weniger als ein Prozent bzw. knapp ein Dutzend Nutzer*innen registriert.¹ Aus den bisherigen wenigen Studien konnten Erklärungsansätze für die geringe Nutzung abgeleitet werden. Diese deuten für die Primarstufe auf eine Kombination aus fehlender Bekanntheit, digitalen und curricularen Hürden, mangelnden Anreizen sowie Konkurrenz durch andere Austausch- und Innovationsprogramme hin (Camilleri 2016; Akdemir 2017; Hempel 2023).

3.2 *eTwinning als Unterrichtsentwicklung in internationaler Partnerschaft*

eTwinning als Plattform "provides teachers with autonomy, flexibility and openness in terms of collaborating with other colleagues" (Zentrale eTwinning-Koordinierungsstelle 2021: 22). Wenn eTwinning jedoch nicht nur als individuelle "Inspirationsplattform" dienen, sondern tatsächlich für die Unterrichtsentwicklung im Sinne der Ermöglichung eines internationalen Dialogs zwischen Schüler*innen genutzt werden soll, dann ist diese komplex und aufwändig. Sie erfordert ein hohes Maß an Engagement, Kommunikationsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der teilnehmenden Lehrkräfte. Entscheidend ist die Qualität der internationalen Zusammenarbeit, die sich mit Bezug auf Gräsel et al. (2006) als Kooperation verstehen lässt, die

¹ Die Schweiz zählt nicht zu den eTwinning-Ländern, kann aber bei Projekten mitarbeiten.

intentional und kommunikativ gestaltet wird und "durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben" gekennzeichnet ist (Gräsel et al. 2006: 5). Die gemeinsame Zielsetzung einer internationalen Unterrichtsentwicklung basiert auf dem Verständnis von Internationalisierung nach Knight (2004) und de Wit & Hunter (2015) sowie auf dem Verständnis von Schulentwicklung nach Rolff (2016). Es geht um die bewusste Integration internationaler, interkultureller oder globaler Elemente in die inhaltliche und didaktische Planung, Gestaltung, Durchführung, Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichts im Rahmen einer internationalen Partnerschaft. Das Ziel besteht darin, die Qualität des Unterrichts für alle Schüler*innen zu verbessern, indem ein vielfältiges, interkulturelles, digital unterstütztes Bildungsangebot geschaffen wird. Dies erfordert, dass das internationale Lehrendenteam gemeinsam Aufgabenstellungen mit internationaler Begegnungskomponente für die Lernenden entwickelt, die sich in allen Kontexten sinnvoll curricular einbetten und durchführen lassen.

3.3 eTwinning als komplexe kooperative Unterrichtsentwicklung

Um ein koordiniertes Unterrichtshandeln zu ermöglichen, sind gemeinsame Planungen erforderlich, die in der Regel in aufeinanderfolgenden Phasen verlaufen. Aebersold & Kalcsics (2024) schlagen in ihrem Rahmenmodell der Unterrichtsentwicklung folgende sechs Schritte vor: Klären, Entscheiden, Entwickeln, Resümieren, Realisieren und Reflektieren. Im Folgenden sollen diese erläutert werden. Dabei werden insbesondere die komplexen Anforderungen an eine Unterrichtsentwicklung in internationaler Kooperation hervorgehoben, die auf den Arbeiten von Bartels et al. (2025) sowie Bartels und Wendt (2025) aufbauen. Die *Klärung* verschiedener Voraussetzungen bildet im Modell die Grundlage für eine effektive Unterrichtsplanung. Lehrkräfte sollten sich entsprechend mit den strukturellen und organisatorischen Bedingungen des Unterrichts vertraut machen, um für alle Schüler*innen positive, inklusive und internationale Bildungsbedingungen zu schaffen. Hierzu gehört neben der individuellen Reflexion der Intentionen, Ziele und Bedingungen einzelner Akteure auch die dialogische Auseinandersetzung über Zielsetzungen und organisatorische Bedingungen sowie über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und dem professionellen Handeln von Lehrkräften in unterschiedlichen räumlichen, historischen, soziokulturellen, organisatorischen und ideologischen Kontexten. Dies verlangt mitunter auch herausfordernde Kommunikation auf der Metaebene über implizite und explizite Werte, pädagogische Haltungen sowie Lehr-Lern-Überzeugungen, die sensibel reflektiert werden müssen, sowie darüber, wie sich dies in der Konstruktion von Beziehungen zwischen Lerngegenstand, Lernenden und Lehrenden niederschlägt. In dieser Phase treten Lehrkräfte in Austauschprozesse über komplexe Fragen ein. Zu bedenken sind auch unterschiedliche Schuljahreskalender, rechtliche

Vorgaben, finanzielle, technische und personelle Ausstattungen sowie institutionelle Verfahrensweisen, Einbettungen und Anerkennungsstrukturen. Sprachbarrieren, Zeitzonen und interkulturelle Unterschiede können weitere Herausforderungen für die Kommunikation darstellen und verlangen einen sensiblen Umgang. Möglicherweise sind zudem digitale und technische Kompetenzen gemeinsam weiterzuentwickeln und Wege zu finden, diese für ein virtuelles Begegnungsprojekt effektiv zu nutzen. In der Phase des *Entscheidens* sind nun Lerngegenstände und Inhalte auszuwählen, für die eine virtuelle Begegnung über eTwinning einen besonderen Mehrwert erwarten lässt. Kompetenzerwartungen sind entsprechend so zu formulieren, dass sie in alle curricularen Kontexte eingebettet werden können. In der Phase der *Entwicklung* sollen kompetenzorientierte Aufgabenstellungen für den gemeinsamen Unterricht entwickelt werden. Zudem ist zu klären, wie Lernprozesse begleitet und Lernergebnisse beurteilt werden sollen. Dies verlangt auf der Metaebene die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Wertesystemen und Lehr-Lern-Ansätzen. Darüber hinaus sind die Voraussetzungen der Lerngruppen zu klären und sinnvolle Lösungen für mögliche Unterschiede in den Bewertungspraxen zu entwickeln. In der Regel sind kontextspezifische Anpassungen (z. B. Sprachhilfen, Differenzierungen) erforderlich, um Unterschiede in den Lernvoraussetzungen auszugleichen. In der Phase des *Resümierens* sind die Planungssettings erneut zu durchdenken und die Überlegungen sowie die Gründe für die getroffenen Entscheidungen transparent zu machen. Es bedarf einer verbindlichen Abstimmung mit allen relevanten Akteuren (z. B. Kolleg*innen, Schulleitungen oder Eltern) an allen Standorten. So können etwaige Herausforderungen bewältigt werden, die sich im internationalen Gemeinschaftsprojekt ergeben können. In dieser Phase sind auch Alternativen in Betracht zu ziehen. In der nächsten Phase sind die Planungen zu realisieren, dann das gemeinsame Unterrichtsvorhaben umzusetzen und situativ anzupassen. In der *Reflexionsphase* ist das gemeinsame Unterrichtshandeln sowie ausgewählte Aspekte der Unterrichtsqualität anhand von erlebten Unterrichtssituationen und -ergebnissen zu analysieren.

