

Mareike Oesterle<sup>1</sup> & Götz Schwab<sup>2</sup>

# Transienz gestalten: Transnationale Lehrentwicklung als interaktionale Praxis

## Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert *Transiente Transnationale Gemeinschaften* (TTCs) von Lehrerbildner:innen als bislang wenig verstandene Praxisform internationaler Zusammenarbeit. Auf der Grundlage einer qualitativen Längsschnittstudie in einem Erasmus+-Projekt zeigt er, dass transnationale Kooperation weniger durch formale Strukturen als durch sprachlich-interaktionale Prozesse hergestellt wird. Dialoge und Diskussionen erweisen sich dabei als zentrale Räume professionellen Lernens und Identitätsarbeit. Als forschungsgeleiteter Institutional-Research-Beitrag macht der Artikel damit ein systematisches Entwicklungsproblem sichtbar und leitet konkrete Gestaltungsimpulse ab, die Sprache, Interaktion und relationale Führung als zentrale Ressourcen transnationaler Hochschulpraxis begreifen.

## Schlüsselwörter

Transnationale Zusammenarbeit; Lehrkräftebildung; Transienz; Professionelles Lernen; Interaktionale Praxis

---

<sup>1</sup> Corresponding Author; PH Ludwigsburg; mareike.oesterle@ph-ludwigsburg.de; ORCID 0000-0002-9458-7927

<sup>2</sup> PH Karlsruhe; goetz.schwab@ph-karlsruhe.de; ORCID 0000-0003-0939-3325

## Designing Transience: Transnational Teaching Development as an Interactional Practice

### Abstract

The article analyses *transient transnational communities* (TTCs) of teacher educators as a hitherto little-understood form of practice in international collaboration. Drawing on a qualitative longitudinal study conducted within an Erasmus+ project, it demonstrates that transnational cooperation is constituted less through formal structures than through linguistic and interactional processes. Dialogues and discussions emerge as central spaces for professional learning and identity work. As a research-informed institutional research contribution, the article thus highlights a systematic developmental challenge and derives concrete recommendations for practice, conceptualising language, interaction, and relational leadership as key resources of transnational higher education practice.

### Keywords

transnational collaboration; teacher education; transience; professional learning; interactional practice

# 1 Ausgangslage

Diversität und Mehrsprachigkeit prägen heute nicht nur die Klassenzimmer, sondern zunehmend auch die Kontexte der Lehrkräftebildung. Internationalisierung sollte als zentrale Querschnittsaufgabe verstanden werden (Wild et al., 2025). Die Lehrerbildner:innen<sup>3</sup> stehen vor der Aufgabe, professionelle Handlungsfähigkeit angehender Lehrkräfte in komplexen, heterogenen und sprachlich vielfältigen Kontexten zu fördern (Murray et al., 2021). Zugleich haben sich ihre eigenen Arbeitskontexte tiefgreifend verändert. Internationalisierung betrifft Lehrkräftebildung damit nicht nur als Ausbildungsinhalt, sondern ebenso als Arbeits- und Organisationsrealität.

Dies ist eine Entwicklung, die durch die europäische Bildungspolitik gezielt unterstützt wird (Europäische Kommission, 2017). Hier wird transnationale Zusammenarbeit als zentraler Hebel für Qualitätsentwicklung in Lehre und Ausbildung hervorgehoben (Angouri & Palmowski, 2025). Internationalisierung wird dabei häufig programmatisch adressiert, wobei Logiken des Vergleichs, der Wettbewerbsfähigkeit und der Messbarkeit dominieren (Brück-Hübner et al., 2024). Gleichzeitig bleibt ihre alltägliche Umsetzung in der Hochschulpraxis bislang wenig erforscht und die konkreten Prozesse, die durch transnationale Zusammenarbeit im Arbeitsalltag entstehen, werden kaum systematisch in den Blick genommen (Fehrenbach & Huisman, 2022; Oesterle 2025b).

Daraus ergibt sich ein systematisches Problem: Qualität wird zwar eingefordert, jedoch vorwiegend über strukturelle Rahmenbedingungen, formale Outputs und standardisierte Indikatoren adressiert (Craciun & Orosz, 2018). Die sprachlich-interaktionale Arbeit, durch die Kooperation in zeitlich begrenzten, institutionell und kulturell heterogenen Kontexten erst möglich wird, bleibt weitgehend unsichtbar und

---

<sup>3</sup> Der Begriff Lehrerbildner:innen hat sich in der deutschsprachigen Forschung etabliert (Gerlach, 2020; Terhart, 2021) und bezeichnet Hochschullehrende, die angehende Lehrkräfte ausbilden.

damit auch einer gezielten lehrentwicklungsbezogenen Gestaltung entzogen. Überdies wird dabei ein wesentlicher Teil dessen, was Personen motiviert an solchen Kooperationen teilzunehmen, außen vor gelassen.

