

Adelheid Hu

## **Universitäten als interkulturelle und mehrsprachige Kommunikationsräume**

**Warum der Internationalisierungsdiskurs stärker mit dem Thema Mehrsprachigkeit verzahnt werden sollte**

*In diesem Beitrag gehe ich zunächst auf den Internationalisierungsdiskurs im universitären Kontext ein, der derzeit stark von ökonomischen Argumenten und Rekurs auf globalen Wettbewerb geprägt ist. Auffällig ist hier, dass bislang die Frage der Mehrsprachigkeit kaum mit dem Thema Internationalisierung in Verbindung gebracht wurde. Wenn der Faktor Sprache überhaupt ins Spiel kommt, geht es vor allem um die Einführung englischsprachiger Programme, obwohl sich durchaus seit einigen Jahren Forschungen zur Mehrsprachigkeit im universitären Kontext etabliert haben.*

*Am Beispiel eines Masterstudiengangs an der internationalen und mehrsprachigen Universität Luxemburg zeige ich dann auf, dass der gängige Internationalisierungsdiskurs wenig angemessen ist, die kulturell-sprachliche Komplexität von Lehr-, Lern- und Begegnungskontexten in internationalen Universitäten zu erfassen. Anhand von studentischen Seminar Mitschriften analysiere ich, wie Verstehens-, Lern- und Mediationsprozesse in mehrsprachigen Lernsettings in der Wahrnehmung der Studierenden erlebt werden. Ein Fazit des Beitrags besteht in einem Plädoyer für eine stärkere Verzahnung von Internationalisierungsfragen mit Aspekten der mehrsprachigen und interkulturellen Kommunikation im universitären Kontext.*

*In this chapter, I first discuss the discourse about internationalization in the university context, which is currently dominated by economic arguments and references to global competition, and which has rarely been related to issues of multilingualism. If language is acknowledged as a factor at all, it is in the context of introducing English-language programs, and this although research on multilingualism in Higher Education has developed significantly within the last decades.*

*In this contribution I use the example of a Master's program at the international and multilingual University of Luxembourg to show that the wide-spread discourse about internationalization is hardly able to account for the cultural-linguistic complexity of teaching, learning and encounters at international universities. On the basis of seminar notes I will then provide a closer look on students' processes of comprehension and linguistic mediation. I finally advocate a stronger connection between questions of internationalization and aspects of multilingual communication and linguistic diversity in university contexts.*

## 1. Einleitung

Gerade für kulturwissenschaftlich orientierte Forschung ist Selbstreflexivität eine der zentralen Forderungen (Grossberg 1999: 80). Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen müssen sich fragen, inwieweit sie durch den Rückgriff auf eine etablierte Beschreibungssprache die bestehenden Verhältnisse bzw. den bestehenden Blick auf die zu untersuchenden Phänomene letztlich nur reproduzieren können und damit eher festschreiben als erneuern. Insbesondere diejenigen sprachlichen Konventionen, die scheinbar naturalisiert und unbewusst geworden sind – im Sinne von Norman Fairclough (1989: 2) „Ideologien“ –, müssen mit besonderer Sorgfalt analysiert werden. Der aktuelle Internationalisierungsdiskurs im Hochschul- und Wissenschaftsbereich ist ein solches Beispiel. Das Vokabular und die Leitmetaphern, die derzeit hier verwendet werden, sind es wert, im oben genannten Sinne kritisch untersucht zu werden.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf den Internationalisierungsdiskurs im universitären Kontext ein, der derzeit in hohem Maße von ökonomischen Argumenten und Rekurs auf globalen Wettbewerb geprägt ist. Im Gegensatz zur Theoriebildung im Kontext von Schule, wo sich neben einem ebenfalls immer stärker werdenden funktionalpragmatischen und ökonomisch ausgerichteten Diskurs dennoch ein bildungs- und identitätstheoretischer Blick auf Lehr- und Lernprozesse etablieren bzw. behaupten konnte (Hallet 2002, Hu 2014, Norton 2013), bleiben die Aspekte Interkulturalität und Identitätsbildung im universitären Bereich auf Schlagworte wie *interkulturelle Kompetenz* oder *global citizenship* begrenzt. Auffällig ist, dass nur wenige Beiträge zur Internationalisierung Kontakt-, Kommunikations-, Lehr- und Lernsituationen oder Identitätsbildungsprozesse in den Blick nehmen. Hinzu kommt, dass bislang die Frage der Mehrsprachigkeit kaum mit dem Thema Internationalisierung in Verbindung gebracht wurde. Wenn der Faktor Sprache überhaupt ins Spiel kommt, geht es in der Regel vor allem um die Einführung englischsprachiger Programme, obwohl sich durchaus seit einigen Jahren wichtige Forschungen zur Mehrsprachigkeit im universitären Kontext etabliert haben.

