

Diana Wernisch

Diskrepanz zwischen Interesse und Realisation von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium

Zusammenfassung

Im europäischen Hochschulkontext kommt dem Internationalisierungselement der Studierendenmobilität aufgrund der ermöglichten positiven Effekte, wie dem Erwerb interkultureller Kompetenz oder dem internationalen Wissenstransfer, besondere Bedeutung zu. Förderprogramme wie Erasmus+ sollen dazu beitragen, dass mehr Absolvent/inn/en im europäischen Hochschulraum während des Studiums internationale Kompetenzen erwerben. Während dem Erwerb internationaler Erfahrungen auch für künftige Lehrkräfte hohe Bedeutung zugesprochen wird, weisen Daten aber auf eine unterproportionale Beteiligung dieser Gruppe an Mobilitätsprogrammen hin, wobei kaum empirisch basierte Erklärungen vorliegen. Der vorliegende Artikel greift daher auf eine empirische Studie zu kurzfristiger studienbezogener Mobilität (z.B. Auslandssemester) in der Lehrer/innen/bildung zurück und fokussiert Ergebnisse, die existierende Hindernisse der Studierendenmobilität im Feld verdeutlichen.

Schlüsselworte: *Internationalisierung, Studierendenmobilität, LehrerInnenbildung, Erasmus+*

Abstract

Study-related mobility, as one of the elements of internationalization, plays a particularly important role in the European higher education context due to its potential positive effects such as the development of intercultural competences and the international transfer of knowledge. Programs like Erasmus+ aim to contribute to the goal that more graduates in the European Higher Education Area acquire international competences during their studies. While the acquisition of international competences is also considered highly relevant for future teachers, data indicates that their participation in mobility programs is underproportionate. Empirically-based explanations for low participation have, however, largely been lacking. This article is therefore based on an empirical study of temporary study-related mobility (e.g., exchange semesters) in teacher education and focusses on results that reveal some major obstacles to student mobility in teacher education programs.

Keywords: *Internationalization, student mobility, teacher education, Erasmus+*

Einleitung

Anlässlich des Themenschwerpunktes dieses Heftes, Europa in Bildungskontexten, sollen im folgenden Artikel einige Aspekte und Problematiken der Internationalisierung in europäischen LehrerInnenbildungsprogrammen thematisiert werden. Der Blick auf Internationalisierung (Knight, 2004) ist dabei auf die Umsetzung von internationalen Elementen an Hochschulen bzw. in lehrerbildenden Studiengängen und auf die Zielgruppe der Studierenden gerichtet. Eine derart gefasste Internationalisierung umgreift sowohl Elemente einer „Internationalisierung zu Hause“ (Beelen & Jones, 2015), die inhaltliche, curriculare Internationalisierung (Leask, 2013), ebenso wie Elemente, die Studierenden internationale und interkulturelle Erfahrungen im Ausland ermöglichen. Damit sind jene internationalen Erfahrungen abgedeckt, die Studierenden während des Studiums im weitesten Sinne internationale Dimensionen eröffnen. Der europäische Kontext und Bildungsraum spielt in der Internationalisierung eine besondere Rolle, nicht zuletzt, weil internationale Beziehungen und der Austausch zwischen Hochschulen seit Jahrzehnten durch die Europäische Union (EU) mit Förderprogrammen wie Erasmus+ maßgeblich unterstützt werden (European Commission, 2006; Lanzendorf & Teichler, 2002). Die europäische Dimension in der Hochschulbildung wurde auch durch den Bolognaprozess und dessen Komponente der Mobilitätsförderung gestärkt. Internationalisierung ist heute an Hochschulen in Europa als Anforderung, Strategie sowie in der Umsetzung hochpräsent (European University Association, 2013; Sursock & Smidt, 2010), wobei das Element der Studierendenmobilität nach wie vor die dominanteste Komponente darstellt (Wernisch, 2016).

Internationales: niedrige Mobilität im Studium bei hoher Relevanz im Beruf

Die Möglichkeit über Erasmus+ oder andere Programme einen Auslandsaufenthalt im Laufe des Studiums umzusetzen, ist heute wohl fast allen Studierenden bekannt. Gleichzeitig verdichtete sich in den letzten Jahren die Evidenz, dass Studierende im Lehramt (LA) unterproportional mobil sind (z.B. Melink, Pavlin & Grigić, 2012). So sind europaweit ca. 8.5 % aller Studierenden in LA-Studiengängen eingeschrieben, im Erasmusprogramm aber nur mit 3,1 % repräsentiert (Wernisch, 2016, S. 136).