Vor diesem Hintergrund positioniert sich der vorliegende Beitrag als forschungsgeleiteter Entwicklungsbeitrag im Sinne eines qualitativ ausgerichteten *Institutional-Research-Ansatzes* (IR). Im Unterschied zu grundlagenorientierter Hochschulforschung verbindet IR die empirische Analyse hochschulischer Prozesse explizit mit der Generierung evidenzbasierter Gestaltungsoptionen für die Praxis (Auferkorte-Michaelis & Hintze, 2023; Volkwein, 2008). Der Beitrag setzt dies durch die multiperspektivische Längsschnittanalyse einer *Transienten Transnationalen Gemeinschaft* (TTC: zeitlich begrenzte, grenzüberschreitende Projektgemeinschaft) von Lehrerbildner:innen auf Mikro-, Meso- und Makroebene um und schließt damit eine empirische Forschungslücke zur transnationalen Zusammenarbeit. Zugleich werden konkrete Entwicklungsimpulse für eine grenzüberschreitende Lehrentwicklung abgeleitet, die Kooperation nicht nur strukturell ermöglicht, sondern als interaktional herzustellende Praxis systematisch unterstützt.

## **2 Zwischen europäischem Integrationsanspruch und projektförmiger Praxis**

Die Lehrkräftebildung steht im europäischen Hochschulraum unter einem besonderen Internationalisierungsdruck. Schulische Realitäten sind zunehmend durch Diversität, Mehrsprachigkeit und globale Mobilitätsprozesse geprägt, wodurch angehende Lehrkräfte auf heterogene und transkulturelle Lernumgebungen vorbereitet werden sollen (Murray et al., 2021). Vor diesem Hintergrund adressieren europäische Programme wie *Erasmus+* und die *European Universities Initiative* (EUI) die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte explizit als transnationale Aufgabe (de Wit & Altbach, 2021). Internationale Kooperation wird dabei nicht lediglich als ergänzende

Aktivität verstanden, sondern als strategisches Instrument zur Entwicklung gemeinsamer Curricula, zur Angleichung professioneller Standards und zur Stärkung geteilter europäischer Werte. Im Gegensatz zur Forschung, in der internationale Zusammenarbeit durch jahrzehntelange Förderprogramme und klare Anerkennungsmechanismen strukturell tief verankert ist, wird der tatsächliche Mehrwert und die pädagogische Substanz der Kooperation in der Lehre selbst jedoch oft nur implizit angenommen, anstatt in ihrer Prozesshaftigkeit systematisch erforscht zu werden (The Guild, 2024). Transnationale Kollaboration in der Lehrkräftebildung wird oft als wertvoll vorausgesetzt und findet zahlreich statt, jedoch wird ihr pädagogischer Mehrwert nur selten systematisch untersucht (Pischetola et al., 2022).

Trotz des normativen Anspruchs auf nachhaltige Integration ist transnationale Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung überwiegend projektförmig organisiert. Europäische Förderprogramme strukturieren Kooperationen in klar begrenzten Laufzeiten, definierten Arbeitspaketen und evaluierbaren Outputs (Rigney et al., 2021). Handlungsspielräume werden dadurch wesentlich von Drittmittellogiken, Berichtspflichten und Förderzyklen bestimmt. Häufig sind Kooperationen zudem personen- gebunden und nur begrenzt institutionell verankert (Rathke & Harris-Hümmert, 2025). Während politische Programmatiken langfristige strukturelle Transformationen anstreben, operiert die Praxis transnationaler Lehrerbildung vielfach innerhalb temporärer Organisationsformen, deren Fortbestand über Projektlaufzeiten hinaus nicht gesichert ist (Huisman et al., 2020).

Diese Diskrepanz zwischen nachhaltig intendierten Kooperationszielen und faktisch transienten Formaten markiert einen zentralen blinden Fleck der Hochschulforschung. Zur analytischen Fassung dieses Spannungsfeldes greift der vorliegende Beitrag auf Mortensens (2017) Konzept der *Transienz* zurück. Transiente mehrsprachige Gemeinschaften sind temporäre, heterogene und aktivitätszentrierte Konstellationen, in denen gemeinsame Normen und Bedeutungen nicht vorausgesetzt, sondern im Prozess ausgehandelt werden, im Unterschied zu stabil gedachten Sprachgemeinschaften (Mortensen, 2017). Auf dieser Grundlage versteht der Beitrag TTCs als zeitlich begrenzte, projektförmige Kooperationszusammenhänge von Lehrbilder:innen, in denen gemeinsame Praktiken interaktional hergestellt werden (Oesterle

et al., 2020). Da Mitglieder solcher Gemeinschaften keine geteilten sprachlichen Normen oder soziokulturellen Gewohnheiten a priori teilen, muss eine gemeinsame Verständigungsbasis, sogenannter *Common Ground* (Spolsky, 2007), erst im Prozess entwickelt werden. Dieser umfasst geteilte Annahmen, Werte und Praktiken, die für erfolgreiche Zusammenarbeit konstitutiv sind und in TTCs durch kontinuierliche Aushandlung entstehen.

Während europäische Programme und Hochschulforschung vor allem strukturelle und Governance-Fragen adressieren, bleibt unklar, wie transnationale Zusammenarbeit im Alltag tatsächlich entsteht und ausgehandelt wird.

### **3 Empirischer Zugang und forschungsgeleitete Entwicklungslogik**

Die diesem Beitrag zugrunde liegenden empirischen Analysen entstammen einer qualitativ angelegten Dissertationsstudie zu TTCs von Lehrerbildner:innen im Kontext europäischer Bildungsprogramme. Der Forschungskontext war ein durch *Erasmus+* gefördertes Projekt im Format *Strategische Partnerschaften* (2017-2020). Als Fallbeispiel diente ein dreijähriges Projektkonsortium aus fünf Hochschulen: zwei deutsche, eine aus Schweden, dem Vereinigten Königreich und Spanien. Insgesamt waren 14 Lehrende beteiligt. Die Zusammenarbeit war zeitlich befristet, institutionell heterogen und in unterschiedliche nationale sowie organisationale Rahmenbedingungen eingebettet. Projektsprache war Englisch. Der Fall bildet damit einen typischen Kontext transnationaler Lehr- und Entwicklungszusammenarbeit in der europäischen Hochschullandschaft ab.

