

## I. ARTICLES IN THE SPECIAL ISSUE

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ  
*Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland*

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK  
*Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland*

MAGDALENA JASZCZYK-GRZYB  
*Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland*

### **Kompetenzerweiterung durch studentische Kollaborationen in internationalen Begegnungsprojekten am Beispiel einer deutsch-niederländisch-polnischen Austauschseminarreihe**

Enhancing skills through student collaborations  
in international exchange projects on the example  
of a German-Dutch-Polish exchange seminar series

**ABSTRACT.** A period spent abroad can be seen as a career-defining phase. Ideally, this development is experienced as a continuous learning process. As part of German Studies Institute Partnership (GIP) between Adam Mickiewicz University in Poznań (AMU), Radboud University in Nijmegen (RU) and Philipps University in Marburg (UMR), which builds on long-standing cooperation across the three countries in research on the teaching of German as a foreign language, students from Poznań, Marburg and Nijmegen are offered a trilateral project seminar once a year with a subsequent study trip. During such exchange seminars the participating students meet their fellow students on site at the three locations and collaborate in small project groups. On the basis of a quantitative-qualitative online survey of two initial German-Dutch-Polish exchange seminars, we aim to identify the potential of such formats for expanding selected areas of competence in prospective teachers. Building on the results, we intend to make initial suggestions regarding the competence profile of a (pluri-) culturally competent teacher.

KEYWORDS: international education cooperation research, student collaborations, competence profile for future German teachers, foreign language teacher training.

SCHLÜSSELWÖRTER: Internationale Bildungskooperationsforschung, studentische Kollaborationen, Kompetenzprofil für zukünftige Deutschlehrende, Fremdsprachenlehrer:innenausbildung.

## 1. EINLEITUNG

Die vielfältigen Veränderungen auf der gesellschaftlichen Ebene sowie die fortwährenden technologischen Entwicklungsprozesse sind nur einige der vielen wachsenden Herausforderungen, mit denen sich angehende und praktizierende Lehrkräfte auseinandersetzen müssen. Die stets wandelnden institutionellen Bedingungen schulischen Lernens erzwingen stetige professionelle (Weiter-)Entwicklung. Aber auch dank der empirischen Befunde der letzten Jahrzehnte zur (Fremdsprachen-)Lehrer:innenbildung, spätestens jedoch mit Hatties Studie (2003) und seiner Devise „Teachers make a difference“ ist ersichtlich geworden, dass Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrpersonen sich sowohl auf die fachliche Leistung der Lernenden auswirken als auch erheblich zur persönlichen Entwicklung der Lernenden beitragen (Herzmann & König 2016: 133). Wie es der Titel des Beitrags von Frank Lipowsky (2006) verrät: „Auf den Lehrer kommt es an“. Die komplexen und anspruchsvollen Rollenanforderungen der Fremdsprachenlehrkraft, neben allgemeinpädagogischen Aufgaben, als Mittler:in zwischen den Kulturen (vgl. Krumm & Riemer 2010: 1342) oder, wie bei Witte und Harden (2010: 1324) formuliert, als „kulturkompetente Interpretin und einfühlsame Vermittlerin zwischen den in den Unterrichtssprachen repräsentierten Kulturen“ aufzutreten, machen für die universitäre Lehrkräftebildung hierbei auch interkulturelle Erfahrungen unabdingbar.

Der folgende Beitrag fokussiert die Kompetenzerweiterung durch studentische Kollaborationen in internationalen Begegnungsprojekten. Am Beispiel einer sowohl quantitativ als auch qualitativ orientierten Auswertung von zwei deutsch-niederländisch-polnischen Austauschseminaren wollen wir Potenziale solcher Formate für die Förderung ausgewählter Kompetenzbereiche bei angehenden Lehrpersonen untersuchen. Ausgehend von der Beschreibung berufsspezifischer Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften (Abschnitt 2) und der Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen kooperativem und kollaborativem Lernen (Abschnitt 3), werden die Potenziale solcher Formate für Professionalisierung der Fremdsprachenlehrpersonen aufgezeigt (Abschnitt 4). Daran anschließend werden Hauptzielsetzungen und thematische Schwerpunkte der zwei ersten Kooperationsseminare im Rahmen der seit

2022 bestehenden Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Philipps-Universität Marburg, der Radboud Universiteit Nijmegen und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań erläutert und ausgewählte Befragungsergebnisse in Bezug auf die Kompetenzerweiterung der beteiligten Studierenden in Abschnitt 5 präsentiert. Auf dieser Grundlage werden im letzten Teil Schlussfolgerungen für die Erweiterung des Kompetenzprofils einer (pluri-)kulturell kompetent handelnden Lehrperson gezogen.

## **2. BERUFSSPEZIFISCHE KOMPETENZEN VON FREMDSPRACHENLEHRKRÄFTEN**

Im Kontext der Lehrer:innenprofessionalisierung werden Kompetenzen als berufsspezifische, veränderbare Dispositionen aufgefasst, die Lehrkräfte benötigen, um ihren Beruf erfolgreich ausüben zu können (vgl. Kunter & Klusmann 2010: 69). Die Bildungsstandards (vgl. Kultusministerkonferenz 2004) und Standardsicherung in den deutschsprachigen Ländern orientieren sich an den Überlegungen von Weinert (2001: 27–28), der Kompetenz auffasst als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Weinert hebt in seiner Definition, die in Deutschland zum Referenzzitat geworden ist, hervor, dass Kompetenzen mehrdimensional sind – also nicht nur Wissen und Können, sondern auch Einstellungen, Motivation, soziale und volitionale Aspekte sowie Handlungskompetenz umfassen. Entscheidend ist nicht nur das Vorhandensein dieser Komponenten, sondern deren tatsächliche Anwendung zur erfolgreichen Bewältigung realer Aufgaben. Kompetenz zeigt sich somit in beobachtbaren Leistungen (Performanzen). Berufsspezifische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften lassen sich auf Grundlage des weiten Kompetenzbegriffs differenziert beschreiben. Es gibt mehrere Modelle, die die Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen systematisieren<sup>1</sup>. Je nach theoretischem Ansatz und Kontext (z.B. europäisch, national, lehrerbildend) unterscheiden sich diese leicht. Eines der zentralen deutschsprachigen Modelle zur Beschreibung von professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen mit starkem Fokus auf die Lehrerbildung ist das Modell von Legutke und Schart (2016).

---

<sup>1</sup> U.a. Baumert & Kunter (2006), Kelly & Grenfell (2004), Legutke (2007), für den deutschsprachigen Raum auch die KMK-Standards (2004, 2023).

Legutke und Schart (2016: 18) zeigen in ihrem Modell vier Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen auf, in denen die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften verankert werden sollte. Dazu gehören: Sprache, Literatur und Kultur, Lehren und Lernen, Identität und Rolle, Kooperation und Entwicklung.

Den sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Wissenskomponenten schreiben Legutke und Schart (2016) eine bedeutende Rolle zu. Die genannten Komponenten gehen weit über die Fähigkeit hinaus, die Zielsprache sicher, korrekt und angemessen zu verwenden. Die Autoren argumentieren:

Ohne sie und ohne ein vertieftes Verständnis ihrer Bedeutung in kulturellen Zusammenhängen wird es Lehrkräften nicht gelingen, Prozesse anzustoßen und zu strukturieren, die dabei helfen, multilinguale Individuen zu erziehen, die sensibel mit sprachlicher und kultureller Diversität umgehen können, die selbstbewusst und mit Respekt gegenüber anderen nach Lösungen suchen, Erklärungen finden und abwägen (Legutke & Schart 2016: 19).