Am Beispiel eines Masterstudiengangs an der internationalen und gleichzeitig mehrsprachigen Universität Luxemburg zeige ich im Anschluss auf, dass der gängige Internationalisierungsdiskurs wenig angemessen ist, die kulturell-sprachliche Komplexität von Lehr-, Lern- und Begegnungskontexten in internationalen Universitäten zu erfassen. Darüber hinaus argumentiere ich, dass die Ausblendung der sprachlichen Frage bzw. die alleinige Fokussierung auf das Englische als *Lingua franca* der internationalen Wissenschaft nicht ausreicht, um universitäre Kommunikationspraktiken zu beschreiben. Anhand von studentischen Seminararbeitschriften gehe ich genauer auf die Frage ein, wie Verstehens-, Lern- und Mediationsprozesse in mehrsprachigen Lernsettings in der Wahrnehmung der Studierenden erlebt und analysiert werden. Ein Fazit des Beitrags besteht darin, für eine stärkere Verzahnung von Internationalisierungsfragen mit Aspekten der mehrsprachigen Kommunikation und sprachlich-kulturellen Vielfalt im universitären Kontext zu plädieren.

## 2.

Im Zug  
Univer  
trachte  
und Q  
Lehr-  
gard 2  
dular f  
Vergle  
global  
schein  
einseit  
chen –  
norie  
tors v  
lität, u  
Perso  
MOO  
ten bz  
nische  
Qatar  
vgl. D

In  
rungs  
ten de  
von M  
interr  
Einfl  
ben, l  
senc  
risier  
der“,  
päisc  
H  
che U  
als „  
the p  
ohne  
nanc  
bekl

## 2. Zum Internationalisierungsdiskurs im universitären Kontext

Im Zuge der Globalisierung und der weltweiten Ökonomisierung von Bildung werden Universitäten zunehmend unter wirtschaftlichen und kompetitiven Gesichtspunkten betrachtet. *Leistungsfähigkeit, Humankapital, Employability, Output, Drittmittelvolumen* und *Qualität* stehen immer mehr im Mittelpunkt und bilden das Vokabular, mit dem Lehr- und Lernprozesse beschrieben werden (Masschelein / Simons 2006, Rizvi / Lingard 2010). Wissen und Erkenntnisgewinn werden in messbaren „Kompetenzen“ modular festgelegt und durch Assessments und Evaluationen getestet, um somit weltweite Vergleiche zu ermöglichen – gerade auch im sprachlichen Bereich, wo man inzwischen global auf die Referenzniveaus des Europäischen Referenzrahmens zurückzugreifen scheint, um somit den Anschluss an Modernität zu signalisieren (zur weltweiten, relativ einseitigen Rezeption des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen – der Aspekt der Mehrsprachigkeit wird zugunsten der Kompetenzskalen eher ignoriert – vgl. Byram / Parmenter 2012). Universitätsrankings und *performance indicators* verstärken dabei diese Entwicklung. Ein zentraler Faktor ist darüber hinaus Mobilität, und zwar in vielen Formen: Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal, etwa durch Erasmus-Programme, oder Programmmobilität, z.B. in Form von *MOOCs* (*Mass Open Online Courses*) oder durch die Schaffung virtueller Universitäten bzw. internationaler *branch campuses*, die etwa ein Studium an einer US-amerikanischen Universität im eigenen Land ermöglichen, wie z.B. die Cornell University in Qatar (Marginson 2014, zu einer kritischen Analyse von Mobilität und ihren Effekten vgl. Dervin / Byram 2008, Dervin 2011).

In welchem Maße eine Universität international ist bzw. welche Internationalisierungsstrategien verfolgt werden, wird häufig durch Auflistungen von Zahlen und Fakten definiert, wie etwa Anteil von ausländischen Studierenden und Lehrenden, Anzahl von Mobilitätsprogrammen, Anzahl transnationaler Diplome (*joint degrees*), Anzahl internationaler Forschungsabkommen und englischsprachiger Lehrangebote. Welchen Einfluss diese Zahlen und Fakten auf Lehr-, Lern- und Kommunikationsprozesse haben, bleibt in der Regel im Dunkeln. Gleichzeitig fällt eine – zumindest aus kulturwissenschaftlicher Perspektive – durchaus simplifizierende und essentialisierende Kategorisierung der Akteure auf, z.B. in „international vs. home students“, „In- und Ausländer“, „native speakers“ und „non-native speakers“ oder „europäische und nicht europäische Studierende“ (Welikala 2011).