Methodologisch ist die Studie sozialkonstruktivistisch verortet (Berger & Luckmann, 1991) und integriert autoethnografische Elemente, einen Ansatz, bei dem Forschende ihre eigenen Erfahrungen im untersuchten Feld systematisch analysieren (Adams & Ellis, 2012). Dies ermöglicht eine Innenperspektive auf implizite Normen und informelle Praktiken, abgesichert durch Triangulation unterschiedlicher Datenquellen (Flick, 2009). Der induktive, datenzentrierte Zugang ist für die Analyse

transnationalen Gemeinschaften geeignet, in denen Normen und Bedeutungen situativ hervorgebracht werden. Ziel war es, durch systematische Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven transnationale Zusammenarbeit zu rekonstruieren (Creswell, 2013).

Daraus entstanden vier komplementäre Teilstudien (siehe Tabelle 1), die transnationale Lehrkooperation auf Mikro-, Meso- und Makroebene erfassen: Teilstudien 1 (Oesterle et al., 2020) und 4 (Oesterle & Schwab, 2026) fokussieren wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen zu Beginn und Ende des Projekts mittels *Interpretativer Phänomenologischer Analyse* (IPA: interpretative Analyse subjektiv erlebter Erfahrungen und deren Bedeutungszuschreibungen; Smith et al., 1999); Teilstudie 2 (Oesterle, 2025b) analysiert europäische Politikdokumente und Projektberichte durch systematische Inhaltsanalyse (Bowen, 2009); Teilstudie 3 (Oesterle & Schwab, 2024) untersucht interaktionale Dynamiken mittels sequenzieller Gesprächsanalyse, einer sequenziellen Analyse natürlicher Interaktionen (51 Std. transkribierter Gespräche):

Article	Title	Year	Research Focus	Level
1	RQ1: What are the perceived advantages and obstacles encountered by teacher educators when participating in transient transnational communities?	2020	Phenomenological/ Perceptions	Micro
2	RQ2a: What are the implications of European Union policies regarding transient transnational communities among teacher educators?	2025	Documentary/ Policy analysis	Macro
	RQ2b: How are such transient transnational communities managed in practice?	2025	Documentary	Meso
3	RQ3a: How do participants respond to instances of failed humour?	2024	Qualitative/ Interactional	Micro
	RQ3b: How do participants negotiate instances of failed humour after their first response?	2024	Qualitative/ Interactional	
4	RQ4: How do teacher educators perceive their learning, and experiences in a transient transnational community?	2025	Phenomenological/ Perceptions	Micro

Abb. 1: Research Questions and Foci. Nach Oesterle (2025a, S. 101).

Diese Verschränkung entspricht den Prinzipien des IR-Ansatzes, der institutionelle Entwicklungsprozesse empirisch fundiert und praxisorientiert unterstützt (Swing & Ross, 2016). Die bewusst kleine Stichprobe von 14 Lehrerbildner:innen erlaubt durch die dreijährige Längsschnittperspektive tiefgehende Einblicke in individuelle Entwicklungsprozesse. Die Heterogenität hinsichtlich Position (Professor:innen bis wissenschaftliche Mitarbeiter:innen) und Erfahrung (5-30 Jahre) spiegelt die Vielfalt der Lehrkräftebildung wider. Die Befunde bieten exemplarische Einblicke; die Übertragbarkeit auf größere Konsortien muss empirisch geprüft werden.

## **4 Empirische Befunde**

Die Befunde gliedern sich in drei Themenbereiche: wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen (4.1), bildungspolitische Zielsetzungen (4.2) sowie interaktionale Dynamiken (4.3).

### **4.1 Wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen transnationaler Zusammenarbeit**

Die erste und vierte Teilstudie (Oesterle et al., 2020; Oesterle & Schwab, 2026) verfolgten interpretative Zugänge und fokussierten phänomenologische Aspekte wahrgenommener Potenziale, Herausforderungen und Reflexionen zu Beginn und gegen Ende des Projekts:

*“I still have the feeling that everybody has a different understanding of what a portfolio is, even though we did the last meeting, we talked about it a little bit ... but conceptually I think they understand something completely different [...], I’m still surprised [...] so I think at this point we haven’t succeeded in terms of our part [the e-portfolio] conceptually, even though and I said to XXX the other day, maybe at the end of the third cohort, or at the end of the project they will understand what the portfolio is, or they understand our understanding of what an e-portfolio is, because [now] they use it completely different.”*  
(participant 9)

Abb. 2: Datenbeispiel. Nach Oesterle et al. (2020, S. 135).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden bereits früh das professionelle Entwicklungspotenzial der Mitarbeit in einer TTC erkennen, insbesondere durch ein vertieftes Verständnis des eigenen Kontexts im Vergleich mit anderen. Gegen Projektende berichten sie von gesteigertem Selbstvertrauen sowie der Möglichkeit, gemeinsam neue Ideen zu entwickeln; als zentral gelten dabei sichere, vertrauensbasierte Arbeitsräume, unterstützt durch als niedrigschwellig wahrgenommene Hierarchien. Zugleich benennen die Teilnehmenden strukturelle und konzeptionelle Herausforderungen: Während strukturell vor allem Zeitmangel, finanzielle Kürzungen und fehlende institutionelle Anerkennung problematisiert werden, zeigen sich konzeptionell anhaltende Divergenzen im Verständnis zentraler Begriffe (z. B. ePortfolio oder Assessment), trotz intensiver kommunikativer Abstimmung.