Aus der Schulentwicklungsforschung ist bekannt, dass eine Unterrichtsentwicklung nur dann nachhaltig wirksam ist, wenn sie in gesteuerte Schulentwicklungsprozesse eingebunden ist, die auch personelle und organisatorische Aspekte umfassen (Rolff 2016). Für komplexe, kooperative E-Twinning-Projekte zur internationalen Unterrichtsentwicklung lässt sich daraus die Bedeutung der kommunikativen und systemischen Einbindung von Kolleg*innen und Schulleitungen an allen Standorten ableiten. Zudem lassen sich mit Holtappels (2007) Infrastrukturen, Visionen, Motivation und Strategien als wesentliche Gelingensbedingungen für eine nachhaltige internationale Unterrichtsentwicklung identifizieren. Die wesentlichen Elemente sind in Abbildung 1 dargestellt. Qualitative Fallstudien zur Arbeitsweise von eTwinning

zeigen, dass erfolgreiche eTwinning-Schulen lernende Organisationen sind, die neue pädagogische Ansätze umsetzen, stark auf Kooperation setzen und eine inklusive Schulkultur fördern (Licht et al. 2020).

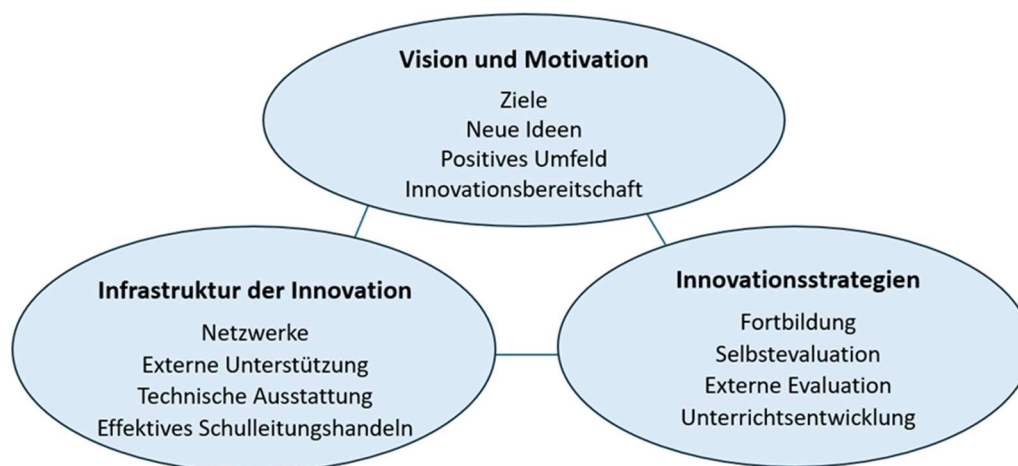


Abbildung 1: Schulische Innovationsbedingungen für eTwinning-Projekte²

3.4 eTwinning als Kooperationshandeln

Aus den Ausführungen in Abschnitt 3.3 wird deutlich, dass die durch eTwinning unterstützte Zusammenarbeit zum Zwecke der gemeinsamen internationalen Unterrichtsentwicklung eine komplexe Kooperationsaufgabe ist, die nicht nur Offenheit, sondern auch Vertrauen voraussetzt, einen hinreichenden Grad an Autonomie und Intentionalität erfordert und der "Norm der Reziprozität" sowie offener Kommunikation verpflichtet ist (Gräsel 2006, S. 5). Wie sich die Zusammenarbeit von Lehrkräften unter den besonderen Bedingungen von eTwinning konkret gestaltet und wie sie von den Lehrkräften wahrgenommen wird, ist bisher noch zu wenig erforscht. Unter Nutzung des Kooperationsmodells von Gräsel et al. (2006, siehe Abbildung 2) ist zu vermuten, dass Partner*innen gerade in den Phasen des Entscheidens, Entwickelns und Reflektierens darauf angewiesen sind, sich auf ko-konstruktive Kooperationsphasen einzulassen. Dies geht jedoch mit hohen zeitlichen, intellektuellen und emotionalen Kosten einher. Die konkrete adaptive Realisierung des Projekts im "eigenen" schulischen Kontext wiederum verlangt, für die Prozesse der Vorbereitung höhere Autonomiegrade zuzulassen und im Sinne der gemeinsamen Zielsetzung adaptiv zu agieren. Im Kooperationsmodus der Synchronisation bedarf es entsprechend eines "Vertrauens darauf, dass die Kooperationspartner*innen ihre jeweiligen Arbeitspakete mit angemessener Qualität abschließen" (Grosche et al. 2020: 11). Es wird deutlich, dass eine kooperative Unterrichtsentwicklung in

² Eigene Darstellung in Anlehnung an die Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen in Anlehnung an eine Architektur der Schule als lernende Organisation nach Holtappels (2007)

internationaler Partnerschaft von allen Beteiligten ein hohes Maß an Intentionalität, Offenheit sowie die Bereitschaft, das eigene professionelle Handeln zu verändern, voraussetzt. Hierzu zählt auch, sich darauf einzulassen, womöglich auf eigene Vorurteile oder diskriminierende Praktiken hingewiesen zu werden und diese bearbeiten zu wollen. Für den Unterricht am eigenen Standort verantwortlich zu sein, verlangt einen gewissen Grad an Autonomie sowie das Vertrauen, dass die Partner*innen in der Unterrichtssituation im Sinne der gemeinsamen Zielsetzung und entsprechend der gemeinsamen Absprachen agieren. In der standortübergreifenden Zusammenarbeit besteht dabei ein größeres Risiko, dass erst in der konkreten Unterrichtssituation deutlich wird, dass selbst bei als geteilt angenommenen (Fach-)Begriffen und Konzepten diese mit unterschiedlichem Unterrichtshandeln verbunden sein können. Es bedarf somit vonseiten aller Akteure ein hohes Maß an Flexibilität, Adaptivität, Empathie, Fähigkeiten zur offenen Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen, interkultureller Sensibilität sowie Konfliktlösung. Die internationale Zusammenarbeit hat hier ein besonderes Potenzial, zur individuellen Professionalisierung der kooperierenden Lehrkräfte beizutragen. Denn die Zusammenarbeit verlangt, "sozio-kulturell unterschiedliche Herangehensweisen kennenzulernen und damit eigene Sichtweisen über das Fremde neu zu denken" (Schratz 2023: 20).