Hinzu kommt, dass bei Definitionen von Internationalisierung häufig eine begriffliche Unschärfe festzustellen ist. Knight (2008: 22f.) definiert z.B. Internationalisierung als „the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purposes, functions or delivery of higher education“. Unklar bleibt hier, wie die ohnehin hochgradig komplexen Konzepte international, interkulturell und global zueinander stehen und vor allem auch, was darunter verstanden wird. De Wit (2011: 244) beklagt in diesem Zusammenhang eine unpräzise Vermengung von einerseits Gründen,

warum internationalisiert werden soll, und andererseits Definitionen dazu, was unter Internationalisierung verstanden wird:

When talking about internationalisation, it is important to make the distinction between why we are internationalizing higher education, and what we mean by internationalisation. Many documents, policy papers and books refer to internationalization, but do not define why. And in much of the literature, meanings and rationales are muddled in the sense that a rationale for internationalization is often presented as a definition of internationalization.

Gleichzeitig wächst die Anzahl der Publikationen zum Thema *Interkulturelle Kompetenz und Higher Education* (Deardorff 2006, Stier 2006, Bergan / van't Land 2010, Weidemann / Straub / Nothnagel 2010), wobei angenommen wird, dass Internationalität bzw. Internationalisierung mit der Entwicklung von interkultureller Kompetenz in direktem Zusammenhang stehen. Allerdings liegen hier empirische Befunde bislang kaum vor, und das Konzept der interkulturellen Kompetenz bleibt darüber hinaus oft unpräzise und ist in seiner Operationalisierbarkeit umstritten (Hu / Byram 2009).

Nicht zuletzt verstärkt sich ebenfalls ein kritischer Diskurs, der die ökonomische Beschreibungssprache von Studium und Universitäten in Frage stellt. Eine grundsätzliche Kritik an einer ökonomisch-instrumentell begründeten Internationalisierung im Bildungsbereich (Block / Cameron 2002, Liessmann 2006, Masschelein / Simons 2006, Rizvi / Lingard 2010) kritisiert diese als „neo liberal imaginery“, wodurch die eigentliche Idee von Bildung konterkariert werde und wodurch Machtverhältnisse im Bildungsbe- reich reproduziert würden. Andere (Welikala 2011, Tanaka 2002) fordern einen selbstreflexiven Ansatz, der – ausgehend von den Akteuren selbst – das Erleben von Internationalität in den Mittelpunkt stellt und kulturelle sowie identitätsbezogene Aspekte stärker miteinbeziehen sollte. Insgesamt gesehen ist festzustellen, dass der Diskurs über Internationalisierung überraschend wenig unter Einbezug kulturwissenschaftlicher oder auch bildungstheoretischer Konzepte geführt wird, und dies obwohl Migration, Globalisierung, Multikulturalismus, Interkulturalität und Identität Kernthemen der Kulturwissenschaften wie auch der Bildungswissenschaften sind. Wenn überhaupt kulturelle Aspekte ins Spiel kommen, scheinen essentialisierende und reifizierende Konzepte von Kulturen und kulturellen Zugehörigkeiten an der Tagesordnung zu sein.

### 3. Internationalisierung und Mehrsprachigkeit

In dem ökonomisch ausgerichteten Internationalisierungsdiskurs fällt auf, dass Internationalität und Mehrsprachigkeit kaum miteinander in Beziehung gesetzt werden: in der Regel beschränkt man sich auf das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein englischsprachiger Programme. In dieser Sichtweise heißt Internationalisierung in der Tat in erster Linie *Englishization*. Im Zuge der Bologna-Reform, der Globalisierung von Wissenschaftskommunikation und der wachsenden Bedeutung von Mobilität in den Studienverläufen richten viele Universitäten weltweit englischsprachige Programme ein oder stellen aus Gründen der internationalen Anschlussfähigkeit vollständig auf die

englische Sprache um (Wächter / Maiworm 2008). Dies geschieht durchaus auch aus ökonomischen Gründen: Möglichst viele (zahlende) Studierende aus anderen Ländern sollen angezogen werden (vgl. dazu Ertl / Dupuy 2014). Englisch entwickelt sich aber auch in der Forschung derzeit immer mehr zur wissenschaftlichen *Lingua franca*. Internationale Universitätsrankings und *performance indicators* verstärken diese Entwicklung. 90 % der Publikationen in den „harten Wissenschaften“ erscheinen in englischer Sprache, auch in den Wirtschaftswissenschaften ist der Anteil hoch (80 %). In den Geistes-, Sozial- und Rechtswissenschaften wird nach wie vor mehr in den Landessprachen publiziert, allerdings steigt hier ebenfalls der Druck, international sichtbar zu werden und auf Englisch als Publikationssprache umzustellen (Gazzola 2012).