## 4.2 Politische Zielsetzungen und Praxisberichte

Die zweite Teilstudie (Oesterle, 2025b) basiert auf einer qualitativen Dokumentenanalyse nach Bowen (2009) und untersucht europäische bildungspolitische Dokumente sowie Projektberichte im Hinblick auf transnationale Zusammenarbeit von Lehrerbildner:innen. Die Analyse von rund 30 Dokumenten der Europäischen Kommission, der EU und des Europarats zeigt, dass die Bildungspolitik hohe normative Ansprüche formuliert, etwa hinsichtlich Identitätsentwicklung, kollektiven Verständnisses und gemeinsamen Wachstums, und Austausch als zentrale, informelle

Lernformate hervorhebt, zugleich auf grundlegende Rahmenbedingungen wie Zeit, Ressourcen und institutionelle Unterstützung verweist. Die ergänzende Analyse von Projektberichten aus 13 EU-geförderten Vorhaben verdeutlicht, wie diese Ziele in der Praxis umgesetzt werden: als zentral für gelingende Zusammenarbeit erweisen sich geteilte Verantwortung, kontinuierliche Reflexion, Beziehungsarbeit sowie insbesondere dialogische Praktiken. Dialoge und Diskussionen bilden über alle Projekte hinweg den Kern transnationaler Gemeinschaftsbildung.

### **4.3 Interaktionale Dynamiken in Dialogen und Diskussionen**

Offen bleibt bislang die Frage, warum Dialoge und Diskussionen in transnationalen Gemeinschaften eine derart zentrale Rolle spielen. Genau hier setzt die dritte Teilstudie an (Oesterle & Schwab, 2024). Auf der Grundlage von rund 51 Std. aufgezeichneter und transkribierter Interaktionen aus vier physischen Projekttreffen untersucht sie mikroanalytisch die Prozesse, durch die Zusammenarbeit im Vollzug hergestellt wird:

**Example 4**

203 Emma: so:: the other one (.) Ralph do you want to-

204 Ralph: oh I expected Chris to:  
Ralph turns around to Emma

205 Ralph: take over the <<laughing> job so> I \*h=yeah what do you::  
Ralph turns towards the screen again, Robert is  
constraining himself in the background to start laughing,  
discreetly holding his hand in front of his mouth, but  
seeking eye contact with his local colleague

206 Ralph: I mean we we chose  
Robert is visibly, but quietly laughing behind Ralph,  
turning around towards Mario who is also quietly laughing,  
a hand before his mouth

207 Ralph: two (.)  
Mario and Robert are both laughing, Robert towards the  
screen still quietly laughing

208 Ralph: [concrete products]  
while talking, Ralph turns around again towards Robert,  
both are now looking at each other, Robert still looking  
amused

209 Emma: !hm!  
Ralph turns away again from Robert

210 Ralph: \*hh=ehm (.) the website made with Kahoot by one group and  
211 the video production \*h during the first study week in City  
212 A  
eh as the other product \*h and we reflected on the  
Ralph turns around again

213 Ralph: assessment criteria because on the on the (0.3) o=on: the  
214 im h=\*how do I say this\* (0.3) the function this product  
215 had during the teaching process eh:m in in that special  
216 case

Abb. 3: Datenbeispiel. Nach Oesterle &amp; Schwab (2024, S. 134).

Über den Projektverlauf hinweg etablierte sich Humor als zentrale interaktionale Strategie, etwa zur Konfliktbearbeitung oder zur Absicherung geteilter Werte. Besonders aufschlussreich sind jedoch Situationen, in denen Humor scheitert. Anhand einer exemplarischen Sequenz zeigt die Studie, wie eine humorvolle Ausweichreaktion eines Teilnehmers auf die routinierte Aufforderung, Gruppenergebnisse zu präsentieren, von der Gruppe nicht aufgegriffen wird. Die misslingende „Humorleistung“ (Bell, 2013) bleibt unrepariert; der Sprecher wird trotz formaler Statusposition sozial ausgeschlossen, während zwei andere Teilnehmende als „Gatekeeper“ (Hazel, 2017) eine klare soziale Grenze markieren.

Gesprächsanalytisch wird sichtbar, dass Dialoge und Diskussionen zentrale Räume für Identitätsarbeit, Beziehungsdynamiken und Zusammenarbeit darstellen. Sprach-

liche Praktiken erzeugen soziale Ordnungen, in denen Werte, Rollen und Zugehörigkeiten fortlaufend ausgehandelt werden und professionelle Beziehungen sowie Hierarchien situativ entstehen (Angouri & Humonen, 2023). In dieser TTC erweisen sich Sprache und soziale Positionierung damit als wirksamere Ressourcen als formaler Status oder Erfahrung, was auch erklärt, warum Teilnehmende Hierarchien als vergleichsweise niedrigschwellig wahrnehmen: Zugehörigkeit wird nicht stabil vorausgesetzt, sondern permanent neu verhandelt.