Die Merkmale der Prozessgestaltung von eTwinning sind bisher noch nicht gut und systematisch erforscht. Kearney & Gras-Velázquez (2017) kommen auf Basis einer Analyse von Daten der Befragung von 5 900 eTwinning-Lehrkräften zu dem Ergebnis, dass rund 90 Prozent der Befragten einen positiven Einfluss auf die eigene Professionalisierung sehen. Hervorgehoben werden vor allem positive Auswirkungen auf die Fähigkeit zur Vermittlung fächerübergreifender Kompetenzen, Teamwork, Kreativität, projektbasierter Unterrichtskompetenzen sowie fremdsprachlicher Kompetenzen. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte berichtet zudem von großen Auswirkungen auf die eigene Unterrichtspraxis. Etwa drei Viertel der Befragten berichten zudem von positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen, insbesondere hinsichtlich der Motivation und Lernkompetenz ihrer Schüler*innen. Forschungsbefunde zur Internationalisierung der Lehrerbildung lassen eine positive Entwicklung des Fachwissens, eine europäische Identität als Lehrkraft (Schratz 2023) sowie interkulturelle Kompetenzen (z. B. interkulturelle Sensibilität und tolerantes Denken) und Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten (Pence & Macgillivray 2008; Paige et al. 2009; Jackson 2018) erwarten. Eine gelingende Zusammenarbeit kann zudem das Selbstvertrauen, die berufliche Selbstwirksamkeit oder die Unabhängigkeit stärken, indem sie den Umgang mit individuellen Herausforderungen und neuen Umgebungen fördert und das Erproben von Fähigkeiten und Potenzialen in neuen und herausfordernden Situationen ermöglicht (Kambutu & Nganga 2008). Die Transferforschung und die Forschung zur Wirksamkeit von Internationalisierungsformaten zeigen

allerdings, dass eine positive Wirkung nicht automatisch angenommen werden kann. Vielmehr braucht es qualitativ bedeutsame Erfahrungen, fachliche Grundlagen sowie Reflexions- und Resonanzräume, um bedeutsame Entwicklungsprozesse anzuregen (Schmengler 2021). Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen der Lehrerbildung können hier gezielt ansetzen.

Kooperationsform		Austausch von Informationen und Ideen	Synchronisation: unabhängiges Arbeiten, aber gemeinsame Ziele	Konstruktive Kooperation: gemeinsame Arbeit an Aufgaben und Problemlösungen
Funktion		Wechselseitige Information	Effizienzsteigerung	Steigerung von Schulqualität und professioneller Weiterentwicklung
Rahmenbedingungen schul-kulturell	strukturiert	"Hardware" für Austausch gegeben	„Hardware“ für Synchronisation gegeben	„Hardware“ für Konstruktion gegeben
	individuell	Geringe gruppeninterne Beteiligung	Mittlere gruppeninterne Beteiligung	Positive Einstellung der TN erforderlich
	individuell	persönlicher Einsatz sehr eingeschränkt	persönlicher Einsatz teilweise gegeben	persönlicher Einsatz vorhanden
Intervention		Material alleine verwendet; nicht vorhanden	teilweise	sehr vorhanden
Autonomie		sehr hoch	hoch	deutlich eingeschränkt
Beziehung:	Vertrauen und Verlässlichkeit	Keine Unterstützung	Verlässlichkeit vorhanden; Erledigung der Arbeitspakete	gemeinsame Vorschläge, Fehler ansprechen, Kritik erlaubt
Ziel		eigene Ziele; Zielabstimmung nicht notwendig	teilweise gemeinsame Ziele; Interdependenz der Ziele, aber keine gemeinsamen Handlungen	gemeinsame Ziele / starke Zielinterdependenz
Aufwand		gering	mittel	hoch
Anerkennung		gering	persönlich	Nationales eTwinning Qualitätssiegel möglich
Erfahrung mit Kooperationen		niedrig - hoch	niedrig - hoch	niedrig - hoch

Abbildung 2: Kooperationsstufen für eTwinning-Projekte³

Abgesehen von Monitoringberichten und qualitativen Fallstudien zur Nutzung und Wirkung mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften, das Unterrichtshandeln sowie die Auswirkungen auf Schüler*innen und die Schulebene ist eTwinning noch wenig systematisch erforscht. Die Qualität von Kooperationsbeziehungen beim Einsatz von eTwinning zur Unterstützung virtueller Begegnungen im fächerübergreifenden Grundschulunterricht zur Förderung sprachlicher und interkultureller Basiskompetenzen wurde bisher kaum erforscht. Im Zentrum dieses Artikels stehen folgende Fragestellungen:

1. Welche Potenziale sehen engagierte Noviz*innen, die eTwinning für eine ganzheitliche Sprachförderung in der Primarstufe nutzen?
2. Welche Bedingungen für Gelingen und Misslingen werden hervorgehoben? Wie lassen sich Kooperationsbeziehungen beschreiben und welche Entwicklungsverläufe sind über eineinhalb Schuljahre zu beobachten?

4. Studiendesign

³ Eigene Darstellung der Kooperationsstufen in Anlehnung an Grosche et al. 2020, Wendt 2020, ausgehend von Gräsel et al. 2006.

Für die vorliegende Untersuchung wurden insgesamt 16 österreichische Primarschullehrkräfte über einen Zeitraum von zwei Schuljahren (2022/23 und 2023/24) in ihren ersten Erfahrungen in eTwinning-Partnerschaften begleitet. Sechs Personen nahmen über den gesamten Zeitraum von zwei Schuljahren teil. Alle Teilnehmenden waren weiblich und verfügten über mehrjährige Berufserfahrung. Darüber hinaus konnte eine erfahrene eTwinnerin aus Deutschland gewonnen werden, die an einer Grundschule arbeitet und für ihre eTwinning-Projekte mit dem National eTwinning Quality Label (NeQL) ausgezeichnet wurde. Den folgenden Analysen liegen Projektdokumentation sowie Auswertungen von Gruppen- und Einzelinterviews der deutschsprachigen Partner*innen zugrunde. Kooperationspartner*innen stammen aus Frankreich (n=7), Rumänien (n=2), Griechenland (n=2), der Ukraine (n=1), Spanien (n=1) und der Türkei (n=1). Aus Kapazitätsgründen konnten die Wahrnehmungen der Partner*innen nicht systematisch erhoben werden. Dies ist bei der Interpretation zu berücksichtigen. In sechs Partnerschaften stand die Basisförderung deutsch-französischer Sprachkenntnisse im Vordergrund. In fünf Partnerschaften stand das gemeinsame Ziel der Begegnung auf Englisch im Zentrum.