Das Handeln von Lehrpersonen hat einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden (u.a. Hattie 2003; Lipowsky 2005). Kunter und Klusmann (2010: 68) verweisen auf „die Erkenntnis, dass sich eine Verbesserung von Bildungsprozessen vor allen Dingen durch eine Veränderung der unmittelbaren Lehr-Lernprozesse und durch verbesserte Unterrichtsqualität erreichen lässt, wobei Lehrkräfte als die entscheidenden Akteure gelten, deren Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung zu verbessern ist“. Der zweite Bereich Lehren und Lernen umfasst dementsprechend didaktisch-methodische Kompetenzen, die im Laufe der Ausbildung von den angehenden Lehrpersonen entwickelt, gelernt und dann auch immer weiter ausgebaut werden müssen. Legutke und Schart (2016: 25) betonen jedoch, dass in einem konkreten Kontext einzelne Kompetenzen von vorrangiger Bedeutung sein können, während andere weniger gefragt sind.

Die dritte Dimension im Kompetenzmodell von Legutke und Schart (2016) bilden Identität und Rolle. Es handelt sich hierbei zum einen um die Rollen, die an die Individuen von außen angetragen werden (Lehrer:innenbild in der Gesellschaft, Erwartungen seitens der Eltern). Zum anderen sind hier individuelle Persönlichkeitsmerkmale, Überzeugungen, Werte, Haltungen sowie die eigenen Fähigkeiten in der Fremdsprache von Bedeutung, die für Legutke und Schart (2016: 26) als zentraler Bestandteil der professionellen Identität betrachtet werden müssen.

Studierende beginnen die universitäre Lehrerbildung nicht als unbeschriebenes Blatt, sondern greifen bereits auf zum Teil festgefügte Vorstellungen über den Fremdsprachenunterricht zurück. Sie haben im Verlauf ihrer Lernbiografie (implizite)

Vorstellungen über methodische Verfahren und Arbeitsformen, über die Steuerung von Interaktionen oder Leitbilder zur Rolle der Lehrkraft aufgebaut. Diese mitgebrachten (impliziten) Wissensanteile, die sich aus einer Vielzahl konkreter Elemente des jeweiligen fremdsprachlichen Schulfachs speisen und die sich darüber hinaus mit Erfahrungen in anderen Schulfächern überlagern, sind die Folie für die Rezeption und Verarbeitung akademischen Professionswissens (Legutke et al. 2022: 10).

Die vierte Dimension – Kooperation und Entwicklung – berücksichtigt einen weiteren Aspekt in der Lehrer:innenprofessionalisierung, und zwar die kooperativen Prozesse. Es geht hierbei nicht nur um das reflexive Handlungswissen (Legutke und Schart 2016: 30) der Lehrpersonen, sondern auch die damit verbundenen notwendigen Kompetenzen, die nach Legutke und Schart (2016: 31–32) „kontinuierlich über die gesamte Zeit der Ausbildung hinweg und auch im Rahmen von Fortbildungen immer wieder aufs Neue geübt und weiterentwickelt werden, um nachhaltig das professionelle Handeln zu stärken“.

Das Modell professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen von Legutke und Schart (2016) wird unserer Studie aus folgenden Gründen zugrunde gelegt: Es betrachtet Lehrkräfte als handelnde, reflektierende und lernende Personen. Darüber hinaus werden in dem Modell verschiedene Kompetenzdimensionen in der Lehrer:innenprofessionalisierung berücksichtigt: fachliche, didaktische, soziale, reflexive und persönliche Kompetenzen. Dadurch wird Professionalität nicht als statisch, sondern als entwicklungsfähig und kontextabhängig verstanden.

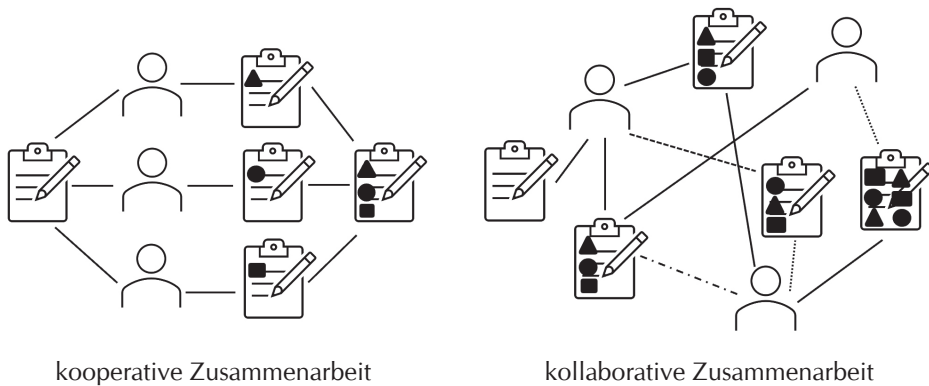
### 3. KOOPERATIVES UND KOLLABORATIVES LERNEN IN DER LEHRAMTSAUSBILDUNG

Die Begriffe Kooperation und Kollaboration werden in allgemeinerer Auslegung bedeutungsgleich<sup>2</sup> verwendet, während im englischsprachigen Raum oft zwischen diesen zwei Formen der Zusammenarbeit differenziert wird (Berger 2020: 254). *Cooperative learning* wird als „working together to accomplish shared goals“ (Smith 1995, zit. nach Kozar 2010: 16) verstanden und *collaborative learning* als „working together to achieve a common goal, while respecting each individual's contribution to the whole“ (McInnerney & Robert 2004: 205, zit. nach Kozar 2010: 16). Kooperation ist durch eine starke Funktions- und Arbeitsteilung

---

<sup>2</sup> Z.B. nach Bonnet et al. (2017: 173) bezeichnet kooperatives Lernen „kollaborative Arbeitsformen in Kleingruppen“. Nach Rozenberg (2013: 257–258) wird kooperatives Lernen in der Fremdsprachendidaktik „mit dem Prinzip der Lernerautonomie in Beziehung gesetzt“.

gekennzeichnet, die als Beitrag zur Erweiterung und Weitergabe von Wissen verstanden werden kann, während bei kollaborativen Prozessen vorwiegend interaktive Austauschprozesse auftreten, die sich durch eine geringe Arbeitsteilung auszeichnen. Dabei steht „eine synchrone ko-konstruktive Wissensgenerierung im Fokus“ (Berger 2020: 254). Die einzelnen Schritte der Wissensaneignung können demzufolge nicht eindeutig spezifischen Individuen zugeordnet werden. Auch nach Rösler (2023: 116) ist Lernen im Konzept des kooperativen Lernens auf der lerntheoretischen Ebene „ein individueller Akt, wohingegen in der Theorie des kollaborativen Lernens Lernen als Ko-Konstruktion von Wissen zwischen den Lernenden stattfindet“.