## 5 Sprache und Interaktion als konstitutive Dimension

Die empirischen Befunde zeigen, dass Dialoge und Diskussionen das Zentrum von TTCs bilden. Sprache und Interaktion sind zentral, weil gemeinsame Bedeutungen, Normen und professionelle Referenzrahmen nicht vorausgesetzt werden können, sondern erst im interaktionalen Vollzug hergestellt werden. Kooperation entsteht daher primär durch die fortlaufende Aushandlung von *Common Ground* (Mortensen, 2025), der in der Differenz sichtbar und bearbeitbar wird. Die Herstellung von *Common Ground* (vgl. Kap. 2) ist konstitutiv für gelingende Interaktion, entsteht jedoch häufig informell und bleibt in offiziellen Projektberichten unsichtbar. Zugleich wird sie maßgeblich durch vorherrschende Formen des Sprachmanagements geprägt (Mortensen, 2025).

Normen und Praktiken sowie gemeinsame Bezugspunkte können folglich nicht vorausgesetzt werden, sondern werden fortlaufend ausgehandelt, infrage gestellt oder verworfen. Identität wird dadurch weniger bestätigt als vielmehr kontinuierlich irritiert. Mitglieder sind gefordert, sich wiederholt selbst- und fremd zu positionieren sowie sich mit grundlegenden Werten, Konzepten und Praktiken auseinanderzusetzen. Sprache fungiert dabei als zentrales Medium, das über Diskursmacht, Rollen und Zugehörigkeiten *turn by turn* entscheidet. Diese sind folglich nicht stabil, sondern situativ und relational organisiert. Sprachpolitisch zeigte sich Englisch als Pro-

jektsprache mit regulierender Wirkung auf Partizipation. Die anglonormative *Common-Ground*-Erwartung in akademischen Kontexten (Mortensen, 2025) führte zu asymmetrischen Beteiligungschancen, da geringere Englischkompetenz Mitwirkung, Verständigungsprozesse und Identitätsarbeit begrenzen kann.

## 6 Entwicklungsimpulse für Hochschulen

Allgemein wird eine deutliche Lücke zwischen bildungspolitischem Anspruch und Praxis sichtbar: Während politische Dokumente ambitionierte Zielsetzungen formulieren, bleiben die zugrunde liegenden Prozesse häufig unerklärt; Praxisberichte beschreiben das Wie, nicht jedoch das Warum von Entscheidungen. Gerade die interaktionale Analyse macht deutlich, wie wichtig es ist, diese Prozesse sichtbar zu machen, denn, wie Maly (2024) betont, was unsichtbar bleibt, kann nicht hinterfragt werden. Vier zentrale Entwicklungsimpulse konkretisieren dies:

### **Systematische Gestaltung**

Transnationale Zusammenarbeit erfordert die bewusste Gestaltung neuer Gesprächsformate und Zeiträume. Die Befunde zeigen, dass TTCs ein erhebliches Potenzial für professionelles Lernen in der Lehrkräftebildung besitzen (Oesterle, 2025b; Oesterle & Schwab, 2024). Sie können als arbeitsplatzbasierte Weiterbildungsformate verstanden werden und stellen eine Erweiterung bestehender Modelle professioneller Lerngemeinschaften und Praxisgemeinschaften dar (Lave & Wenger, 1991; Siedler et al., 2025). Charakteristisch für TTCs ist, dass Lernen durch Kontroversen, Irritationen und die kontinuierliche Aushandlung geteilter Referenzrahmen entsteht. Professionelle Entwicklung vollzieht sich in der permanenten Klärung von Begriffen, Erwartungen und Alternativen. Voraussetzung hierfür sind offene und sichere Räume für reflexive Dialoge, in denen Diversität und Mehrdeutigkeit nicht als Störfaktoren, sondern als Ressourcen professionellen Lernens begriffen werden (Dollinger et al., 2018; Pischetola et al., 2022). Transnationale Lehre benötigt daher eine gezielte Gestaltung dieser Prozesse, etwa durch Moderation, Übersetzungsarbeit und

explizite Verständigungsformate. Ebenso sollten sprachpolitische Rahmenbedingungen, insbesondere die Rolle des Englischen als Lingua Franca, kritisch reflektiert werden (Angouri & Piekkari, 2018):

Konkrete Entwicklungsimpulse
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Kollaborative Planungsdokumente: Zeit- und Arbeitspläne gemeinsam entwickeln und allen zugänglich machen</li><li>▪ Explizite Begriffsklärung: Regelmäßige Formate für Verständigung über Terminologie einplanen</li><li>▪ Übersetzungsinstrumente: Methoden wie "Learning Spies" für teamübergreifende Reflexion etablieren</li><li>▪ Vorbereitung physischer Treffen: Vorab-Klärung von Managementfragen durch individuelle Online-Gespräche</li></ul>

Abb. 4: Entwicklungsimpulse für eine systemische Gestaltung.