Diese vergleichsweise geringe Beteiligung von LA-Studierenden passt jedoch nicht zu den heutigen beruflichen An-

forderungen: Nicht nur sind künftige LehrerInnen in Europa mit zunehmend multikultureller Schülerschaft konfrontiert (Eurydice, 2015), auch in der Schulorganisation und den Curricula sind Internationalisierungstendenzen feststellbar, die zum Beispiel in internationalen Schultypen oder -curricula wie dem International Baccalaureate sichtbar werden (Hornberg, 2010). Analysiert man Diskurse zur Lehrerbildung (z.B. Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000; Zgaga, 2008), so kommen folgende Zielkompetenzen einer LehrerInnenausbildung mit internationaler Prägung in Frage:

1. Kompetenz zum Lehren in multikulturellen Klassenzimmern und im Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität;
2. Fremdsprachenkompetenz: als Fachsprache für künftige FremdsprachenlehrerInnen sowie für alle LA-Studierenden Englischkenntnisse als Arbeitssprache (z.B. in internationale/r Projektzusammenarbeit oder Fortbildungen);
3. Reflexionskompetenz eigener Systeme und Vorgehensweisen durch Wissen über andere Schulsysteme, Bildungskulturen und -praktiken;
4. Internationale Orientierung, Erfahrung und Kompetenz im weiteren Sinne und Multiplikator/inn/en/rolle der Lehrer/-innen/schaft (z.B. Bereitschaft zur Interaktion mit anderen Kulturen, Reflexion eigener Kultur, Auslandserfahrungen, Wissen über globale Entwicklungen, Europa, andere Länder und Kulturen).

Die Studierendenmobilität in der LehrerInnenbildung ist bislang wenig erforscht. In der Untersuchung der Autorin (Wernisch, 2016) wurden daher Erklärungen für die schwach ausgeprägte Studierendenmobilität im Lehramt eruiert. Dabei wurden vier Gruppen unterschieden, die ein unterschiedliches „Fortschreiten“ im Mobilitätsprozess repräsentieren: (a) Eine Gruppe, die angibt, an keiner von sieben verschiedenen Programmformen der studienbezogenen Auslandsmobilität (z.B. Auslandssemester oder „summer universities“) Interesse zu haben (Gruppe „Kein Interesse“); (b) eine, die Interesse an einer oder mehreren Programmformen äußert (Gruppe „Interesse“); (c) eine, die angibt, einen Auslandsaufenthalt bereits konkret zu planen (Gruppe „Pläne“) sowie (d) eine, die bereits studienbezogene Auslandserfahrung gesammelt hat (Gruppe „Implementierer“).

Erforscht wurde ein umfassendes Konzept der studienbezogenen Auslandserfahrung: Die sieben abgefragten Programmformen inkludierten sowohl akademisch als auch stärker praktisch orientierte sowie kürzere und längere Programmformen (unter oder über 3 Monate).

Zur Erforschung von Mobilitätshindernissen stand die Erfassung der Mikroebene (Studierende) mittels einer schriftlichen Befragung von LA-Studierenden im Kern der Untersuchung, ergänzt durch eine Einbettung in institutionelle Kontexte. Die Datenerhebung erfolgte an sechs systematisch ausgewählten Institutionen. Das Sample steht exemplarisch (wenngleich nicht repräsentativ) für ein sehr häufiges Grundmodell der LehrerInnenbildung in Europa (Eurydice, 2015), in welchem fachbezogene und fachdidaktische bzw. pädagogische Kompetenzen integriert in LA-Studiengängen erworben werden. Die Auswertung der Studierendendaten bzw. der Daten des ebenso befragten (akademischen) Personals basieren auf

einem Datensatz von $n = 1058$ bzw. $n = 35$. Den Kern der Auswertungen zu Mobilitätshindernissen bildeten multivariate Analysen, die eine vergleichende Charakterisierung der vier Studierendengruppen erlaubten.