**Abbildung 1.** Vereinfachte schematische Darstellung des kooperativen und kollaborativen Lernens im Vergleich, in Anlehnung an <https://www.karolinekepper.de/kollaboration/>

Im Rahmen des trilateralen Projektbegegnungsseminars mit anschließenden Studienreisen wird Kollaboration in unterschiedlicher Weise gefördert und gestärkt. Um die Lehramtsstudierenden entsprechend sowohl auf die Bedürfnisse immer stärker heterogener Lerngruppen als auch auf immer komplexere und anspruchsvollere Rollenanforderungen vorzubereiten, bedarf es unserer Auffassung nach eines Einsatzes kollaborativer Arbeitsformen. Kooperatives Lernen ist eine durch externe Vorgaben – insbesondere durch die Aufgabenstellung und gegebenenfalls durch instruktionale Hinweise zum Prozessverlauf – strukturierte Form des gemeinsamen Lernens. Demgegenüber ist kollaboratives Lernen durch einen hohen Grad an Autonomie der Lernenden gekennzeichnet, die sowohl Zielsetzungen als auch Handlungsstrategien eigenverantwortlich aushandeln und gestalten (Rösler 2023: 116). Roschelle and Teasley (1995: 70) beschreiben *cooperative work* als „an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving“ und *collaborative work* „as the mutual engagement of

participants in a coordinated effort to solve the problem together". Es ist zu betonen, dass kollaborative Arbeit mehr als Gruppenarbeit ist. Die Essenz des kollaborativen Lernens liegt bei dem folgenden Ziel: „the students' tasks are not to do something as a team, but to learn something as a team" (Slavin 1995: 5, zit. nach Adl-Amini & Völlinger 2021: 5).

Im vorliegenden Beitrag wird erläutert, welche Kompetenzen die Lehrkräfte dank der Kollaboration bei der Projektarbeit erwerben können und wie diese das Kompetenzprofil einer (pluri-)kulturell kompetenten Lehrperson anreichern können.

#### **4. KOOPERATIONSPROJEKTE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE PROFESSIONALISIERUNG DER FREMDSPRACHENLEHRPERSONEN**

Internationale und interkulturelle Begegnungen erfahren nach der Jahrtausendwende von Seiten der fremdsprachendidaktischen Forschung ein immer größeres Interesse. Einerseits geschieht das infolge einer rasanten technologischen Entwicklung, dank der vielfältige virtuelle Formen der Zusammenarbeit stattfinden können. Auf der anderen Seite ist ein „wesentlicher Motor für eine übergreifende, supranationale Zusammenarbeit [...] das Engagement internationaler Institutionen wie etwa des Europarats, der Europäischen Union, der UNESCO oder der OECD" (Voerke & Vaz Ferreira 2025: 160). Die Rolle der internationalen und interkulturellen Begegnungen wird auf der sprachenpolitischen Ebene nicht ohne Grund immer wieder betont (siehe dazu u.a.: *Common Framework for Europe Competence* 2017, *Companion Volume of Common European Framework of Reference for Languages* 2018). Die Ergebnisse der von dem Europäischen Parlament in Auftrag gegebenen Studie (2008) zu „Mobilität von Schullehrern in der Europäischen Union" bestätigen die Bedeutung der persönlichen Mobilität im Prozess der Professionalisierung. Laut der Studie sind die Vorzüge von Mobilitätsmaßnahmen für Lehrkräfte auf vielen Ebenen zu verzeichnen: neben einem Beitrag zur Verwirklichung solcher EU-Ziele wie Austausch und Förderung vorbildlicher Lehrkonzepte, Förderung der Vertrautheit mit anderen Kulturen, Erweiterung des Horizonts und Verbesserung der Motivation von Lehrenden (und Lernenden) tragen sie auch zur Verbesserung der Sprach- und Kommunikationskompetenz bei.

Die vielfältigen Potenziale eines Auslandsaufenthalts bzw. kultureller Erfahrungen liegen darüber hinaus zweifelsohne in der den Aufenthalt begleitenden Auseinandersetzung mit (eigener) Identität, Diversität, Vielfalt, stereotypischen Denkmustern, (eigenen) Vorurteilen, Ängsten und Hemmungen. Im Vergleich zu medialen Begegnungen bergen gut vorbereitete direkte Kontakte während



eines Auslandsaufenthalts mehr Potenziale, interkulturelle Erfahrungen zu sammeln und interkulturelle Kompetenz aufzubauen. In diesem Zusammenhang heben sowohl Mehlhorn (2017: 15) als auch Felske et al. (2022: 17) hervor, dass die Auseinandersetzung mit (dem) Fremden zu einem differenzierteren Blick auf das Eigene beitragen kann. Bei internationalen und interkulturellen Begegnungen, die mit bestimmten Aktivitäten verbunden sind, können sich bei der Kooperation und Arbeitsorganisation kulturelle Unterschiede ergeben. Für die Professionalisierung der Lehrkräfte ist das nicht unbedeutend, denn wie Felske et al. (2022: 17) bemerken: „Gerade in der Konfrontation mit Unbekanntem werden bisherige Normalitätsvorstellungen über zentrale Aspekte von Schule und Unterricht ‚ent-selbst-verständlicht‘ und bestimmte Facetten des Eigenen werden bewusster wahrgenommen, neu interpretiert oder anders bewertet“. Insgesamt kann Jentges et al. (2025: 13) zugestimmt werden, dass „die gelebte plurikulturelle Kommunikation in authentischen Kooperationssituationen bei den Teilnehmenden das Bewusstsein für die Komplexität unterrichtlicher Handlungsmuster in internationalen Settings schärft und ein tieferes Verständnis für Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt schafft“.

Interkulturelle Begegnungen erlauben den angehenden Lehrkräften nicht nur andere Kulturen und ihre Bildungssysteme, Lehr- und Lernmethoden kennenzulernen, sie bieten darüber hinaus einen guten Anlass, Einstellungen und Wertevorstellungen für die eigene Lehrer:innenrolle zu reflektieren und eigene Fachkompetenzen zu hinterfragen. So konnten Siebold und Ciepielewska-Kaczmarek (2025: 201) in ihrer Auswertung der nach dem ersten trilateralen (deutsch-niederländisch-polnischen) GIP-Projektseminar gesammelten Datensätze zeigen, dass ein Begegnungsprojekt (besonders wenn es im Sinne des sog. didaktischen Doppeldeckers<sup>3</sup> umgesetzt wird) erfahrungsbasierte Reflexionsprozesse bei angehenden Lehrkräften initiieren kann. Dank dessen können sich die beteiligten Lehramtsstudierenden der unerwartet komplexen Anforderungen an die Fremdsprachenlehrkräfte bewusst werden.