### **Institutionelle Rahmung und relationale Führung**

Relationale Führung bezeichnet einen Führungsstil, der durch Beziehungsarbeit, Moderation und partizipative Entscheidungsfindung geprägt ist (Rathke & Harris-Hümmert, 2025). Projektberichte und phänomenologische Daten zeigen, dass Hochschulleitungen entscheidend dazu beitragen können, Bedingungen für wirksame Kooperation zu schaffen: durch Flexibilität, zeitliche Spielräume, verlässliche Vertrauensstrukturen und die Anerkennung interaktionaler Arbeit (Oesterle, 2025b). Ohne solche strukturellen Rahmungen bleibt transnationale Zusammenarbeit häufig abhängig von individuellem Engagement und damit dauerhaft fragil:

Konkrete Entwicklungsimpulse	
▪	Flexibilität schaffen: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Projektteilnahme als Teil der Arbeitszeit anerkennen</li> <li>○ Budgets für Verwaltungsunterstützung bereitstellen</li> <li>○ Adaptive Agenda-Anpassung bei Konflikten ermöglichen</li> </ul>
▪	Vertrauensstrukturen aufbauen: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Soziale Aktivitäten gezielt einplanen (gemeinsame Abendessen, informelle Austauschformate)</li> <li>○ Separate Kleingruppen-Meetings vor Plenumsitzungen</li> </ul>
▪	Relationale Führung praktizieren: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nicht-hierarchische Konfliktmoderation</li> </ul>
▪	Partizipative Entscheidungsfindung

Abb. 5: Entwicklungsimpulse für institutionelle Rahmung und relationale Führung.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Potenzial transnationaler Gemeinschaften nicht selbsttätig entfaltet, sondern eine bewusste institutionelle Rahmung erfordert. Nachhaltige Kooperation hängt maßgeblich von relationalen und transformativen Führungsansätzen ab, die darauf abzielen, durch Sinnstiftung, Inspiration und individuelle Unterstützung nachhaltige Veränderungen in Organisationen zu bewirken (Kowalczuk-Walędziak & Underwood, 2021; Rathke & Harris-Hümmert, 2025).

Wie Fehrenbach und Huisman (2022) hervorheben, fehlt es bislang an vertieften institutionellen Analysen intraorganisationaler Entscheidungsprozesse in transnationalen Partnerschaften; strategischer Wandel wird wesentlich durch Leadership, Entscheidungsverfahren, Kommunikations- und Evaluationslogiken geprägt. Entscheidend ist dabei die Verbindung von „why“ und „how“, also die systematische Verschränkung normativer Zielsetzungen mit konkreten Umsetzungsprozessen und institutionell anerkannten Nutzenlogiken. Die dokumentenanalytischen und phänomenologischen Befunde unterstreichen, dass Hochschulleitungen durch Flexibilität, zeitliche Spielräume, verlässliche Vertrauensstrukturen und die Anerkennung interaktionaler Arbeit zentrale Voraussetzungen für wirksame Kooperation schaffen

(Oesterle, 2025a). Ohne solche strukturellen Bedingungen bleibt transnationale Zusammenarbeit abhängig von individuellem Engagement und damit dauerhaft fragil.

### **Professionalisierung von Lehrerbildner:innen**

Projektmanagement, das Design transnationaler Lern- und Arbeitsgemeinschaften, Moderation, transkulturelle Kommunikation und organisationsbezogene Entwicklungsarbeit gewinnen zunehmend an Bedeutung. Entsprechende Fortbildungsangebote sollten systematisch in professionelle Entwicklungsprogramme integriert werden (Oesterle & Schwab, 2026).

Zugleich verdeutlichen die Befunde, dass die Erfahrungen von Lehrerbildner:innen aus transnationalen Kontexten stärker in bildungspolitische Entscheidungsprozesse eingebunden werden sollten (Oesterle, 2025b). Ihre Expertise stellt eine bislang unzureichend genutzte Ressource für evidenzbasierte Hochschul- und Bildungspolitik dar (Europäische Kommission, 2013; Wach et al., 2024):

Konkrete Entwicklungsimpulse
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Fortbildungsangebote systematisch integrieren:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Projektmanagement für transnationale Zusammenarbeit</li><li>○ Design transnationaler Lern- und Arbeitsgemeinschaften</li><li>○ Moderation und transkulturelle Kommunikation</li><li>○ Organisationsbezogene Entwicklungsarbeit</li></ul></li><li>▪ Reflexionspraktiken strukturell verankern:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Kollaborative ePortfolios</li><li>○ Regelmäßige Fokusgruppen</li><li>○ Externe Rückmeldungen einbeziehen</li><li>○ Projekt-Blogs für kontinuierlichen Austausch</li></ul></li><li>▪ Expertise nutzen:</li><li>▪ Erfahrungen aus TTCs in bildungspolitische Entscheidungsprozesse einbinden</li></ul>

Abb. 6: Entwicklungsimpulse für die Professionalisierung von Lehrerbildner:innen.

## 7 Diskussion und Ausblick

Während hochschulpolitische Programme vor allem auf messbare Ergebnisse zielen, legen die vorliegenden Befunde nahe, dass Qualität transnationaler Zusammenarbeit an anderer Stelle entsteht, nämlich in alltäglichen Aushandlungen, in der Bearbeitung von Irritationen, in Selbst- und Fremdpositionierungen sowie in der produktiven Verschränkung unterschiedlicher professioneller Perspektiven. Die Analyse zeigt, dass nachhaltige Kooperation maßgeblich durch sprachlich-interaktionale Prozesse hergestellt wird, die bislang weitgehend unsichtbar bleiben. Damit leistet der Beitrag einen spezifischen Impuls für die aktuelle Debatte um europäische Hochschulallianzen, wie sie etwa unter dem Schlagwort *Pilots without Pathway* (Angouri & Palmowski, 2025) diskutiert wird: Ohne ein vertieftes Verständnis der Prozesse hinter den Strukturen drohen Allianzen symbolisch ambitioniert, aber entwicklungspraktisch fragil zu bleiben. Damit wird deutlich, dass Lehrentwicklung transnationale Kooperation nicht nur organisatorisch ermöglichen, sondern prozessual gestalten muss.