Die Vielzahl der an internationalen Universitäten vorhandenen Sprachen und sprachlichen Identitäten und ihre Rolle für Kommunikations-, Lern- und Bildungsprozesse spielt somit in dieser Betrachtungsweise kaum eine Rolle, obwohl sich im Hinblick auf Mehrsprachigkeit im Bereich *Higher Education* in den letzten Jahren eine intensive wissenschaftliche Forschung entwickelt hat (für eine Vielzahl von Beiträgen vgl. exemplarisch Block / Cameron 2002, Preisler / Klitgard / Fabricius 2011, Van Leeuwen 2004, Veronesi / Nickenig 2010, Veronesi / Spreafico 2009). Insbesondere im Hinblick auf die Rolle der englischen Sprache als globale *Lingua franca* der Wissenschaft, aber auch im Hinblick auf den Erhalt kleinerer Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen hat sich ein lebhafter und engagierter Diskurs entwickelt (vgl. exemplarisch Ammon / McConnel 2002, Brumfit 2004, Coleman 2006, Doiz / Lasagabaster / Sierra 2013). Darüber hinaus finden die Spezifika von Universitäten mit explizit mehrsprachigen *language policies* zusehends mehr Beachtung (Chambers 2004, Franceschini / Veronesi 2011, Hu 2012, Van der Walt 2013).

Eine zentrale Frage ist z.B., wie Wissenskonstruktion in mehrsprachigen Kontexten abläuft. Schon Wilhelm von Humboldt stellte vor fast 200 Jahren fest:

Die intellectuelle Thätigkeit und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander; man kann nicht einmal schlechthin die erstere als das Erzeugende, die andre als das Erzeugte ansehen. (Humboldt 1836: 152)

In den letzten Jahren ist der alte Humboldt'sche Gedanke in Bezug auf die Globalisierung von Wissenschaft wieder verstärkt aufgegriffen worden. So betont z.B. Konrad Ehlich, dass Sprache gerade nicht nur eine Ansammlung von Wortmarken ist, die den sprachunabhängigen Wissens-elementen angehängt würden: Die Organisation, Speicherung und Weitergabe des Wissens erfolge vielmehr selbst in sprachlicher Form, so dass der Sprache eine eigene erkenntnisbezogene und erkenntnistiftende Funktion zukommt. Geschieht die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten in verschiedenen Sprachen, entstehe dadurch eine produktive Verunsicherung wie auch gleichzeitig ein Schutz vor Ethnozentrismus:

Multilingualität ist keine wissenschaftsbetriebliche Folklore, sondern ein wesentlicher Teil des Erkenntnisprozesses selbst. [...] Die Erfahrung der Fremdheit fremden Sprachdenkens

ist eine wichtige hermeneutische Grunderfahrung. Sie verdient explizite Beachtung in der Lehre wie in der Forschung. (Ehlich 2000: 49)

Ein sprachenbewusster Umgang mit fachlichen Inhalten, der mehrsprachige Ressourcen einschließt, fördert einen mehrperspektivischen Zugang zu Konzepten und Phänomenen; konzeptuelles Verstehen erfahre, so z.B. Lüdi (2014), durch mehrsprachige Zugänge eine Vertiefung und ein „fine-tuning“; implizite und versteckte Bedeutungen werden aufgedeckt, selbstverständlich erscheinende Interpretationen werden infrage gestellt, und die Beziehung zwischen sprachlichem Ausdruck und konzeptionellem Gehalt wird deutlich. So sind – um ein Beispiel zu nennen – gerade für die Geisteswissenschaften zentrale Konzepte wie *Bildung*, *Kultur* oder *Zivilisation* etwa im Deutschen, Französischen oder Englischen unterschiedlich konnotiert, da sie sich in unterschiedlichen historisch-kulturellen und ideengeschichtlichen Kontexten entwickelt haben (Elias 1978, Cassin 2004). Genau in diesen Zusammenhängen zwischen Mehrsprachigkeit und Wissensentwicklung liegt ein enormes Potenzial, nicht nur um ein differenziertes Verständnis wissenschaftlicher Fragestellungen, sondern auch um heutzutage wichtige Schlüsselkompetenzen und Einstellungen zu fördern: grenzüberschreitende Kommunikations- und Handlungsfähigkeit, Respekt und Toleranz, Selbstrelativierung und Dezentrierung. Empirische Forschungen haben dies in den letzten Jahren eindrucksvoll belegt (z.B. Berthoud / Gradoux / Steffen 2011, Lüdi 2014, Müller / Pantet 2008, Stoike-Sy 2017, Uwera 2017). Bislang werden diese Forschungen allerdings kaum im Internationalisierungsdiskurs aufgegriffen.