Vor überzogenen Erwartungen muss jedoch gewarnt werden. Sprachliche, (inter)kulturelle, reflexive und persönlichkeitsbildende Lernprozesse kommen nicht von selbst durch den Aufenthalt in einem anderen Land zustande (vgl. Jentges & Sars 2022: 69). Auch Gerlach und Lüke (2021: 330–333) heben mit Verweis auf die einschlägigen Studien hervor, dass ein Auslandsaufenthalt keinen automatischen interkulturellen und sprachlichen Kompetenzzuwachs garantiert, er kann interkulturelle Kompetenz fördern, jedoch muss er dies

---

<sup>3</sup> Der Begriff didaktischer Doppeldecker steht nach Wahl (2013) für das zweigleisige Vorgehen, in dem sich die Studierenden zum einen auf einer theoretischen Ebene fachliche Inhalte erschließen, diese zum anderen selbst in der praktischen Umsetzung erfahren und reflektieren.



nicht zwangsläufig verursachen. Die empirischen Befunde legen nahe, dass Austausch-/Begegnungsprojekte, damit Lehramtsstudierende sie als gewinnbringend und lernförderlich erleben, einer bewussten Gestaltung durch die beteiligten Lehrkräfte bedürfen, die die reflexive Begleitung des Aufenthalts miteinschließt. Aber auch die Begleitung eines Auslandsaufenthalts führt nicht automatisch zur Verbesserung der genannten Kompetenzen „denn individuelle und persönliche Eigenschaften wie die Motivation, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Sprachaffinität oder auch die Einstellung gegenüber anderen Kulturen beeinflussen die Verarbeitung der Erfahrungen entscheidend“ (Gerlach & Lüke 2021: 326). Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz stellen die eigenen Erfahrungen einen entscheidenden Faktor dar. Nach Mehlhorn (2017: 15) führt das alleinige Wissen über erfolgreiche Begegnungsprojekte nicht automatisch zum Transfer in die eigene Unterrichtspraxis und bedeutet nicht, dass Lehrende als kompetente kulturelle Mittler:innen auftreten. Es ist notwendig, die Fähigkeit zu erlernen, die eigenen Überzeugungen von außen zu sehen, anders wahrzunehmen, sich in die Partnerlehrer:innen und -schüler:innen hineinzuversetzen und in Konfliktsituationen zu vermitteln (vgl. Mehlhorn 2017: 15). Die angehenden Lehrpersonen sollten aus diesem Grund während ihrer universitären Ausbildung die Möglichkeit bekommen, an internationalen Austausch- und Begegnungsprojekten teilzunehmen, um „das interkulturelle Lernen in Projektform selbst auszuprobieren und diese Erfahrungen sowie das eigene Projektmanagement, Kulturwissen und -handeln didaktisch gestützt (selbst)kritisch zu reflektieren“ (Mehlhorn 2017: 17).

## **5. DEUTSCH-NIEDERLÄNDISCH-POLNISCHE PROJEKTBEGEGNUNGSSEMINARE UND IHR BEITRAG ZUR KOMPETENZERWEITERUNG IN STUDENTISCHEN KOLLABORATIONEN**

Im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Philipps-Universität Marburg, der Radboud Universiteit Nijmegen und der Adam-Mickiewicz Universität Poznań<sup>4</sup> werden jedes Jahr die sogenannten trinationalen Austausch- und Begegnungsprojektseminare<sup>5</sup> durchgeführt. Pro Seminar finden drei bis vier Onlinesitzungen (in der Vorbereitungs- und Auswertungsphase) sowie eine integrierte Studienreise mit jeweils

---

<sup>4</sup> Zu Zielsetzungen und standortspezifischen Bestimmungen der trilateralen Bildungskoooperation vgl. Jentges et al. (2025: 2–8).

<sup>5</sup> Zur aktuellen Forschungslage im Begegnungsfeld vgl. Hermann (2021: 27–58), Würffel & Schumacher (2022), Heinzmann et al. (2024) und Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek (2025).

30 bis 40 Teilnehmenden an einem der drei Standorte (in der Durchführungsphase<sup>6</sup>) statt. Im Rahmen dieser Seminare erarbeiten sich die Studierenden zunächst im Virtual-Exchange-Format seminarrelevante Grundlagen zu theoretischen Konzepten und Modellen, beispielsweise zu Kulturbegriffen, kulturellexivem Lernen, zum Kommunikationstraining oder zu transnationalen Erinnerungsorten. An den hybriden trilateralen Projektseminaren beteiligen sich jährlich:

- von der PUM: Masterstudierende im Fach DaF und Lehramtsstudierende aller Fächer mit dem Erweiterungsfach DaF,
- von der RU: Bachelorstudierende des Studiengangs Deutsche Sprache und Kultur/Niederlande-Deutschland-Studien, die zum Zeitpunkt der Studienreise keine Lehramtsstudierenden sind,
- von der AMU: Studierende des Bachelorstudiengangs Angewandte Linguistik, von denen ebenfalls nicht alle den fremdsprachendidaktischen Schwerpunkt gewählt haben.

Die trilateralen Seminare sind in den unterschiedlichen Studiengängen jeweils in Modulen mit interkulturell ausgerichteten Fachinhalten und Kompetenzzielen verortet und verfolgen das Ziel, „den Studierenden der drei beteiligten Standorte unterschiedliche, auch kulturspezifische Perspektiven auf Fachinhalte zu eröffnen, lerntraditionelle Prägungen unterrichtlicher Interaktionen bewusst zu machen und transkulturelle, mehrsprachige Kooperationssituationen zu ermöglichen“ (Jentges et al. 2025: 13). Das Team von Dozierenden der drei Standorte legt dabei großen Wert darauf, dass die in internationalen Projektleingruppen kollaborierenden Studierenden ihren eigenen Kompetenzerwerb in den internationalen Settings systematisch reflektieren und die fachlichen, kognitiven, kommunikativen und affektiven Seminarziele in ihren individuellen schriftlichen Projektberichten dokumentieren.

Die Projektwochen bieten jedes Jahr die Möglichkeit, sich sowohl fachlich mit den für die gemeinsame Bearbeitung der Projektprodukte relevanten Fragestellungen auseinanderzusetzen als auch Potenziale und Herausforderungen von trinationalen Projektseminaren hautnah zu erfahren. Bei den ersten zwei Begegnungsseminaren mit Studienreisen im Wintersemester 2022/2023 und im Wintersemester 2023/2024, die im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen<sup>7</sup>, formulierten die Projektleitenden als Hauptzielsetzung die Entwicklung und Vervollkommen von sprachlichen, kommunikativ-interaktiven, fachlichen

---

<sup>6</sup> Zum methodischen Ablaufschema bei der 3-Phasigkeit der Gestaltung der erforschten Seminarreihe vgl. Adamczak-Krysstofowicz (2024: 21).

<sup>7</sup> Das dritte Begegnungsseminar zu transnationalen Erinnerungsorten, das im Wintersemester 2024/2025 mit einer Projektwoche in Nijmegen Anfang Dezember 2024 stattfand, wird zurzeit ausgewertet.

und übergreifenden Kompetenzen beim internationalen Austausch von Studierenden der drei Partneruniversitäten. Aus der Hauptzielsetzung resultierten folgende Teilziele für die beiden trilateralen Projektseminare:

- Förderung des erlebten sprach- und kulturreflexiven Lernens,
- Kennenlernen des Standortes der Partneruniversität bzw. das Bekanntmachen des eigenen Universitätsstandortes für die externen Studierenden,
- Bewusstmachen von unterschiedlichen, auch kulturspezifischen und lerntraditionell bedingten Perspektiven auf unterrichtliche Interaktion durch die trinationale Zusammensetzung der Gruppen.