In Anlehnung an Heinz und Swennen (2025) erfordert dies eine Forschung, die transnationale Zusammenarbeit nicht nur evaluativ, sondern kritisch-analytisch und zukunftsorientiert untersucht. Zukünftige Studien sollten die alltägliche Praxis – insbesondere informelle Interaktionen, Kleingruppenphasen und virtuelle Kooperationsräume – stärker in den Fokus rücken.

Palmowski und Angouri (2024) zeigen, dass Nachhaltigkeit nicht automatisch entsteht, sondern an den Schnittstellen zwischen Bottom-up-Engagement und Top-down-Rahmung, wo Motivation und dialogische Praxis institutionell aufgegriffen und verstetigt werden. Transienz und Transnationalität prägen gegenwärtige Hochschul- und Lehrkräftebildung als Herausforderung und Entwicklungschance zugleich. Sprache wird dabei als konstitutiv für Verständigung, Macht und Identitätsarbeit sichtbar. Für die Lehrentwicklung folgt daraus die Notwendigkeit, dialogische Räume bewusst zu strukturieren, interaktionale Arbeit anzuerkennen und transnationale Lehre systematisch zu begleiten.

## Literaturverzeichnis

- Adams, T., & Ellis, C. (2012). Trekking through autoethnography. In S. Lapan, M. Quartaroli & F. Riemer (Hrsg.), *Qualitative research: An introduction to methods and designs* (S. 189–212). Jossey-Bass.
- Angouri, J., & Humonen, K. (2023). “I just sit, drink and go back to work.” Topographies of language practice at work. *Multilingua*, 42(1), 55–82.  
[https://www.degruyterbrill.com/de/document/doi/10.1515/multi-2021-0156/html?srsltid=AfmBOopXIh6c3tGhdeLOAvQ-wm-Q\\_xA7wngYikoPIRtr1ocmNctb9JXv](https://www.degruyterbrill.com/de/document/doi/10.1515/multi-2021-0156/html?srsltid=AfmBOopXIh6c3tGhdeLOAvQ-wm-Q_xA7wngYikoPIRtr1ocmNctb9JXv)
- Angouri, J., & Palmowski, J. (2025, November 7). *European Universities alliances: Pilots without pathways?* (Insight Paper No. 7). The Guild of European Research-Intensive Universities.
- Angouri, J., & Piekkari, R. (2018). Organising multilingually: Setting an agenda for studying language at work. *European Journal of International Management*, 12(1–2), 8–27.  
<https://doi.org/10.1504/EJIM.2018.10009383>
- Auferkorte-Michaelis, N., & Hintze, P. (2023). Institutional Research: Die Hochschule im Spiegelblick von Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 339–353). transcript.
- Oesterle, M. (2025a). *Investigating a transient transnational community of teacher educators through a multi-perspective approach* (Doctoral dissertation, PH Ludwigsburg).  
[https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/1442/file/dissertation\\_oesterle.pdf](https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/1442/file/dissertation_oesterle.pdf)
- Oesterle, M. (2025b). The role of transient transnational communities in the CPD of teacher educators: An analysis of European education policies and practices. *Teaching and Teacher Education*, 165. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X25002252>
- Oesterle, M., & Schwab, G. (2024). Negotiating instances of failed humour in a transient transnational community. *The European Journal of Humour Research*, 12(4), 124–144.  
<https://europeanjournalofhumour.org/ejhr/article/view/979>
- Oesterle, M., & Schwab, G. (2026). Teacher educators’ reflections and learning in a transient transnational community. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Oesterle, M., Schwab, G., Hoffmann, S., & Baldwin, R. (2020). The potentials of a transient transnational community for teacher educators' professional learning and development. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 117–147. <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3192>
- Bell, N. (2013). Responses to incomprehensible humor. *Journal of Pragmatics*, 57, 176–189. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.019>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brück-Hübner, A., Müller, U. B., & Seifert, A. (Hrsg.). (2024). *Internationalization of teacher education in higher education: Theories, concepts and practical approaches of virtual, blended and physical mobility*. wbv.
- Craciun, D., & Orosz, K. (2018). *Benefits and costs of transnational collaborative partnerships in higher education* (EENEE Analytical Report No. 36). European Expert Network on Economics of Education (EENEE). <https://doi.org/10.2766/53660>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5, 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210–231. <https://doi.org/10.1080/08841241.2018.1466756>
- Europäische Kommission (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes. <https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-Teacher-Educators-for-better-learning-outcomes.pdf>

Europäische Kommission. (2017). *Annex: The 2018 annual work programme for the implementation of “Erasmus+”: The Union Programme for Education, Training, Youth and Sport*. [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=C\(2018\)774&lang=en](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=C(2018)774&lang=en)

Fehrenbach, H., & Huisman, J. (2022). A Systematic Literature Review of Transnational Alliances in Higher Education: The Gaps in Strategic Perspectives. *Journal of Studies in International Education*, 28(1), 33–51.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10283153221137680>

Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildnerinnen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Narr Francke Attempto.