Für die österreichischen Partner*innen fand die begleitende Fortbildung "Europa in der Klasse – digital internationale Freundschaften knüpfen" statt, die erstmalig an einer Pädagogischen Hochschule in der Region angeboten wurde und sich an Lehrkräfte der Primarstufe richtete. Die Fortbildung umfasste 16 Online-Einheiten und wurde durch ein Online-Dossier mit 14 interkulturellen Stundeninhalten für die Kooperation unterstützt. Ein unterstützendes Materialpaket mit einem selbst entworfenen Maskottchen namens "Primintercoolturel" und Materialien zum Thema Europa wurde zur Verfügung gestellt (siehe Abbildung 3). Für das Schuljahr 2023/24 wurde ein Dossier mit zehn Unterrichtseinheiten zu den Themen Olympische Spiele und digitaler Unterricht ergänzt. Im Rahmen der Onlineeinheiten lernten die Teilnehmer*innen die (neue) eTwinning-Plattform und verschiedene



Abbildung 3: Stern "Primintercoolturel" und Materialien von Europe Direct © Diana Groß

Möglichkeiten der Gestaltung und Nutzung strukturiert kennen. Sie tauschten sich aus und dokumentierten und reflektierten ihre Erfahrungen, wobei sie durch eine Vielzahl von Übungen und Instrumenten unterstützt wurden.

Erhebungsinstrumente: Die vorliegende Untersuchung basiert auf Daten aus Gruppendiskussionen, die im Rahmen der Online-Fortbildungen geführt und aufgezeichnet wurden. Alle Teilnehmer*innen stimmten einer Verwendung der Daten für Forschungszwecke ausdrücklich zu. Im Schuljahr 2022/23 wurden drei und im Schuljahr vier Gruppendiskussionen zu Fragestellungen zur Kooperationsintensität und zu den Gelingensbedingungen geführt. Diese dauerten zwischen 20 und 40 Minuten. An den Diskussionen nahmen fünf bis zehn Personen teil. Darüber hinaus wurden mit acht Personen nach dem ersten und nach dem zweiten Jahr Reflexionsinterviews online geführt und dauerten zwischen 15 und 30 Minuten.

Darüber hinaus wurde ein neues Erhebungsinstrument erprobt, um die Entwicklungsverläufe der Teilnehmerinnen visuell und ganzheitlich zu erfassen. Die Teilnehmerinnen der Fortbildung 2023/24 (n=10) wurden am Ende der Fortbildung gebeten, den Verlauf der virtuellen Begegnungsarbeit der letzten beiden Jahre visuell als "Entwicklungsschleifen" darzustellen (siehe Abbildung 4). Sie wurden aufgefordert, negativ wahrgenommene Ereignisse mit kleinen Schleifen zu kennzeichnen und konstruktive Prozesse mit "größeren" darzustellen. Abbildung 4 zeigt eine Beispielzeichnung.

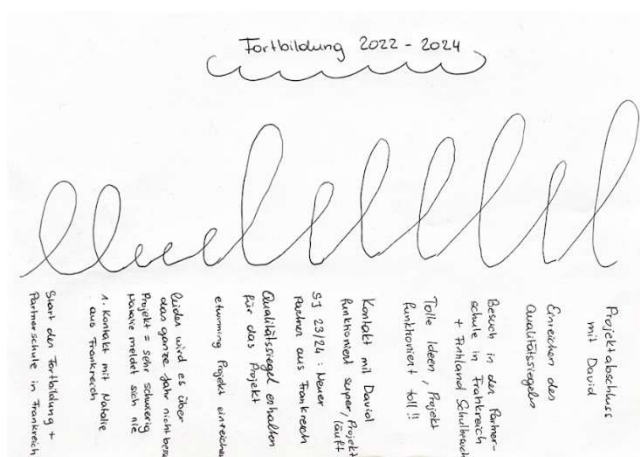


Abbildung 4: Innovationsschleifen einer Teilnehmerin (TN4), in Anlehnung an die Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen nach Holtappels (2007).

Datenanalyse: Die Aufzeichnungen der Gruppendiskussionen und Interviews wurden transkribiert, nach Mayring (2003) inhaltsanalytisch strukturiert, mit der Software MAXQDA kodiert und ausgewertet. Für die vorliegende Studie wurden Aussagen zu den Potenzialen dieser Kooperationen für den Sprachunterricht, zur Qualität und zum Verlauf der Kooperationsbeziehungen sowie zu den Gelingensbedingungen der Innovation analysiert. Die in Tabelle 1 und Abbildung 2 dargestellten Themen bilden die Codes der Analyse. Zudem wurden Zeitpunkte im Projektverlauf festgehalten. Tabelle 1 zeigt Ankerbeispiele für unterschiedliche Kooperationsformen.

Austausch	Synchronisation	Konstruktion
<i>Wir haben uns über Unterschiede zwischen den Bildungssystemen und der Unterrichtssituationen ausgetauscht</i>	Wir haben da so eine gute Balance gefunden zwischen nicht zu viel und nicht zu wenig. Jede von uns hat die gemeinsame Idee unabhängig mit der Klasse umgesetzt und wir haben Ergebnisse geteilt.	Nach gemeinsamer Konzeption treffen wir uns einmal im Monat mit allen Klassen. Das sind insgesamt fünf Klassen und singen gemeinsam. Das ist ganz nett. (TN6)

Tabelle 1: Ankerbeispiele für das Erleben unterschiedlicher Kooperationsformen.

Die Entwicklungsprotokolle wurden sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet. Einerseits wurden die Beschriftungen thematisch gegliedert und es wurde festgehalten, inwieweit es sich um vergleichsweise kleine oder große (positive oder negative) Wahrnehmungen handelt. Zum anderen wurde die Anzahl von Schleifen unterschiedlicher Größe ausgezählt, um die Gesamtanzahl der kooperationsbedingter Entwicklungsschritte zu ermitteln. Darüber hinaus wurden die prozentualen Anteile kleiner und großer Schleifen berechnet, um den Anteil positiver und negativer Erlebnisse zu ermitteln.