Die thematische Schwerpunktsetzung bei der ersten Studienreise kreiste um den Kompetenzerwerb durch internationale Austausch- und Begegnungsprojekte. Daraus resultierend erstellten die Projektteilnehmenden fiktive Austauschprogramme für Schule und Studium. Die zweite Studienreise konzentrierte sich dagegen auf kulturelle Kommunikationstrainings. In diesem Zusammenhang arbeiteten die Studierenden an Portfolios mit anschließenden Trainingssitzungen für Schule und Studium. Die unterschiedlichen Themen und Lernprodukte beeinflussten Inhalte der jeweiligen Sitzungen, die entsprechend diversifiziert werden mussten. Am Ende jedes Projektseminars fand eine Abschlussevaluation in Form einer Online-Fragebogenerhebung mit geschlossenen, halbgeschlossenen und offenen Fragen statt. Darüber hinaus wurden die Seminare in Kleingruppendiskussionen, im Plenum, in Interviews und in Reflexionsberichten evaluiert.

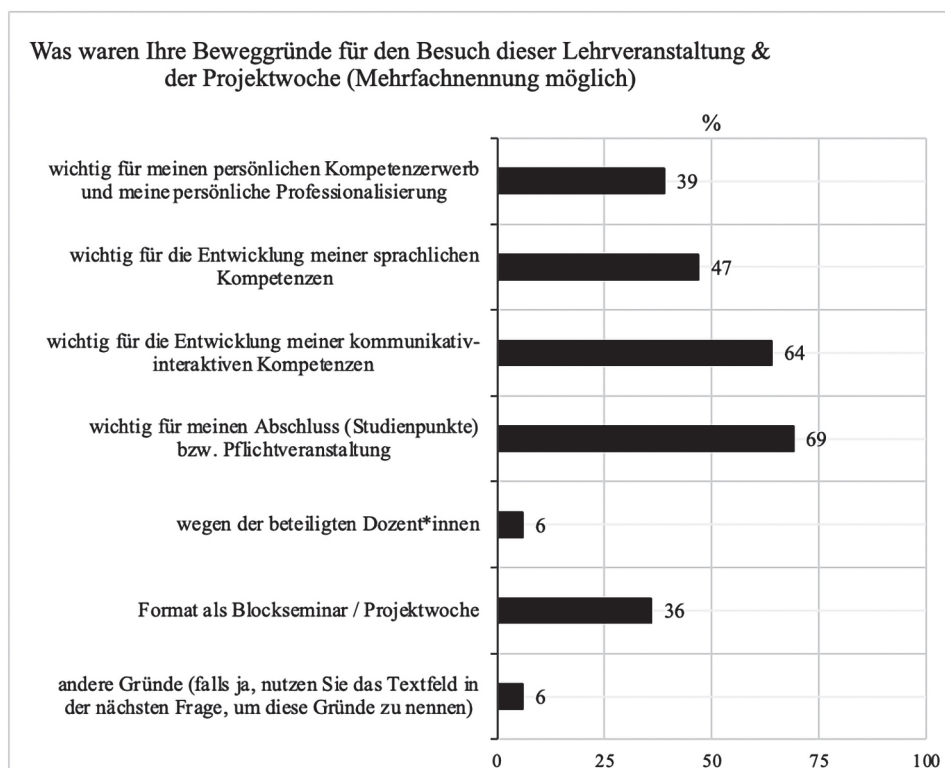
Da zentrale Forschungsinstrumente und Ergebnisse des ersten Projektbegegnungsseminars vom Jahr 2022 („Kompetenzerwerb durch internationale Austausch- und Begegnungsprojekte“) mit einer Projektwoche in Marburg vom 6.12.2022 bis 11.12.2022 und des zweiten Projektbegegnungsseminars vom Jahr 2023 („Interkulturelle Kommunikation und kulturreflexives Lernen in der Praxis“) mit einer Projektwoche in Poznań vom 27.11.2023 bis 03.12.2023 bereits in Veröffentlichungen genauer festgehalten wurden (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2024; Adamczak-Krysztofowicz & Mihułka 2025; Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek 2025) konzentrieren wir uns in unserer Bestandsaufnahme zur Kompetenzerweiterung durch studentische Kollaborationen auf die kurze Zusammenfassung ausgewählter Studierendenantworten in einem schriftlichen Online-Fragebogen mit 8 geschlossenen und 7 offenen Fragen vom Dezember 2022 (vgl. die weiteren Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren in der Studie von Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek 2025: 198–199) und in einem schriftlichen Online-Fragebogen mit modifizierten und erweiterten geschlossenen, halb-geschlossenen und offenen Fragen vom Dezember 2023 (vgl. die weiteren Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren in der Studie von

Adamczak-Krysztowicz 2024: 22–23). Dabei gehen wir zielgerichtet auf die folgenden Forschungsfragen ein:

1. Welche Kompetenzen wollten die Teilnehmenden im Rahmen der Teilnahme am trilateralen Projektseminar mit anschließender Studienreise erweitern?
2. Welche Kompetenzfacetten haben die Projektteilnehmenden aus ihrer Perspektive weiter entwickeln können?

Die genannten Fragestellungen beantworten wir zuerst auf der Basis der bereits oben zitierten ersten Studien von Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek (2025) und Adamczak-Krysztowicz (2024), die auf mehrere mögliche geschlossene Antwortalternativen zu diesen Fragestellungen fokussierten. Diese ergänzen wir in einem zweiten Schritt auf der Grundlage von bisher noch nicht ausgewerteten und publizierten Datensätzen mit ergänzenden Antworten der Projektbeteiligten zu sonstigen in beiden Online-Fragebögen (IND EVA I und IND EVA II) genannten Beweggründen (Online-Fragebogen II, N = 36) und Kompetenzen (Online-Fragebogen I, N = 35), die mit Hilfe der *Software* Qualtrics XM in Form von Grafiken für geschlossene Daten und Auflistungen für offene Nennungen aufbereitet wurden. Die offenen Datensätze wurden in einem zweiten Schritt in Anlehnung an die Grundzüge der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) kategorienbasiert weiter exploriert. Um die Auswertung der Studierendenperspektive zugänglich zu machen, wurden die offenen Einträge der Projektbeteiligten nach potenziellen thematischen Schwerpunkten durchgesucht und mit entsprechenden Kategorien versehen, die in einem gemischten deduktiv-induktiven Vorgehen erarbeitet wurden.

Bei der Beantwortung der ersten Frage zu möglichen sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motivierten Bedürfnissen und Kompetenzwünschen war für 69% der Beteiligten des Projektseminars II in erster Linie ihr Abschluss wichtig, während 64% der Befragten die Relevanz der trilateralen Lehrkooperation für die Entwicklung ihrer kommunikativ-interaktiven Kompetenzen betonten. An dritter und vierter Stelle rangierten entsprechend mit 47% der Nennungen die Bedeutung des Kooperationsseminars für die Entfaltung sprachlicher Kompetenzen und mit 39% der Stellenwert der internationalen Bildungs Kooperation für den persönlichen Kompetenzerwerb und die persönliche Professionalisierung (vgl. Abb. 2).



**Abbildung 2.** Beweggründe für den Besuch des trilateralen MaNiPo-Begegnungsprojektseminars II

Quelle: Adamczak-Krystofowicz (2024: 23).