#### 4. Internationalität, sprachlich-kulturelle Vielfalt und Hybridität: das Beispiel der Universität Luxemburg

Die Universität Luxemburg ist eine internationale und gleichzeitig mehrsprachige forschungsorientierte Universität. Sie wurde 2003 als einzige staatliche Universität im Grossherzogtum Luxemburg gegründet und zählt somit im internationalen Vergleich zu den jungen Universitäten. Beim jüngsten *Times Higher Education Ranking* erreichte die Universität Luxemburg international Rang 11 unter allen Universitäten, die unter 50 Jahre alt sind ([timeshighereducation.com/features/200-most-international-universities-world-2016](http://timeshighereducation.com/features/200-most-international-universities-world-2016) (28.03.2018)). Im Hinblick auf die Frage von Internationalisierung und Mehrsprachigkeit ist die Universität ein besonders interessanter Fall und zwar zum einen wegen der Vielzahl der Herkunftssprachen, die von Studierenden sowie dem Lehr- und Administrationspersonal gesprochen wird (vgl. die entsprechenden Statistiken im Jahresbericht 2016 der Universität), zum anderen wegen der dreisprachigen *Policy* der Universität (Englisch, Französisch und Deutsch sind offizielle Sprachen an der Universität) und einer Vielzahl zwei- bzw. dreisprachiger Bachelor- und Masterprogramme ([uni.lu/studiengaenge/bachelorstudiengaenge](http://uni.lu/studiengaenge/bachelorstudiengaenge) (28.03.2018)). Ende 2015 waren 6 172 Studierende eingeschrieben, die aus 115 verschiedenen Ländern zum Studium

nach L  
dern, 1  
verschi  
sie sog  
Luxem  
versité  
Grenz  
beiten v

Die  
Grenz  
burgisc  
gen Be  
usw., d  
einmal  
keit in  
ner Mik

Exer  
den Ma  
gen Bes  
ropäisch  
xembur  
nen Län  
(Englisch  
schen S  
Mehrsp  
Erziehu  
nur durc  
selbst (f  
chigkeit

Sowe  
recht? I  
kunftslä  
Beschre  
ziert, de  
Sprache  
ligten au  
Studiere  
risieren,  
weiterge  
wie eine

<sup>1</sup> Unter:  
gual\_a

nach Luxemburg gekommen sind: 43 % aus Luxemburg, 46 % aus anderen EU-Ländern, 11 % aus Nicht-EU-Ländern. Die ProfessorInnen / DozentInnen stammen aus 25 verschiedenen Ländern. Mobilität spielt eine große Rolle, in den BA-Programmen ist sie sogar verpflichtend. Es existieren zahlreiche Abkommen zwischen der Universität Luxemburg und Universitäten in anderen Ländern. Die Universität ist Mitglied der *Université de la Grande Région*, eines regionalen Netzwerks von fünf Universitäten im Grenzgebiet Luxemburg, Deutschland, Frankreich und Belgien. Zahlreiche Doktorarbeiten werden binational betreut (*Cotutelles*).

Die Universität Luxemburg stellt somit zwar schon in vieler Hinsicht (Standort, Grenznähe, traditionelle Mehrsprachigkeit im Grossherzogtum Luxemburg – Luxemburgisch, Deutsch, Französisch) einen Sonderfall dar, jedoch lohnt es sich, die gängigen Beschreibungskategorien wie Zahl der Herkunftsländer und Herkunftssprachen usw., die dem oben beschrieben gängigen Internationalisierungsdiskurs entsprechen, einmal hinter sich zu lassen und Internationalität, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in der Praxis von Lehr-/Lern- und Kommunikationssituationen differenziert in einer Mikroperspektive zu betrachten.

Exemplarisch will ich deshalb näher auf ein spezifisches Masterprogramm eingehen, den *Master in Multilingual and Multicultural Contexts*.<sup>1</sup> Zunächst auch hier die gängigen Beschreibungskategorien: 90 % der Studierenden kommen aus einer Vielzahl europäischer wie außereuropäischer Länder, ca. 10 % der Studierenden stammen aus Luxemburg. Die DozentInnen des Programms stammen ebenfalls aus vielen verschiedenen Ländern und akademischen Kulturen. Das Programm ist dreisprachig angelegt (Englisch, Französisch, Deutsch), wobei Englisch die wichtigste *Lingua franca* zwischen Studierenden und DozentInnen darstellt. Die Inhalte des Programms betreffen Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen: Erziehung, Arbeitswelt und Medien, das heißt, Aspekte von Internationalität sind nicht nur durch die beteiligten Personen gegeben, sondern sie sind auch Teil des Curriculums selbst (für eine detaillierte Analyse dieses MA-Programms im Hinblick auf Mehrsprachigkeit vgl. Stoike-Sy 2017).