Hindernisse der Studierendenmobilität bei Studierenden mit Interesse an einem Auslandsaufenthalt

Welche Hindernisse, die zu einer unterproportionalen Beteiligung von LA-Studierenden an Mobilitätsprogrammen führen, lassen sich feststellen? Besonders interessant für die Beantwortung dieser Frage ist die Gruppe der „Interessenten“, die ca. 35 bis 40 % der befragten Studierenden umfasst (Wernisch, 2016, S. 279). Im Gegensatz zur Gruppe „Kein Interesse“ äußert diese Gruppe ein grundsätzliches Interesse an Auslandserfahrungen. Unter optimalen Bedingungen wäre es daher möglich, dass ein maßgeblicher Teil dieser Gruppe in die Planungsstufe „vorrrückt“ und schließlich ihr Studium „mit Auslandserfahrung“ abschließt. Da dies aber de facto nicht der Fall ist, lassen sich an dieser Gruppe einige suboptimale Bedingungen und Mobilitätshindernisse im LA-Studium aufzeigen.

Fehlende Übereinstimmung zwischen Programmangebot und -nachfrage als Hindernis

Anhand der Ergebnisse der Gruppe „Interesse“ lässt sich ein Problem besonders gut darstellen: die Diskrepanz zwischen Programmangebot und Unterstützung für bestimmte Programmformen durch die lehrerbildende Institution einerseits und die Relevanz bestimmter Programmformen für LA-Studierende andererseits. Diese Diskrepanz zeigt sich daran, dass der Faktor „Begrenzte Angebot und Zugang zu interessanten Programmen und Plätzen für Auslandserfahrung“ einer der fünf wichtigsten Hindernisgründe für Studierende der Gruppe „Interesse“ darstellt.

Unter LA-Studierenden (über alle vier Gruppen hinweg) zeigt sich eine besondere Relevanz von praxisorientierten, professionsbezogenen Programmformen sowohl in den grundlegenden Studierendenpräferenzen als auch hinsichtlich umgesetzter Programmformen (Wernisch, 2016, S. 281–285). Praxisorientierte Programmformen umfassen Kurzprogramme (wie Studienbesuche oder Exkursionen) und insbesondere auch Schulpraktika in ausländischen Bildungssystemen. Hinsichtlich der Länge zeigen LA-Studierende zwar keine prinzipielle Präferenz für kürzere Programmformen unter 3 Monaten (ibid., S. 278–280), allerdings lässt sich in der Gruppe „Interesse“ eine solche Tendenz feststellen. Zudem zeigt sich in den Implementierungsdaten deutlich die hohe praktische Bedeutung von kürzeren Programmformen im Lehramt (ibid.): Nahezu 50 % aller umgesetzten Auslandsaufenthalte fallen unter die Schwelle von 3–12 Monaten. Bei Schulpraktika fällt die Mehrheit der umgesetzten Aufenthalte unter diese Schwelle und etwa zwei Drittel davon sogar unter die 2-Monats-Schwelle.

Zieht man nun Umsetzungsdaten der Institutionen bei (Tab. 1), so zeigt sich, dass gerade bei hochrelevanten Programmformen für Studierende das quantitative Programm- und qualitative Unterstützungsangebot deutlich geringer ausgeprägt sind als beim klassischen Auslandssemester (bzw. -trimester oder -jahr). Über die Hälfte der berufsbezogenen

Programmform	Selbstorganisation	Kein Programm	Erasmus	Kommentar zum Hochschulangebot
Auslandsstudium an Hochschule (Trimester, Semester, Jahr)	7 %	9 %	68 %	Durchgängig an Hochschulen angebotene Programmform von sehr hoher Bedeutung, Modularisierung in große Module und Anerkennungspraxis als Limitationen zur Umsetzung und Anerkennung längerer Auslandsaufenthalte
Auslandspraktika – Schul- und Unterrichtspraktika	56 %	31 %	20 %	Hochschulangebot oft verfügbar, hohe Bedeutung, Dauer von verpflichtenden Praxisphasen im Studium oft kürzer als drei Monate, nicht selten nur durchführbar an Schulen des Studienlandes
Praxisorientierte, kürzere Auslandsaufenthalte, z.B. Studienbesuche (< 3 Monaten)	22 %	57 %	7 %	Hochschulangebot verfügbar (aber abgekoppelt von Zuständigkeiten der zentralen oder dezentralen Auslandsbüros), von einiger Bedeutung