Die Analysen der offenen Antworten der Studierenden zur ersten Forschungsfrage in dem zweiten schriftlichen Online-Fragebogen zum Projektseminar II (IND EVA II, N = 36) zeigen zudem, dass die beteiligten Studierenden den trilateralen Austausch- und Begegnungsseminaren einen großen Stellenwert bei der Weiterentwicklung von Kompetenzen im kulturellen und affektiven Bereich wie Empathiefähigkeit, Toleranz, Offenheit, Flexibilität und Perspektivenwechsel beimessen. Die hier nur kurz referierten Beweggründe<sup>8</sup> mit Wünschen in Bezug auf die zu entwickelnden fachlichen, kognitiven, kommunikativ-interaktiven, reflexiven und affektiven Kompetenzbereiche, die

<sup>8</sup> Ausführlicherer Einblick in die hier herangezogenen Daten wird in einer sich derzeit in Vorbereitung befindenden umfassenderen Publikation der ersten Autorin präsentiert, die kommunikationsbedingende Einflussfaktoren bei grenzüberschreitenden kooperativen Austausch- und Projektszenarien fokussiert.

mit den bereits behandelten ersten (d.h. Sprache, Literatur und Kultur) dritten (d.h. Identität und Rolle) und vierten (d.h. Kooperation und Entwicklung) Kompetenzdimensionen für Fremdsprachenlehrpersonen von Legutke und Scharf (2016: 18–32) korrespondieren, veranschaulichen, dass die Lernmotivation von Sprachstudierenden ein komplexes Gebilde darstellt. Die unterschiedlichen intrinsischen, extrinsischen, instrumentellen und integrativen Lernhaltungen der Projektbeteiligten werden auch in den Antworten zur Forschungsfrage 2 zum eigenen Kompetenzerwerb im Seminar II bestätigt, die zurzeit für eine andere Publikation zusammen mit weiteren Datensätzen<sup>9</sup> ausgewertet werden.

Bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wird im Folgenden auf das trilaterale Projektseminar I vom Wintersemester 2022/2023 (N = 35) fokussiert, bei dessen individueller Online-Auswertung die Relevanz von trilateralen Begegnungsprojekten für die Erweiterung der (pluri)kulturellen kommunikativen Handlungsfähigkeit besonders hervorgehoben wird. So machen die Ergebnisse der Studie von Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek (2025: 201–205) deutlich, dass die Projektbeteiligten ihren individuellen Kompetenzausbau in erster Linie in den Bereichen des kulturellexflexiven Lernens (73% sehr gut und 38% gut), der Persönlichkeitsentwicklung (54% sehr gut und 38% gut), der fremdsprachlichen Fertigkeiten (50% sehr gut und 42% gut) sowie der methodisch-didaktischen Kompetenzen (35% sehr gut und 46% gut) als besonders hoch einschätzen. Die angehenden Lehrpersonen weisen in ihren offenen Einträgen zu dieser Frage in der schriftlichen Online-Evaluation außerdem auf die Tatsache hin, dass durch die Begegnungsprojekte ihre affektiven Kompetenzen und ihre persönliche Professionalisierung durch geknüpfte internationale Kontakte und aufgebaute Netzwerke gefördert wurden: „Teamfähigkeit, Organisation innerhalb der Gruppe, Flexibilität, Offenheit, Sprachbewusstheit (ich spreche gerade mit Nicht-Muttersprachler:innen und drücke mich entsprechend bewusster aus)“ (IND EVA I). Dabei thematisieren sie die Relevanz von trilateralen Projektlernsettings für die Erweiterung ihres Kompetenzprofils um folgende Komponenten:

1. Fähigkeiten: Fähigkeit zum reflektierenden Austausch in internationalen Teams und Beratungskompetenz.
2. Wissen: Bewusstsein für problemlösendes Lernen und kollaborative Wissensgenerierung sowie professionelles Hintergrundwissen für die Arbeit in internationalen Lernteams.

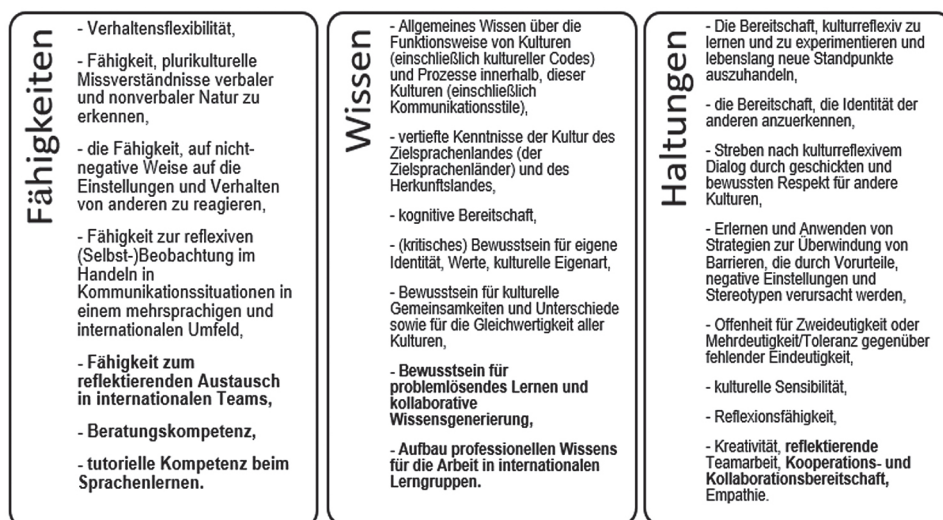
---

<sup>9</sup> Die genaue Analyse wird in einem derzeit entstehenden Buch der ersten Autorin präsentiert, in dem unterschiedliche theorie- und erfahrungsbasierte Perspektiven auf die (sprachkulturellexflexiv orientierte) Kommunikations- und Kompetenzforschung mit Hilfe von 40 Erwartungsbögen, 20 qualitativen Einzel- und Gruppeninterviews mit 40 internationalen Studierenden, 36 Abschlussfragebögen und 10 Reflexionsbögen untersucht werden.



### 3. Haltungen: reflektierende Teamarbeit sowie Kooperations- und Kollaborationsbereitschaft: „Das Wichtigste ist jedoch das Endergebnis, das wir gemeinsam erreicht haben“ (IND EVA I).

Die genannten Kompetenzfacetten könnten nach unserer Ansicht nicht nur das bereits mehrfach in diesem Beitrag zitierte Kompetenzmodell der Lehrprofessionalität von Legutke und Scharf (2016), sondern auch das Modell von plurikulturell kompetenten Lernenden von Adamczak-Krysztofowicz und Mihułka (2020) erweitern, dessen Autorinnen auf Kompetenzen hinweisen, die Lernende im Rahmen einer plurikulturellen Bildung entwickeln sollen. Im Fokus der Abbildung 3 steht daher die Lernendenperspektive mit Potenzial zur Übertragung auf Lehrende.



**Abbildung 3.** Kompetenzprofil einer (pluri-)kulturell kompetent handelnden angehenden Lehrperson – ohne die fettgedruckte Auflistung auf Polnisch

Quelle: in Anlehnung an Adamczak-Krysztofowicz & Mihułka (2020: 100).

Aus der Abbildung 3 folgt, dass eine (pluri-)kulturell kompetent handelnde angehende Lehrperson die gleichen Kompetenzen wie Lernende besitzen muss, um diese authentisch fördern zu können. Darüber hinaus sollte sie diese Kompetenzen didaktisieren, also: Wissen, Haltungen und Fähigkeiten vermitteln, modellieren und reflektieren können. *Last but not least* muss jede (pluri-)kulturell kompetente Lehrperson sich selbst als Teil kultureller Dynamiken verstehen – mit metareflexivem Bewusstsein über ihre eigene Prägung.