Soweit eine oberflächliche Beschreibung – aber inwieweit wird sie der Situation gerecht? Inwieweit sind überhaupt die Beschreibungskategorien (Nationalitäten, Herkunftsländer, Herkunftssprachen) angemessen? Inwieweit wird durch diese Art von Beschreibung nicht nur ein ökonomisch-administrativ-funktionaler Diskurs reproduziert, der die eigentlichen Kommunikations- und Begegnungsprozesse, die Rolle der Sprachen für Lehr- und Lernprozesse, aber auch die komplexen Identitäten der Beteiligten außer Acht lässt? Die Versuchung, vor allem herkunftsbezogen zu denken bzw. Studierende wie auch *teaching staff* allein nach nationalen Zugehörigkeiten zu kategorisieren, ist groß – aber inwieweit wird dadurch nicht ein essentialisierender Diskurs weitergeführt, der Gefahr läuft, nationale Stereotype zu fördern? So ist z.B. die Frage, wie eine luxemburgische Studierende, die in die Kategorie *home student* fallen würde,

---

<sup>1</sup> Unter: [http://wwwde.uni.lu/studies/flshase/master\\_in\\_learning\\_and\\_communication\\_in\\_multilingual\\_and\\_multicultural\\_contexts\\_academique](http://wwwde.uni.lu/studies/flshase/master_in_learning_and_communication_in_multilingual_and_multicultural_contexts_academique) (13.12.2017).

in diese schematischen Zuordnungen passt, wenn sie mehrere Jahre in Deutschland Afrikanistik studiert und längere Zeit in afrikanischen Ländern verbracht hat, jetzt in Deutschland lebt, aber eben in Luxemburg studiert. Es lohnt sich, hier Konzepte von Interkulturalität auch für den Kontext der Hochschule im Blick zu behalten, die gerade explizit jegliche simplifizierende polarisierende Denkmodelle infrage stellen und kritisieren. In der interkulturellen Philosophie ist beispielsweise die Vorstellung der Verschränkung von Eigenem und Fremdem zentral, und jede Form von kultureller Reinheit wird radikal abgelehnt:

Die zentrale Denkfigur der Verschränkung widersetzt sich dem extremen Gegensatz von vollständiger Deckung oder völliger Fusion einerseits und vollständiger Disparatheit andererseits. Wenn wir diese Denkfigur auf den Gegensatz von Eigenem und Fremdem anwenden, so besagt Verschränkung zum einen, dass Eigenes und Fremdes mehr oder weniger ineinander verwickelt sind, so wie ein Netz sich verdichten oder lockern kann, und es besagt zum anderen, dass zwischen Eigenem und Fremdem immer nur unscharfe Grenzen bestehen, die mehr mit Akzentuierung, Gewichtung und statistischer Häufung zu tun haben, als mit säuberlicher Trennung. Die Verschränkung widersetzt sich jeder Form von Reinheit einer Rasse, einer Kultur, einer Idee oder die einer Vernunft, die mit nichts Fremdartigem gemischt ist. (Waldenfels 1997: 67)

Wie zeigt sich nun diese kulturelle Verschränkung in der universitären Kommunikation, den Sprachpraktiken und den Verstehensprozessen? Die Studierenden kommen jeweils aus unterschiedlichen Lern- und Lehrtraditionen, etwa aus China, Kamerun, Russland oder dem Iran, aber auch aus Deutschland, Frankreich und natürlich Luxemburg. Dabei haben sie oft ihren BA-Abschluss in einem weiteren Land gemacht, also weder in ihrem Heimatland noch in Luxemburg, so dass vielschichtige Erfahrungen mit akademischen Kulturen vorhanden sind. Die Lehrpersonen bringen ebenso unterschiedliche bzw. sich überlagernde Vorstellungen von Hochschuldidaktik, Leistungsstandards, Kommunikation, Hierarchien etc. mit. Aushandlungs-, Vermittlungs-, Anpassungs- und Transformationsprozesse sind an der Tagesordnung; nicht selten wird das Gespräch auf eine Metaebene gehoben, um schwierige Kommunikationssituationen zu lösen und Verständnis zu schaffen. Kulturelle bzw. kulturell hybride Stile zeigen sich außerdem besonders im Bereich der schriftlichen Kommunikation: Anredeformen und Duktus in E-Mails (etwa zwischen Studierenden und ProfessorIn) variieren stark, aber auch die Strukturen von wissenschaftlichen Hausarbeiten bzw. die Art der Argumentationsführung können sich von Fall zu Fall deutlich unterscheiden. Die Frage der Normen und Standards für die Beurteilung studentischer Leistungen stellt sich permanent, und stellt eine zentrale Herausforderung dar. Hinzu kommt, dass Texte aus unterschiedlichen Wissenschaftskulturen gelesen werden, so dass auch von der inhaltlichen Seite selbstverständlich kulturelle Fragen ins Spiel kommen (Siepmann 2006, Uwera 2017).