Tab. 1: Institutionelle Unterstützung und Programmunterstützung für verschiedene Programmformen

Praktika sind, nach Angaben der Studierenden, selbstorganisiert; beim Auslandssemester beträgt diese Rate nur 7 %. Damit ist der hohe Aufwand und die damit benötigte starke Motivation angedeutet, die Studierende mitbringen müssen, wenn sie praxisorientierte Programmformen umsetzen wollen. Mithilfe der erhobenen Daten lässt sich klar eine faktische Priorisierung der Programmform „Auslandstrimester/-semester/-jahr an einer Partnerhochschule“ im Angebot der Hochschulen feststellen. Als Konsequenz ist „das klassische Auslandssemester“ mit Abstand und signifikant die am häufigsten umgesetzte Programmform, wohingegen praxisorientierte und kürzere Programmformen vor allem bei der großen Gruppe „Interesse“ als signifikant relevanter erachtet werden (Wernisch, 2016, S. 281–290).

Die Diskrepanz von Programmangebot und -nachfrage wird umso deutlicher, hält man sich vor Augen, dass die große Gruppe der interessierten Studierenden über keine besonders hoch ausgeprägte Motivation und Umsetzungscompetenz verfügt: Die Studierenden in dieser Gruppe sind zwar grundsätzlich vom (Mehr-)Wert eines Auslandsaufenthaltes überzeugt, gleichzeitig aber auch deutlich von Zweifeln und Unsicherheiten geprägt. Dies betrifft nicht nur Aspekte wie finanzielle Belastungen und Studienzeitverzögerungen, sondern bei über 40 % der Studierenden in der Gruppe „Interesse“ bestehen Zweifel, mit den Herausforderungen in einer fremden Umgebung umgehen zu können, und über 50 % geben an, das Verlassen von bekannten sozialen Umfeldern (Freunde und Partner) stelle für sie ein wichtiges Hindernis dar. Faktoren wie diese erhellen, warum sie eher kürzere und damit üblicherweise auch stärker vororganisierte Programme bevorzugen: Solche Programme besitzen eine geringere Hemmschwelle. Im Vergleich zum klassischen Auslandssemester sind derartige Programme aber im institutionellen Angebot seltener präsent und weniger leicht zugänglich (z.B. aufgrund fehlender zentralisierter Bewerbung und Koordination, siehe Tab. 1). Damit steht aber gerade die Studierendengruppe „Interesse“ mit ihrer spezifischen Prägung und vergleichsweise noch schwachen Handlungsmotivation vor einem erhöhten Organisationsaufwand, der eine hohe Motivation und Zielstrebigkeit voraussetzt. Ihre nur mittelhoch ausgeprägte Überzeugung zum (Mehr-)Wert

von Auslandserfahrungen – ein theoretisch und, wie sich zeigte, auch empirisch sehr bedeutsamer Faktor für die Umsetzung von Mobilitätsphasen (Wernisch, 2016, S. 314–322) — deutet darauf hin, dass Studierende der Gruppe „Interesse“ in sehr vielen Fällen zum Zeitpunkt ihrer Graduierung keine studienbezogene Auslandserfahrung erworben haben werden. Ein solches „Verharren“ im Interessentenstatus legen auch die empirischen Daten nahe: Die Studierendengruppe „Interesse“ ist in der vorliegenden Querschnittsuntersuchung bereits älter (26 J.) und in einem höheren Studienjahr (2.6 Studienjahre) als die Gruppe „Pläne“ (24 J.; 2.1 Studienjahre). Im Sinne einer Entwicklung im Studienverlauf gelingt für diese Gruppe also keine Gestaltung institutioneller Umfeld, Studienbedingungen und Angebote, die dazu führen würden, dass sie sich im Mobilitätsprozess „weiterentwickelt“.

Der (fehlende) internationale Aufforderungscharakter des Studenumfeldes im Lehramt

In Bezug auf eine solche Weiterentwicklung der Studierenden im Mobilitätsprozess kann festgestellt werden, dass der Studienalltag der LA-Studierenden wenig bis kaum international geprägt ist (Abb. 1, Daten aller 4 Gruppen). Kritisch erscheint zum Beispiel, dass „LektorInnen und Kurse“, also das primäre Studenumfeld, von Studierenden nicht als Treiber in der Entwicklung einer internationalen Orientierung wahrgenommen werden.