5. Ergebnisse

Die Analyse der subjektiven Reflexionen österreichischer Primarschullehrkräfte über ihre ersten Erfahrungen in eTwinning-Partnerschaften ermöglichte es uns, eine Vielzahl von Aussagen zu möglichen Potenzialen für einen pluralistischen Sprachlernansatz im fächerübergreifenden Unterricht identifizieren. Diese unterschieden sich nicht nur in ihrem Schwerpunkt, sondern auch in ihrem Grad der Reflexion. Da das Sprachenlernen den gemeinsamen inhaltlichen Bezugspunkt für die Kooperationen bildete, wurden die Potenziale der Partnerschaften entsprechend in allen Diskussionen und Interviews reflektiert. Es zeigte sich, dass Potenziale vor allem in fünf Bereichen hervorgehoben wurden (siehe Tabelle 2): positive Selbstkonzeptentwicklung, Offenheit für Sprache, Basiswissen im Fremdsprachenunterricht, alternativer Unterricht und interkulturelles Miteinander. Alle Teilnehmerinnen betonten die Bedeutung von eTwinning-Begegnungen für das "Awareness Raising" sowie die Wichtigkeit von Sprachkompetenzen. Zudem wurde hervorgehoben, dass die Kooperation, Wertschätzung und das Interesse der Schüler*innen am Anderen und Neuen Anlass für interkulturelles Lernen boten. Eine Teilnehmerin, die bereits im dritten Jahr mit eTwinning-Partner*innen zusammenarbeitete, berichtete von positiven Entwicklungen, insbesondere im Hinblick auf die Selbstkonzeptentwicklung mehrsprachiger Kinder, deren Erstsprache nicht der Instruktionssprache (Deutsch) entspricht. Die Nutzung von Fremdsprachen im Unterricht wurde als Aufwertung von nichtdeutscher Sprachkompetenz wahrgenommen und bot Anlass, Sprachen als Ressource zu thematisieren. In anderen Partnerschaften bot die Kooperation den Schüler*innen die Möglichkeit, eine zweite neue Fremdsprache kennenzulernen. Sie nutzten die Kooperationen mit Partnerschulen in Frankreich und die zur Verfügung gestellten Materialien, um mit zwei Klassen Basiswissen in Französisch zu erwerben und anzuwenden. Zwei Schulen nutzten die Begegnungen, um den Englischunterricht mit Hilfe der Partnerkolleg*innen lebensnah zu gestalten (Input durch Native Speakerin) und um gemeinsam Aufgaben zu bearbeiten (Spiele).

Positive Selbstkonzeptentwicklung	Offenheit für Sprache	Basiswissen	Alternativer Unterricht	Interkulturelles Miteinander
"...[...] diese Wertschätzung in der Klasse, das selbstbewusstere Auftreten, dass sie ihre Sprache als Ressource wahrnehmen, das ist fantastisch!"	"Durch die Kooperation habe ich mit Französisch begonnen. Englisch haben sie ja sowieso." (TN4)	"Ich finde diese Ideen [aus dem Dossier] für den Englischunterricht grundsätzlich gut!" (TN1)	"Sie [Anm.: die Native Speakerin] schmeißt den Betrieb in Englisch. Am Freitag haben wir das nächste Onlinemeeting." (TN8)	"...[während eines virtuellen Meetings] kann man Spiele spielen. [...] "Simon says". Wir haben etwas [auf Englisch] gesagt und die anderen

(TN6)				<i>mussten reagieren."</i> (TN 10D)
-------	--	--	--	--

Tabelle 2: Reflexionen zu den Potenzialen für den Sprachunterricht

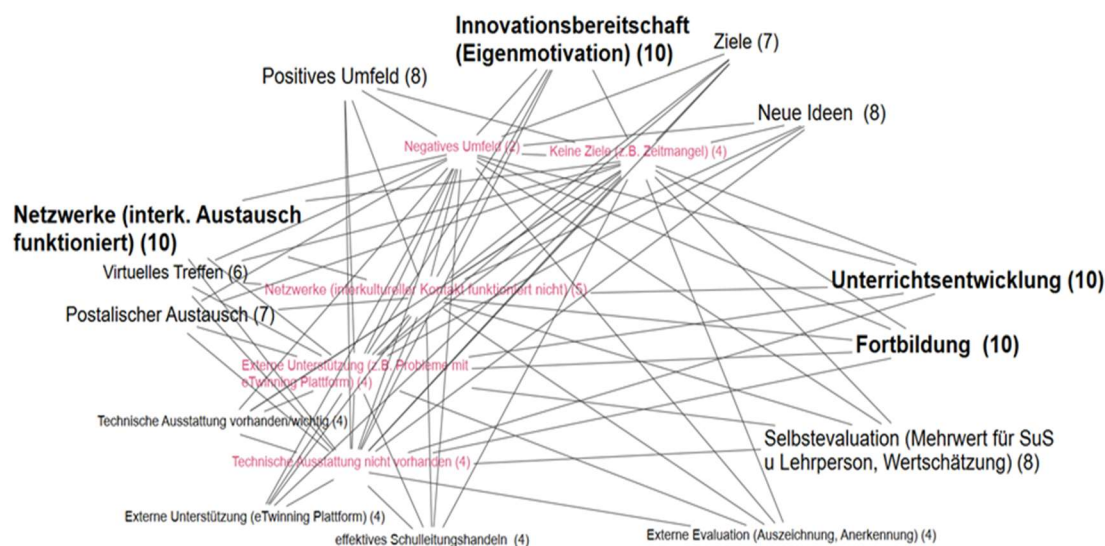


Abbildung 5: Gelingens- und Misslingensbedingungen für Innovation im Unterricht der Teilnehmer*innen (n=10)