Hazel, S. (2017). Mapping the Langscape—Developing Multilingual Norms in a Transient Project Community. *Journal of Linguistic Anthropology*, 27(3), 308–325.  
<https://doi.org/10.1111/jola.12167>

Heinz, M., & Swennen, A. (2025). Teacher education research must shape and drive transformative change towards more sustainable, socially just and inclusive futures. *European Journal of Teacher Education*, 48(3), 445–453.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2511357>

Huisman, J., de Boer, H., Jongbloed, B., Kolster, R., van der Meulen, B., Bok, C., & Van Lancker, W. (2020). *The future of transnational collaboration in European higher education*. <https://doi.org/10.2766/098140>

Kowalczyk-Wałędziak, M., & Underwood, J. M. (2021). International communities of practice: What makes them successful vehicles for teachers’ professional development? *Educational Studies*, 46(8), 973–990.  
[https://nectar.northampton.ac.uk/id/eprint/14596/1/Underwood\\_etal\\_ES\\_2021\\_International\\_communities\\_of\\_practice\\_what\\_makes\\_them\\_successful\\_vehicles.pdf](https://nectar.northampton.ac.uk/id/eprint/14596/1/Underwood_etal_ES_2021_International_communities_of_practice_what_makes_them_successful_vehicles.pdf)

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Maly, I. (2024). AI, power and sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 28(5), 11–15.  
<https://doi.org/10.1111/josl.12681>

- Mortensen, J. (2017). Transient Multilingual Communities as a Field of Investigation: Challenges and Opportunities. *Journal of Linguistic Anthropology*, 27(3), 271–288. <https://doi.org/10.1111/jola.12170>
- Mortensen, J. (2025). In pursuit of common ground: Language policy in transient multilingual communities. *Cahiers de praxématique*, 83. <https://doi.org/10.4000/147hx>
- Murray, J., Smith, K., Vanderlinde, R., & Lunenberg, M. (2021). Teacher educators and their professional development. In R. Vanderlinde, K. Smith, J. Murray & M. Lunenberg (Hrsg.), *Teacher educators and their professional development: Learning from the past, looking to the future* (S. 1–14). Routledge.
- Palmowski, J., & Angouri, J. (2025). A paradigm shift in European transnational collaboration? European university alliances as communities of practice. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2524479>
- Pischetola, M., Møller, J. K., & Malmborg, L. (2023). Enhancing teacher collaboration in higher education: The potential of activity-oriented design for professional development. *Education and Information Technologies*, 28, 7571–7600. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11490-x>
- Rathke, J., & Harris-Huemmert, S. (2025). Transformationale Führung und organisationales Sozialkapital an Hochschulen in Deutschland: Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Verwaltung. *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 1–2, 68–81. [https://www.pedocs.de/volltexte/2026/35330/pdf/dhs\\_2025\\_1-2\\_Harris\\_Huemmert\\_Transformationale\\_Fuehrung\\_und\\_organisationales\\_Sozialkapital.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2026/35330/pdf/dhs_2025_1-2_Harris_Huemmert_Transformationale_Fuehrung_und_organisationales_Sozialkapital.pdf)
- Rigney, J., Fichtman Dana, N., & Vanderhauwaert, R. (2021). Cross-country collaboration in pursuit of powerful teacher professional learning: Lessons from the European Union. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103212. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103212>
- Siedler, R., Hartmann, S., Muth, M., & Schaal, S. (2025). Der Gemeinsame Fortbildungstag als ressourcenschonendes Angebot für digitale Kompetenzförderung in der schulischen Unterrichtsgestaltung. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 25. <https://doi.org/10.21240/lbzm/25/08>
- Spolsky, B. (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), 1–14. <https://repository.upenn.edu/server/api/core/bitstreams/642ac35a-d53e-4706-a41b-3c720cd06999/content>

Swing, R. L., & Ross, L. E. (2016). A New Vision for Institutional Research. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48(2), 6–13.

<https://doi.org/10.1080/00091383.2016.1163132>

Terhart, E. (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession: Allgemeines und Persönliches. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB)*, 3(5), 26–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-4775>

The Guild. (2024). *Excellence through collaboration: Annual report 2022–2023*.

<https://www.the-guild.eu/publications/annual-reports/excellence-through-collaboration.html>

Volkwein, J. F. (2008). The Foundations and Evolution of Institutional Research. *New Directions for Higher Education*, 2008(141), 5–20. <https://doi.org/10.1002/he.289>

Wach, A., Tanghe, S. & Zhang, D. (2024). Multinational telecollaboration in language teacher education: Teacher educators’ perspectives. *Language Learning & Technology*, 28(1), 1–13. <https://doi.org/10.64152/10125/73590>

Wild, K., Grummel, T., & Dasouqi, N. (Hrsg.). (2025). *Internationalising teacher education: Concepts, approaches and research* (Mit 6 Abbildungen). V&R unipress / Bonn University Press.

## Danksagungen

Die Forschungsarbeit wurde gefördert mit einem Stipendium aus besonderen Mitteln, die der Freistaat Bayern zur Realisierung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre im Staatshaushalt bereitstellt, eingeworben von Rosario Lopez-Gavira.

This publication is part of the grant RYC2024-048361-I awarded to Inmaculada Orozco, funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities, the State Research Agency /10.13039/501100011033, and the European Social Fund Plus (ESF+).

This study was carried out in collaboration with the team of the research project funded by the Ministry of Science and Innovation of Spain, State Research Agency and FEDER funds European Union [grant numbers EDU2020-112761RB-100/Feder Funds].