Abbildung 1 verdeutlicht Unterschiede zwischen Fremdsprachen-Studierenden und Nicht-Fremdsprachen-Studierenden besonders ausgeprägt bei jenen Items, die sich auf das primäre Studenumfeld in Kursen beziehen, wie es von LektorInnen an der Hochschule gestaltet wird. Ein Studenumfeld mit geringem Aufforderungscharakter zur Entwicklung einer internationalen Orientierung könnte auch einer der Gründe sein, warum sich in der Gruppe „Interesse“ überproportional häufig Nicht-Fremdsprachen-Studierende wiederfinden (72.4 % im Vergleich zu 54.4 % bzw. 38.5 % in den Gruppen „Pläne“ bzw. „Implementierer“).

Maßgeblich für den geringen internationalen Aufforderungscharakter des Studenumfeldes speziell für Nicht-Fremd-

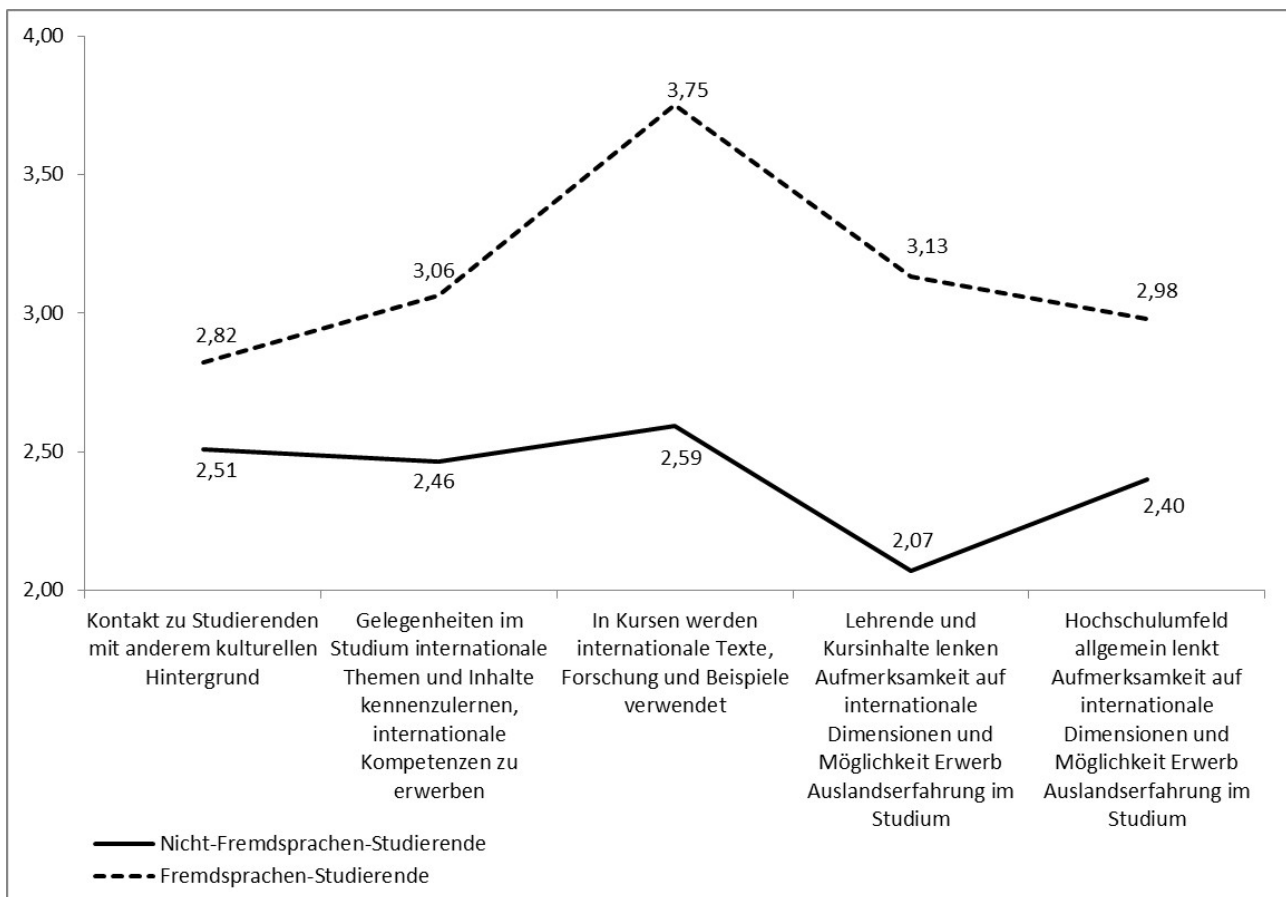


Abb. 1: Internationale Dimensionen im Studienumfeld; Mittelwerte für 5 Items (Skala: 1 = Trifft überhaupt nicht zu bis 5 = Trifft sehr stark zu) nach Fremdsprachen-Studierenden ($n = 309$) und Nicht-Fremdsprachen-Studierenden ($n = 423$). Die vertikale Achse bildet nicht die gesamte Skalenbreite ab. Daten und Referenzen: Wernisch, 2016, Tab. 28, Abb. 13.

sprachen-Studierende könnte die fehlende Relevanz sein, die LektorInnen internationalen Erfahrungen für diese LA-Studierenden zuschreiben; denn die Befragung des Personals an lehrerbildenden Hochschulen ergab, dass studienbezogene Auslandsmobilität vor allem für den Fremdspracherwerb als zielführend erachtet wird (Wernisch, 2016, S. 252–254). Damit ist eine höhere Relevanzzuschreibung von Auslandserfahrung für Fremdsprachen-Studierende angedeutet, die sich natürlich implizit und explizit auf die diskursive Atmosphäre und die inhaltliche Gestaltung von Studienumfeldern auswirken kann.

Auslandsmobilität im Lehramt: fehlende Einbettung in professionsrelevante Kompetenzentwicklung