Die Analyse der subjektiven Reflexionen österreichischer Primarschullehrkräfte über ihre ersten Erfahrungen in eTwinning-Partnerschaften ermöglichte uns, mehr über die Wahrnehmung unterstützender Faktoren und Hindernisse zu erfahren. Abbildung 5 zeigt die zusammengefassten Ergebnisse der Auswertungen der Gruppendiskussionen und Interviews. Gelingensbedingungen sind in schwarzer, Misslingensbedingungen in roter Farbe dargestellt. Die Schriftgröße und Zahlen in Klammern geben die Anzahl der Teilnehmer*innen an, die das entsprechende Thema benannt haben. Die Striche verweisen auf andere Aspekte, die ebenfalls genannt wurden. Aus Sicht der Teilnehmer*innen erwiesen sich in den Reflexionsgesprächen die Dimensionen "Innovationsstrategien" und "Vision und Motivation" als besonders bedeutsam und werden von allen erwähnt. Alle Teilnehmerinnen gaben an, dass die positive Stimmung in der Klasse für sie ein Zeichen für gelungene Innovation war. Bei allen Beteiligten war die Innovationsbereitschaft, diese virtuelle Kooperation auszuprobieren, groß, da die notwendige Eigenmotivation vorhanden war. Sie betonten die zentrale Bedeutung intrinsischer Motivation für die Umsetzung ihrer Ziele und neuer Ideen und auch das positive Umfeld war wichtig. Die Lehrkräfte waren neugierig und wollten sich auf eine kooperative Form des Unterrichts im fremdsprachigen Bereich einlassen. Unterstützungsstrukturen wie die Fortbildung, fungieren als bedeutsame Reflexionsräume und tragen zur Lösung fachlicher Probleme bei.

Die Lehrkräfte sehen einen Mehrwert für sich und die Schüler*innen sowie die Weiterentwicklung ihres Unterrichts. Das Netzwerk, also der interkulturelle Kontakt zur Partnerschule, war bei jenen Teilnehmerinnen aktiv, die in der konstruktiven Phase waren. Diese Partnerschulen arbeiteten virtuell oder per Post zusammen.

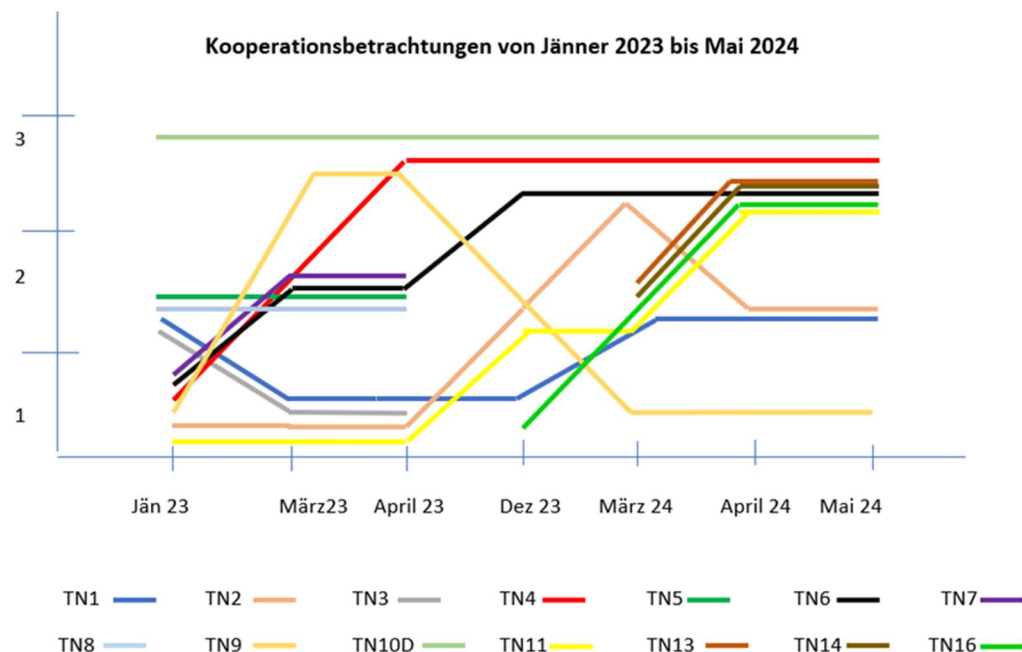


Abbildung 6: Entwicklung der Kooperationsformen in den eTwinning-Partnerschaften im Zeitverlauf (Schuljahre 2022/23 und 2023/24)

Die Analyse der subjektiven Reflexionen österreichischer Primarschullehrkräfte über ihre ersten Erfahrungen in eTwinning-Partnerschaften ermöglichte es uns, mehr über die Entwicklung der Kooperationsbeziehungen zu erfahren. Hierzu wurden die Transkripte für sieben verschiedene Zeitpunkte teilnehmer*innenspezifisch ausgewertet und für jede Partnerschaft zum jeweiligen Zeitpunkt auf Basis der Beschreibungen die Kooperationsform holistisch kodiert. Abbildung 6 zeigt die Veränderung der Wahrnehmung der Kooperationsbeziehungen im Zeitverlauf der Schuljahre 2022/23 und 2023/24. Die Erhebungszeitpunkte sind auf der x-Achse aufgetragen, die Kooperationsformen sind auf der y-Achse abgebildet. Dabei steht die Zahl 1 für Austausch, die Zahl 2 für Synchronisation und die Zahl 3 für Konstruktion. Die Verwendung unterschiedlicher Farben dient der besseren Darstellung. Die Linien zeigen die Dauer der Mitwirkung der österreichischen Teilnehmenden an der Fortbildung an. Bei den Linien, die erst im Dezember 2023 bzw. im April 2024 sichtbar sind, begann die Zusammenarbeit erst zu diesem Zeitpunkt. Festzustellen ist zunächst, dass mit Ausnahme der TN 10 (erfahrene eTwinning-Partnerin, Preisträgerin des NeQLs) keine Kooperationsbeziehung über die beiden Schuljahre bestand und die meisten Teilnehmerinnen über die Jahre unterschiedliche Kooperationspartner*innen hatten. Dies hatte sehr unterschiedliche Gründe, manchmal war die Zusammenarbeit nur kurzfristig

angelegt, Schulwechsel, politische Instabilität (Ukraine) und fehlende digitale Ausstattung waren einige Gründe.