An dieser Stelle wäre noch ein ausführlicher Vergleich der in dem Abschlussfragenbogen explorierten Kompetenzdimensionen mit anderen bei den trilateralen Projektseminaren eingesetzten Forschungsinstrumenten (z.B. videobasierten Abschlussgruppengesprächen, Gruppeninterviews und Reflexionsbögen) interessant. Diese könnten mehr Aufschluss darüber geben, welche Zielsetzungen bei der Kompetenzaneignung bei welchen Aktivitäten erreicht werden und welche konkreten Lernsettings sich besonders für die Kompetenzerweiterung eignen. Darüber hinaus wäre kritisch nachzufragen, inwiefern die Projektteilnehmenden in der Lage sind, die oben genannten Entwicklungen für sich selbst korrekt einzuschätzen und welche Effekte bei den gewonnenen Befunden auch durch eine soziale Erwünschtheit auftreten und dadurch die Selbsteinschätzungen der Studierenden beeinflussen könnten.

## 6. FAZIT UND AUSBLICK

Die im vorliegenden Beitrag ausgewerteten trilateralen Projektbegegnungseminare bieten durch die vielfältigen Expertisen und Perspektiven der Dozierenden und Studierenden der drei Standorte ein großes Innovationspotenzial. Sie stärken den internationalen Praxisbezug in der akademischen Lehre und Forschung und integrieren das Lehrangebot der Standorte Marburg, Poznań und Nijmegen. Darüber hinaus tragen diese grenzüberschreitenden Hybrid-Seminare zur Erprobung und Exploration neuer Kooperationssettings, Austauschformate und Reflexionsinstrumente sowie deren Auswirkungen auf die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Kooperationspraxis seitens der Teilnehmenden bei. Die Erforschung des Kompetenzerwerbs mithilfe eines *Mixed-Methods-Designs* (mit Elementen der Qualitätssicherung in Form einer Fragebogenerhebung, einer videografierten Gruppendiskussion, Tagebucheinträgen, Gruppeninterviews, Reflexionsbögen sowie Projektberichten<sup>10</sup>) der an internationalen BildungsKooperationsprojekten beteiligten Studierendengruppen stellt allerdings immer noch ein Forschungsdesiderat dar.<sup>11</sup> Aufgrund der nach wie vor relativ geringen Forschungstätigkeit zur Überprüfung der angestrebten komplexen Zielbereiche ergibt sich die Notwendigkeit, lehrberufliche Kompetenzen weiter zu erforschen und dynamisch zu modifizieren. Dies könnte zur Entwicklung eines Modells von (pluri-)kulturell kompetenten Lehrkräften beitragen, das eine doppelte Kompetenzstruktur fokussiert: die Eigenkompetenz im Umgang mit Plurikulturalität

---

<sup>10</sup> Die Vor- und Nachteile der in diesem Beitrag verwendeten methodischen Instrumente werden in der bereits erwähnten geplanten Publikation der ersten Autorin ausführlich erwo-gen.

<sup>11</sup> Zu weiteren spezifischen Forschungsdesideraten im Feld der internationalen BildungsKooperation vgl. Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek (2025: 20–21).

und die Vermittlungskompetenz, um Plurikulturalität professionell zu fördern. Ein solches Modell könnte die weitere Erforschung des Lehr-Lern-Szenarios in plurikulturellen Kontexten bereichern und fände zudem praktische Anwendung bei der Konzeption von Lehramtscurricula, in Professionalisierungsangeboten sowie in Reflexionsinstrumenten für Lehrkräfte.

Die Analyse aktueller Fachpublikationen zu berufsspezifischen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften sowie die zusammenfassende Auswertung der beiden Forschungsfragen in diesem Beitrag ermöglichen zudem die Ableitung von weiteren Schlussfolgerungen für die Austauschpraxis. Im Rahmen des nächsten grenzüberschreitenden Studienreiseprojektseminars ist eine Intensivierung und Verlängerung der Phasen der Arbeit an dem partiellen Aufbau professionellen Wissens im affektiven Bereich und der Persönlichkeitsentwicklung in kollaborierenden, internationalen Kleingruppen zu planen. Das Begleitprogramm ist dahingehend so zu gestalten, dass es viel Raum für die Entwicklung des Bewusstseins für problemlösendes Lernen und die Binnendifferenzierung der Aufgaben in Teams sowie deren Reflexion bietet. An dieser Stelle sei zudem der Einsatz von Lerntagereflexionsbögen sowohl auf der Ebene der Umgestaltung der Praxis als auch auf der Ebene ihrer weiteren Beforschung empfohlen. Den beteiligten Studierenden könnte dadurch zum einen eine tiefere Reflexion ihrer Austausch Erfahrungen und zugewonnenen Kompetenzen ermöglicht werden. Zum anderen könnte dies mehr Aufschluss darüber geben, welche Zielsetzungen bei den Kompetenzzuwächsen in welchen Austauschphasen und mithilfe welcher Aufgabenformate erreicht wurden. Zudem könnte ermittelt werden, welche konkreten Programmaktivitäten zur Kompetenzerweiterung in studentischen Kollaborationen besonders beigetragen haben.

### **Funding acknowledgements and disclaimer**

The authors declare financial support for writing this paper (GIP I Projekt-Nr. 57758947).

### **LITERATURVERZEICHNIS**

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2024). Kompetenzgewinn beim internationalen Studierendenaustausch in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache. Erste Erkenntnisse aus einer Studierendenbefragung zur Relevanz (kultureller) kommunikativer Kompetenz im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft der Universitäten Marburg, Nijmegen und Poznań. In: B. Mikołajczyk / B. Grzeszczakowska-Pawlikowska (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre in germanistischen Studiengängen. Herausforderungen – Entwicklungstendenzen – Perspektiven* (S. 13–27). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737017817.13>