Aussagekräftig ist auch, dass eine Befürwortung von studienbezogener Auslandsmobilität vergleichsweise selten auf der Überzeugung basiert, diese diene auch dem Aufbau professionsrelevanter Kompetenzen (Wernisch, 2016, S. 252). Während beispielsweise der Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen ein Effekt von Auslandsaufenthalten zu sein scheint, von dem das akademische Personal in der LehrerInnenbildung überzeugt ist, werden Auslandsaufenthalte seltener als Beitrag zum Erwerb professionsrelevanter Kompetenzen erachtet (z.B. von Reflexionskompetenz durch die Kenntnis anderer Schulsysteme). Diese fehlende Wertigkeit der Professionsrelevanz von Auslandserfahrungen steht aber im Widerspruch zu den generellen Erwartungen und Ansprüchen einer Internationali-

sierung im Feld der LehrerInnenbildung, bei der die professionsbezogene Kompetenzentwicklung (z.B. der Umgang mit kultureller Diversität und Heterogenität im Klassenzimmer) durch international geprägte Studienelemente durchaus eine zentrale Rolle spielt. Damit ist eine Diskrepanz zwischen argumentativer Zielsetzung der Internationalisierung und operativer Umsetzung in Bezug auf das Element der Studierendenmobilität aufgezeigt.

Einige Schlussfolgerungen zur Internationalisierung in lehrerbildenden Studiengängen

In der vorliegenden Untersuchung konnten Barrieren für eine stärkere Teilnahme von LA-Studierenden an Mobilitätsprogrammen aufgezeigt werden. Für ihre Identifikation erwies sich ein kontextualisierender Ansatz, der Studierende und Institutionen beachtet, als hilfreich: Beispielsweise konnte durch die Gegenüberstellung von Studierendenpräferenzen für bestimmte Programmformen der Auslandsmobilität und dem institutionellen Angebot eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage aufgezeigt werden. Auf dieser Basis lässt sich eine Handlungsempfehlung für eine stärkere Überprüfung und Refokussierung des bestehenden Programmangebots ableiten. Wenn also die Förderung von Auslandserfahrungen von LA-Studierenden eine bestehende Zielsetzung an einer Hochschule ist, dann muss zu deren Erreichung auch auf Studierendencharakteristika eingegangen werden.