Im Bereich der Forschung spielen ebenfalls kulturelle Aspekte eine große Rolle. Dass Forschungsanträge wie auch Publikationen in internationalen Journals sich zusehends stärker einer angelsächsischen Gepflogenheit anpassen müssen, stellt dabei einen Faktor dar; gleichzeitig erfordert genau diese Entwicklung eine stärkere Kooperation –

## 5.

Im Folg  
prozess  
ser Frag  
Seminar  
weitere  
schilder  
Weise e

Ich n  
den Re  
zwei Be

Im er  
dentin a  
viert ha  
schrift s  
auch Er  
mentier  
Besond  
derländ

Ich b  
nicht

Dies erk  
Deutsch  
rende ä  
Denken  
menfass

Ich v  
begre



auch im Sinne von Unterstützung – zwischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen der unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen. Die Frage, inwieweit die Vorrangstellung der englischen Sprache in den Wissenschaften, insbesondere den Geistes- und Sozialwissenschaften auch Einfluss auf die Vielfalt akademischer Kulturen, Denk- und Forschungstraditionen hat, wird heftig diskutiert (vgl. z.B. Ehlich 2000).

## 5. Seminarmitschriften – ein Einblick in mehrsprachige Verstehensprozesse

Im Folgenden möchte ich nun genauer hinschauen und danach fragen, wie Verstehensprozesse von Studierenden in einem mehrsprachigen Seminarsetting ablaufen. Um dieser Frage näher zu kommen, wurden in den vergangenen drei Semestern systematisch Seminarmitschriften von Studierenden sowie Kommentierungen dazu gesammelt. Eine weitere Quelle stellten Essays der Studierenden dar, in denen sie Lehr-/Lernsituationen schildern und kommentieren sollten, in denen für sie Mehrsprachigkeit in besonderer Weise eine Rolle gespielt hat.

Ich möchte aus den inzwischen vorliegenden 40 kommentierten Mitschriften sowie den Reflexionen über Mehrsprachigkeit in Lehr-Lernsituationen hier exemplarisch zwei Beispiele vorstellen, die durchaus als charakteristisch bezeichnet werden können.

Im ersten Fall (siehe Abb. 1) handelt es sich um eine Seminarmitschrift einer Studentin aus den Niederlanden, die im englischsprachigen Raum ihren Bachelor absolviert hat und nun in Luxemburg in dem besagten Masterprogramm studiert. Ihre Mitschrift stammt aus einem vorwiegend deutschsprachigen Seminar, in dem allerdings auch Englisch gesprochen wird. Wie sie selbst (interessanterweise auf Deutsch) kommentiert, sind ihre Mitschriften dreisprachig: Deutsch, Englisch und Niederländisch. Besonders interessant ist die Beobachtung der Studentin, dass sie selbst häufig auf Niederländisch denkt, wenn im Seminar Deutsch gesprochen wird:

Ich bemerke, dass ich oft auf Niederländisch denke, wenn ich etwas auf Deutsch höre, aber nicht selbst teilnehme. Wenn man Englisch redet, sind meine Gedanken sofort nur auf Englisch.

Dies erklärt sie selbst damit, dass ihr Sprachniveau im Englischen viel besser sei als im Deutschen. Generell – und dies ist eine Beobachtung, die viele mehrsprachige Studierende äußern – greift sie allerdings auf das Niederländische dann zurück (sowohl im Denken wie auch im Aufschreiben), wenn sie das Gehörte bzw. Verstandene zusammenfassen, quasi auf den Punkt bringen will:

Ich verarbeite die Informationen sozusagen auf Niederländisch, um zu versichern, dass ich begreife, was man gesagt hat.



Meine Mitschriften habe ich während eine Sitzung des Kurses Interkulturelle Kommunikation in beruflichen Kontexten geschrieben. Dieser Kurs ist auf Deutsch und Englisch, und Frau H. spricht auch tatsächlich meistens Deutsch mit nur ein wenig Englisch, um dann und wann etwas für die Leute zu erklären, deren Deutschen Nivo nicht so gut ist (davon gibt es ungefähr 3 in diesen Kurs.) Zuerst gibt es meine Name und die Name des Kurses. Namen übersetzt man oft nicht; dass ist irgendwie zu essential zu das Konzept oder zu die Person, der genennt wurde. Dann gibt es einige Sätze auf Niederländisch, übersetzt: „Respekt in Russland heißt: nicht den Lehrer korrigieren. Respekt in Deutschland heißt: den Lehrer sehen wie Jemand, der auch Recht und Wahrheit sucht.“ Denen waren meine Folgerungen von ein Klassediskussion auf Deutsch. Ich bemerke, dass ich oft auf Niederländisch denke wenn ich etwas auf Deutsch höre (aber nicht selbst teilnehme); aber wenn man Englisch redet sind meine Gedanken sofort nur auf Englisch (weil mein Englischen Nivo viel besser ist wie meinem Deutschen Nivo). Die Niederländische Gedanken sind oft zusammenfassend. Ich verarbeite die Informationen sozusagen auf Niederländisch um zu versichern das ich begreife was man gesagt hat. In der Sterne gibt es die drei Sprachen alle durcheinander. Es gibt mehrere Paare von Konzepte, der verschiedene Kulture anders bewerten, z.B. in eine Kultur (so wie die Russische) kann Hierarchie wichtiger sein als die Teilnahme von allen (so wie in Deutschland). „Hiërarchie/Participatie“ lokalisiert hatte. Frau H. sprach so schnell dass ich kein Zeit hatte um alles mental zu übersetzen. Deswegen bin ich nach Deutsch umgeschaltet. Ich schrieb einfach auf was sie sagte, ohne es auf Niederländisch weiter zu interpretieren, aber ich verstand nicht alles.