- Adamczak-Krysztowicz, S. / Miłułka, K. (2020). Nauczanie i uczenie się interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego z perspektywy ucznia: wybrane badania polskich germanistów. In: S. Chudak / M. Piekłarz-Thien (Hrsg.), *Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 95–115). Berlin: Peter Lang Publishing Group.
- Adamczak-Krysztowicz, S. / Miłułka, K. (2025). Potenziale von Ethnomemes für sprach- und kulturelles Lernen. Entwicklung eines neuen Konzepts zur Vorbereitung und Durchführung internationaler universitärer Austausch- und Begegnungsprojekte. In: S. Jentges / K. Siebold / S. Adamczak-Krysztowicz (Hrsg.), *Internationale Bildungskooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache. State of the Art & Perspektiven* (S. 109–137). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adl-Amini, K. / Völlinger, V. (2021). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW).
- Baumert, J. / Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: J. Baumert / M. Kunter / W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 21–50). Münster: Waxmann.
- Berger, M. (2020). Kollaboratives Problem-Based Learning. Ein hochschuldidaktischer Ansatz zum Aufbau professionellen Wissens durch problemzentrierte und gemeinschaftliche Lernprozesse bei Lehramtsstudierenden. In: Ch. Stamann / K. Kansteiner / P. Theurl / C.G. Buhren (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 252–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bonnet, A. / Decke-Cornill, H. / Hericks, U. (2017). Kooperatives Lernen. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 172–174). Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler.
- Europäisches Parlament (2008). *Mobilität von Schullehrern in der Europäischen Union*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT\\_ET\(2008\)408964\\_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_DE.pdf)
- Felske, C. / Hackel, M. / Hänssig, A. / Springob, J. (2022). Praxisphasen im Ausland während des Lehramtsstudiums. Ein Blick in Bundesländer und Konzepte. In: S. Dirani, / J. Bloch (Hrsg.), *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung. Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts* (S. 17–51). Münster / New York: Goethe-Institut e.V. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830994039>
- Gerlach, D. / Lüke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer\*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (2), 319–344.
- Hattie, J. (Hrsg.) (2003). *Teachers make a difference, What is the research evidence*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research. [https://www.researchgate.net/publication/252090858\\_Teachers\\_Make\\_a\\_Difference\\_What\\_is\\_the\\_research\\_evidence](https://www.researchgate.net/publication/252090858_Teachers_Make_a_Difference_What_is_the_research_evidence)
- Heinzmann, S. / Ferris, C. / Roderer, T. / Ehram, K. (2024). Student exchange in primary and secondary education and its effect on language gains, intercultural competence and language learning motivation: a systematic review of research in the European context. *International Journal of Multilingualism*, 22 (2), 1–39. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2331609>
- Hermann, J. (2021). *Lehrpersonen im Austausch – Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive*. Amsterdam: LOT.
- Herzmann, P. / König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jentges, S. / Adamczak-Krysztowicz, S. / Siebold, K. (2025). Internationale Bildungskooperation in der Professionalisierung von DaF-Lehrkräften – Die Germanistische Institutspartnerschaft der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, der Radboud Universität Nijmegen und der Philipps-Universität Marburg. Beitrag zum Themenheft „Germanistische Institutspartnerschaften – GIP“. *Info DaF*, 52 (1), 1–17.

- Jentges, S. / Sars, P. (2022). Nachbarsprache & buurcultuur. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulaustauschprojektes in der deutsch-niederländischen Grenzregion. *Glottodidactica*, 49 (2), 67–89. <https://doi.org/10.14746/gl.2022.49.2.03>
- Kelly, M. / Grenfell, M. (2004). *European profile for language teacher education – A frame of reference*. University of Southampton. [https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile\\_short\\_report\\_1\\_.pdf](https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile_short_report_1_.pdf)
- Kozar, O. (2010). Towards better group work: Seeing the difference between cooperation and collaboration. *English Teaching Forum*, 2, 16–23.
- Krumm, H.-J. / Riemer, C. (2010). Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: H.J. Krumm / Ch. Fandrych / B. Hufeisen / C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1340–1351). Berlin / New York: de Gruyter.
- Kultusministerkonferenz (2004). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Allgemeine Bildungsziele und Kompetenzen.
- Kunter, M. / Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 68–86.
- Legutke, M.K. (2007). Fremdsprachenlehrerkompetenz – was ist das? In: K.R. Bausch / Ch. Herbert / H.J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6., neu bearbeitete Auflage (S. 278–283). Tübingen: Francke.
- Legutke, M. / Saunders, C. / Schart, M. (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33 (1), 3–27.
- Legutke, M. / Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: M. Legutke / M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Tübingen: Narr.
- Lipowsky, F. (2005). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 47–70.
- Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. überarbeitete Aufl. Weinheim / Basel: Beltz.
- Mehlhorn, G. (2017). Begegnung und Begegnungssituationen. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 15–17). Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler.
- Roschelle, J. / Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: C.E. O'Malley (Hrsg.), *Computer supported collaborative learning* (S. 69–97). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Springer.
- Rozenberg, M. (2013). Think! Pair! Share! Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Studia Germanica Gedanensia*, 29, 257–267.
- Siebold, K. / Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2025). Professionalisierung im didaktischen Doppeldecker. Zum Kompetenzerwerb angehender DaF-Lehrkräfte in einem trilateralen germanistischen Begegnungsprojekt. In: S. Jentges / K. Siebold / S. Adamczak-Krysztofowicz (Hrsg.), *Internationale Bildungskooperation im Bereich DaF. State of the Art & Perspektiven* (S. 187–211). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737017558.187>
- Voerkel, P. / Vaz Ferreira, M. (2025). Internationalisation at home: Chancen und Herausforderungen am Beispiel einer institutionell geförderten Gastdozentur für Deutsch als Fremdsprache. In: S. Jentges / K. Siebold / S. Adamczak-Krysztofowicz (Hrsg.), *Internationale Bildungskooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache. State of the Art & Perspektiven* (S. 159–183). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737017558.159>

- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Witte, A. / Harden, T. (2010). Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: H.J. Krumm / Ch. Fandrych / B. Hufeisen / C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1324–1340). Berlin / New York: de Gruyter.
- Würffel, N. / Schumacher, N. (2022). Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 59 (3), 142–152.

**Received:** 21.02.2025; **revised:** 18.09.2025

### **Rozwój kompetencji poprzez współpracę studentów w ramach projektów wymiany międzynarodowej na przykładzie niemiecko-holendersko-polskiej serii seminariów**

**ABSTRAKT.** Pobyt za granicą jest często postrzegany jako kluczowy etap w rozwoju kariery zawodowej, który optymalnie powinien być doświadczany jako ciągły proces uczenia się. W ramach programu partnerstw germanistycznych (GIP) pomiędzy Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), Uniwersytetem Radboud w Nijmegen (RU) i Uniwersytetem Philippsa w Marburgu (UMR), opartego na wieloletniej trójnarodowej współpracy w zakresie badań i nauczania języka niemieckiego jako obcego, studentki i studenci z Poznania, Marburga i Nijmegen raz w roku uczestniczą w trójstronnym seminarium projektowym, zakończonym wyjazdem studyjnym. Podczas tych seminariów uczestniczki i uczestnicy spotykają się w jednej z trzech lokalizacji i współpracują w małych grupach projektowych. Na podstawie ilościowo-jakościowego badania ankietowego online, przeprowadzonego wśród studentek i studentów uczestniczących w dwóch pierwszych seminariach w formie wymiany, zidentyfikowano potencjał takich formatów w zakresie poszerzania wybranych obszarów kompetencji przyszłych nauczycielek i nauczycieli. Wyniki badań pozwoliły na przedstawienie pierwszych sugestii dotyczących profilu kompetencji (wielo-)kulturowo kompetentnego nauczyciela.

**SŁOWA KLUCZOWE:** międzynarodowa współpraca edukacyjna, współpraca studentów, profil kompetencyjny przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, kształcenie nauczycieli języków obcych.

**SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ**  
Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland  
sylwia.adamczak-krysztowicz@amu.edu.pl  
<https://orcid.org/0000-0002-7726-3525>

**LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK**  
Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland  
luiza.ciepielewska@amu.edu.pl  
<https://orcid.org/0000-0001-9255-493X>

**MAGDALENA JASZCZYK-GRZYZB**  
Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland  
magdalena.jaszczyk@amu.edu.pl  
<https://orcid.org/0000-0002-0551-3388>