Vor einer Angebotsentwicklung könnten die eingangs genannten Zielkompetenzen von internationalen Elementen im Studium, spezifisch für die Lehrer/-innen/bildung (z.B. Umgang mit multikulturellen Klassenzimmern, Kenntnis anderer Schulsysteme), als Reflexionsrahmen dienen. Denn eine grundsätzliche Reflexion über die Ziele und die Festlegung geeigneter Maßnahmen zur Zielerreichung (z.B. die Förderung studienbezogener Auslandsaufenthalte flankiert durch curriculare Maßnahmen) würde wahrscheinlich auch zu einer besseren Einbettung der Mobilitätsprogramme in die LA-Studiengänge führen.

In der Umsetzung geeigneter Maßnahmen – beispielsweise der studienbezogenen Auslandsmobilität von LA-Studierenden – ist es für eine effektive Zielerreichung unabdingbar, dass spezifische Studierendencharakteristika, wie deren finanzielle Situation, Sprachkenntnisse und mangelndes Kompetenzerleben, Beachtung finden. Mobilitätsförderung beginnt daher nicht erst mit der Erstellung und Publikation eines Programmangebotes, sondern bereits mit der Förderung von Überzeugungen zum potentiellen Nutzen von Auslandsaufenthalten unter LA-Studierenden.

Die Entwicklung von Überzeugungen zur (professionsbezogenen) Relevanz von internationalen Erfahrungen und Kompetenzen kann allerdings nur in eingeschränktem Maße von International Offices als Verwaltungseinheiten geleistet werden. Eine solche Entwicklung muss vom gesamten Studenumfeld getragen werden. Dies impliziert, dass Mobilitätsförderung unter Studierenden auch auf Ebene des akademischen Personals gedacht werden muss. Wenn das akademische Personal beispielsweise Auslandserfahrungen vorwiegend für Fremdsprachen-Studierende als relevant erachtet und eine stärkere europäische und internationale Orientierung der LehrerInnenbildung nicht grundsätzlich befürwortet, dann bleibt es unwahrscheinlich, dass viele LA-Studierende sich im Laufe des Studiums derart angesprochen, motiviert und unterstützt fühlen, dass sie letztlich im späteren Schuldienst die viel proklamierte Rolle als international und interkulturell erfahrene Professionelle, Multiplikatorinnen und Innovatorinnen wahrnehmen werden können.

Literatur

- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Hrsg.), *The European Higher Education Area* (S. 59–72). Cham: Springer International Publishing.
- European Commission. (2006). *The history of European cooperation in education and training: Europe in the making – an example*. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.
- European University Association. (2013). *Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support*. Zugriff am 30.10.2017 http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_International_Survey.sflb.ashx
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2002). Erasmus under the umbrella of Socrates: An evaluation study. In U. Teichler (Hrsg.), *ACA Papers on International Cooperation in Education. Erasmus in the Socrates programme. Findings of an evaluation study* (S. 13–28). Bonn: Lemmens.
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines-Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103–118.
- Melink, M., Pavlin, S., & Grigić, B. (2012). Education and teaching studies. In M. Melink & Samo Pavlin (Hrsg.), *Employability of graduates and higher education management systems. Final report of DEHEMS project* (S. 123–155). University of Ljubljana: Faculty of Social Sciences.
- Orr, D., Gwosc, C., & Netz, N. (2011). *Social and economic conditions of student life in Europe: Synopsis of indicators. Final report* (Eurostudent IV 2008–2011). Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European higher education. EUA publications*. Brussels: European University Association.
- Wernisch, D. V. (2016). *Internationalization and Student Mobility in Teacher Education: Internationalization Models, Diffusion Barriers and Recommendations for Policy and Higher Education Institutions*. Zugriff am 30.10.2017 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus4-6512>

Dr. phil. Diana Wernisch

ist seit über 10 Jahren im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement tätig und besitzt einen multidisziplinären akademischen Hintergrund in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der internationalen Hochschul- und Bildungskooperation sowie dem Hochschulmanagement. 2016 promovierte sie zum Thema der Internationalisierung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Vor ihrer aktuellen Tätigkeit als Leiterin des Fachbereichs Vernetzung und Innovation an der Universitätsbibliothek der TU Wien war sie als akademische Mitarbeiterin und Geschäftsführerin des International Centre for STEM Education (ICSE, Internationales Zentrum für MINT-Bildung) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und als Abteilungsleiterin im International Office der WU Wirtschaftsuniversität Wien tätig.