Es lässt sich festhalten, dass alle drei von Gräsel et al. (2006) beschriebenen Kooperationsformen – Austausch, Synchronisation und Ko-Konstruktion – in allen Partnerschaften genutzt wurden. Für fast alle Teilnehmerinnen lässt sich festhalten, dass aus ihrer Sicht die Zusammenarbeit in den Partnerschaften im Zeitverlauf anspruchsvoller wurde. Lediglich eine Teilnehmerin (TN 9) berichtete von abfallender Intensität, weswegen ihre Linie fallend dargestellt wird. Der positive Beginn, für den sie mit ihrer Schule auch eine Auszeichnung erhielt, konnte aufgrund struktureller Veränderungen an der eigenen und der Partnerschule nicht fortgesetzt werden. Die Teilnehmerinnen 4, 6 und 11 konnten im Zeitverlauf Erfahrungen nutzen, um ihre Partnerschaften organisierter, zielorientierter und anspruchsvoller zu gestalten. *"Wir haben uns am Anfang ausgemacht, was wir gemeinsam erreichen wollen, und hatten einen guten Plan."* Sie hatten virtuelle Meetings mit der Klasse, in der sie sich zu einem Thema in der Fremdsprache (Englisch oder Französisch) austauschen und hatten auch postalischen Kontakt (z. B. Weihnachtskarten). TN 4 wurde gleich zwei Mal mit dem NeQL ausgezeichnet. TN 11, die im ersten Jahr noch Herausforderungen in der Klassenführung hatte, konnte dann im zweiten Jahr so erfolgreich kooperieren, dass auch sie aufgrund hervorragender Zusammenarbeit mit dem National eTwinning Quality Label (NeQL) ausgezeichnet wurde.

TN	Gesamtanzahl der Schleifen	Auswertung der Innovationsschleifen			
		große Schleifen	große Schleifen - Verhältnis in %	kleine Schleifen	kleine Schleifen - Verhältnis in %
TN1	7	4	57	3	43
TN2	14	7	50	7	50
TN4	12	9	75	3	25
TN6	9	5	56	4	44
TN9	12	11	92	1	8
TN10D	21	15	71	6	29
TN11	17	12	71	5	29
TN13	9	8	89	1	11
TN16	15	10	67	5	33

Tabelle 3: Subjektive Wahrnehmung von durch eTwinning angeregten Entwicklungsschritte

Die Analyse der "Entwicklungsschleifen" ermöglichte es uns, mehr über die subjektiven Wahrnehmungen der für die Durchführung der eTwinning-Projekte notwendigen Entwicklungsschritte zu erfahren. Die Teilnehmerinnen wurden gebeten, Innovationsprozesse, die durch die Partnerschaften angeregt wurden, grafisch in Entwicklungsschleifen darzustellen. Tabelle 3 zeigt für neun Teilnehmer*innen die Gesamtanzahl der Entwicklungsschritte (Schleifen) sowie das Verhältnis positiver Innovationen (große Schleifen) und Hürden (kleine

Schleifen) in absoluten Häufigkeiten und als relative Anteile. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass die Teilnehmerinnen 2, 4, 6, 9, 10 und 11 über die gesamten zwei Schuljahre hinweg eTwinning-Projekte erprobten, während die anderen erst im Schuljahr 2023/24 begannen. Die meisten Schleifen (21) zeichnete TN 10D, die wenigsten (7) TN 1. Im Durchschnitt gab es 13 Schleifen, mit geringen Unterschieden zwischen den beiden Gruppen (14/10). Die inhaltsanalytische Auswertung der Beschriftungen verdeutlichte, dass die Teilnehmenden sehr unterschiedliche subjektive Deutungen hatten, d. h., was sie als Innovationsschritt festhielten (hierzu zählten auch Aktivitäten und Aufgaben), und wie sie ihn bewerteten. Für einige Teilnehmerinnen, die im Vergleich nur sehr punktuell zu ausgewählten Themenstellungen kooperierten, stellten die dafür notwendigen Abstimmungsprozesse eine große Innovation dar. Andere dokumentierten die Prozesse weniger detailliert. Unabhängig davon ist festzuhalten, dass alle Teilnehmerinnen ihre eTwinning-Projekte als komplexe Entwicklungsprozesse konstruierten, die von Innovationen und Barrieren gekennzeichnet waren. Mit Ausnahme von TN 2, die durch die Kooperation mit Schulen in Nicht-EU-Ländern (Ukraine, Georgien) besondere Hürden zu bewältigen hatte, überwogen für die Teilnehmerinnen die positiven Erfahrungen. Gleichwohl kennzeichnete auch TN 10D sechs der 21 Entwicklungsschritte als Rückschläge bzw. weniger positive Erfahrungen. Insgesamt zeigen sich keine eindeutigen Muster, die auf Zusammenhänge zwischen Dauer, Qualität, Kooperationsform und subjektiver Wahrnehmung des Entwicklungsprozesses hindeuten. Festzustellen ist jedoch, dass Teilnehmerinnen, die im zweiten Schuljahr zur Arbeitsgruppe dazustießen, von den Erfahrungen der anderen Teilnehmer*innen profitieren konnten. Sie konnten nicht nur von Beginn an anspruchsvolle Kooperationsbeziehungen gestalten, sondern berichteten auch von positiven Entwicklungen.

6. Diskussion

In diesem Beitrag wurden Potenziale und Merkmale der Kooperationsgestaltung untersucht, die sich aus Sicht von Lehrkräften beim ersten Einsatz von eTwinning zur Unterstützung virtueller Begegnungen im fächerübergreifenden Grundschulunterricht zur Förderung sprachlicher und interkultureller Basiskompetenzen ergeben. Im Zentrum stehen Fragen zum Erleben virtueller Kooperationsbeziehungen im Zeitverlauf, zu den wahrgenommenen Potenzialen sowie zu den Gelingensbedingungen für den Sprachunterricht. Hierzu wurden Reflexionen von Primarschullehrkräften aus Österreich analysiert, die im Rahmen einer begleitenden Fortbildung erste Erfahrungen mit eTwinning-Partnerschaften in einem Zeitraum von ein bis zwei Schuljahren machten und diese überwiegend als positiv und bereichernd wahrgenommen haben. Mit Blick auf die Kooperationsziele konnten alle Teilnehmerinnen auch nach den ersten Erprobungen Potentiale für die Sprachförderung und interkulturelle Bildung in der Grundschule erkennen und

erfahren. Insbesondere die lebensweltorientierte Nutzung von Fremdsprachen im digitalen Setting wird als motivationssteigernd und innovative Möglichkeit, auch weitere Fremdsprachen in den Unterricht zu integrieren erlebt. Zudem wird mit den internationalen Kooperationen besonderer Anlass geboten, über die Bedeutsamkeit von Sprache und Wertschätzung von Vielfalt ins Gespräch zu kommen, womit gleich mehrere übergreifende Themen der Primarstufe angesprochen werden können.

Auch wenn von einer individuellen Bereicherung für die eigene Professionalisierung und den konkreten Unterricht berichtet wurde, gelang es den meisten Teilnehmerinnen trotz intensiver Kooperationsarbeit nicht, Beziehungen aufzubauen, die Potenziale für eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung erkennen lassen. Diese Beobachtungen decken sich mit Befunden, der Monitoringberichte zum eTwinning (Kearney & Gras-Valázquez 2017). Unsere Befunde zeigen, dass eTwinning-Projekte von Lehrkräften auch in einem durch Fortbildung begleiteten Setting als aufwändige Entwicklungsprozesse mit Höhen und Tiefen wahrgenommen werden. Sie verlangen eine langfristige Gestaltung intensiver Kooperationsprozesse mit synchronen und konstruktiven Entwicklungsphasen. Gleichzeitig werden vor allem Faktoren als motivierend hervorgehoben, die für Lehrkräfte und Schüler*innen vor allem mit dem "Neuheitsfaktor" in Hinblick auf die eigene Professionalisierung und eine abwechslungsreiche, digital unterstützte, in Teilen auch spielerische Unterrichtsgestaltung verbunden sind. Die Nicht-Weiterführung von Kooperationen kann neben dem Aufwand womöglich auch damit erklärt werden, dass vor dem Hintergrund der Vielzahl schulischer Aufgaben und vielfältiger Entwicklungsmöglichkeiten nach der Befriedung einer anfänglichen Neugier der Aufwand zu hoch erscheint. Es wäre sicherlich erkenntnisreich, Abbruchgründe intensiver zu erforschen. eTwinning bietet den passenden Rahmen für Kooperationen und die Realisierung von virtuellen Begegnungen im Unterricht. Dennoch wurde die Plattform selbst nicht von allen Teilnehmenden als unterstützend wahrgenommen. Gerade in der Anfangsphase wurde die Entwicklung digitaler Kompetenzen als mühsam und aufwändig empfunden. Vernetzungsmöglichkeiten im Rahmen der Fortbildungen wurden hingegen als unterstützend und stärkend wahrgenommen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Kooperationen im zweiten Jahr positiver verliefen und auch neue Partnerschaften erfolgreicher waren. Personen, die später einstiegen, konnten von den Erfahrungen der anderen profitieren.

Es ist auch zu beachten, dass wir nur eine kleine Stichprobe von Teilnehmern befragt haben, was die Verallgemeinerbarkeit unserer Ergebnisse einschränkt.

Literatur

- Aebersold, U. & Kalcsics, K. (2024). Rahmenmodell für die Entwicklung von Unterricht: Ein interdisziplinäres Projekt. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(2), 78-88. <https://doi.org/10.25656/01:31282>
- Akdemir, A. S. (2017). eTwinning in language learning: The perspectives of successful teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), online. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/36535>
- Bartels, F. & Wendt, H. (2025). Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrer*innenbildung zeitgemäß, kritisch und systematisch denken. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1, 1-22.
- Bartels, F., Wendt, H., Caprara, B., Nurmik, K., Rainsalu, H. & Uusen, A. (2024). International summer schools for student teachers: Structured learning experiences to support the development of professional competencies. *Teacher Education under Review*, 38, 5-37.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. II Nr.204/2024, Anlage 1 in der Fassung vom 01.09.2024.
- Camilleri, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3, 1210489. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2024). *Présentation générale du Plan d'études Romand (PER), Cycles 1-2-3 (Version 3.0)*.
- Conference on the Future of Europe (2022). *Report on the Final Outcome*. <https://www.europarl.europa.eu/resources/library/media/20220509RES29121/20220509RES29121.pdf>
- De Wit, H. & Hunter, F. (2015). The future of internationalisation of higher education in Europe. *International Higher Education*, 83, 2-3.
- Europarat (2010). *FREPA/CARAP Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. <https://www.ecml.at/en/Resources/ECMLresources/ID/20>
- Europäische Kommission. (2023). European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I. & Kocanova, D. *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>
- Europäisches Parlament (2025). *Factsheets of the European Union: Language policy*. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>
- Eurostat (2025). *Pupils by education level, age and number of modern foreign languages studied – absolute numbers and % of pupils by number of languages studied*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_lang02/default/table
- Fäcke, C. (2009). *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461-479.
- Hempel, C. (2023). Über die Potenziale virtuellen Austauschs für das Globale Lernen in der Grundschule. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(4), 17-20.
- Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels

(Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zu schulinternen Schulentwicklung* (S. 11–40). Weinheim: Juventa.

Jackson, J. (2018). Intervening in the intercultural learning of L2 study abroad students: From research to practice. *Language Teaching*, 51(3), 365–382. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000392>

Kambutu, J. & Nganga, L. (2008). In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 939–951. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.008>

Kearney, C. & GrasVelázquez, À. (2017). *Zusammenfassender Bericht: 12 Jahre eTwinning: eTwinners berichten über den Einfluss der Plattform auf ihre Unterrichtspraxis, Kompetenzen und Weiterbildungsmöglichkeiten*. Brüssel: Zentrale eTwinning-Koordinierungsstelle – European Schoolnet.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

Licht, A., Pateraki, I. & Scimeca, S. (2019). *Wenn nicht an Schulen, wo dann? Demokratie mit eTwinning lernen und praktizieren*. Brüssel: Zentrale eTwinning-Koordinierungsstelle – European Schoolnet.

Licht, A., Pateraki, I. & Scimeca, S. (2020). *eTwinning-Schulen: Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Führungsansatz – Quantitative und qualitative Analyse der Praktiken von eTwinning-Schulen*. Brüssel: Zentrale eTwinning-Koordinierungsstelle – European Schoolnet.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Oesz). (2005). *Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen: Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich*. Graz: Oesz.

Paige, R. M., Fry, G. W., LaBrack, B. & Stallman, E. M. (2009, März). Study abroad for global engagement: Results that inform research and policy agendas. Vortrag auf der *Forum on Education Abroad Conference*, Portland, OR.

Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>

Porsch, R., Schipolowski, S., Rjosk, C. & Sachse, K. A. (2023). Effects of an early start in learning English as a foreign language on reading and listening comprehension in year 9. *Language Teaching for Young Learners*, 5(2), 122–148.

Reckermann, J. & Frisch, S. (2023). Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. <https://dgff.de/assets/Uploads/Publikationen/Stellungnahmen/DGFF-Positionspapier-Fremdsprachenlernen-auf-der-Primarstufe.pdf>

Rolff, H.-J. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Schmengler, J. (2021). *Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen* (Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg).

Schatz, M. (2023). Die Europäische Dimension im professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften. *SEMINAR*, 29(4), 9–21. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.2797/331416>

Zentrale eTwinning-Koordinierungsstelle (2021). Embedding eTwinning in national educational policies from practice to policy. *Summary report 2021*. <https://doi.org/10.2797/331416>