Abb. 1: Seminarmitschrift plus Kommentar

Ein weiterer interessanter Aspekt ist das Tempo, mit dem im Seminar gesprochen wird. Spricht der Dozent / die Dozentin schnell, führt dies offensichtlich dazu, dass nicht mehr „mental übersetzt wird“ (und der Verstehensprozess zweisprachig sichergestellt wird), sondern dass direkt auf die Sprache der Lehrperson umgeschaltet wird (nach eigener Wahrnehmung zu Ungunsten des Verstehensprozesses):

Frau H. sprach so schnell, dass ich keine Zeit hatte, um alles mental zu übersetzen. Deswegen bin ich nach Deutsch umgeschaltet. Ich schrieb einfach auf, was sie sagte, ohne es auf Niederländisch weiter zu interpretieren, aber ich verstand nicht alles.

Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass für die Verstehensprozesse das gesamte Sprachenrepertoire der Studentin genutzt wird, so dass das Objekt des Verstehens (z.B. ein bestimmter Sachverhalt) quasi sprachlich hybrid verarbeitet wird. Erst der Rekurs auf mehrere Sprachen erlaubt offensichtlich ein tieferes Verstehen und Verarbeiten des Gehörten als das bloße Zuhören – ohne den Rekurs auf andere Sprachen. Es stellt sich nun die Frage, was dieser Befund hochschuldidaktisch bedeutet: Wie können Dozenten an einer internationalen und mehrsprachigen Universität Lern- und Verstehensprozesse anregen, die das mehrsprachige Potential der Studierenden nutzen?

Ein zweites Beispiel (siehe Abb. 2) betrifft ebenfalls die Frage des Verstehens, allerdings in Verbindung mit Kommunikation und Mediation. Da die Studierenden in der Regel zwei der drei Sprachen des Masterprogramms zu Beginn des Studiums nachweisen müssen, aber die dritte im Laufe des Studiums erlernen können, kommt es häufig zu der Situation, dass nicht alle Studierenden gleich gut verstehen, was im Seminar gesprochen wird. Mediation, Übersetzung, Hilfestellungen und Erklärungen zwischen Peers sind von daher ein wichtiger Teil der Lernaktivitäten. In der Beschreibung einer solchen Situation wird deutlich, wie auch gerade durch diese Formen von Mediation und „Hilfestellung“ das Potential von Mehrsprachigkeit – hier in Form von Interaktion – für Verstehen produktiv genutzt wird und zu einem fokussierten und aufmerksamen Zuhören führt. Wie in dem ersten Beispiel geschieht das „Sinn produzieren und weitergeben“, wie die Studentin es nennt, unter Einbezug mehrerer Sprachen.

...Circa zehn Minuten nach Beginn des Vortrags kam eine andere Kollegin, die etwas spät dran war, leise zur Tür hinein und setzte sich auf den freien Platz neben mich. Diese Kollegin hatte erst zu Beginn des Semesters angefangen Französisch zu lernen und verstand dementsprechend wenig von dem Vortrag. Nach circa fünf Minuten, nachdem ich meine Zweifel überwunden hatte, fragte ich sie, ob sie Hilfe brauche und ob ich für sie übersetzen sollte. Sie nahm dankbar an. Das brachte mich in eine interessante Situation. Obwohl ich selbst als Französischlernerin noch viele Probleme hatte dem Vortrag zu folgen, hatte ich nun die Verantwortung für jemanden, der noch weniger als ich selbst verstand, zu übernehmen. Ich hörte immer ein paar Minuten zu und fasste den Inhalt dann für meine Kollegin auf Englisch zusammen. Ein oder zwei Mal passierte es auch, dass mir ein englisches Wort nicht einfiel. Da meine Kollegin aber auch ziemlich gut Deutsch kann, waren die „unübersetzten“ deutschen Wörter für sie trotzdem verständlich. Das Zusammenfassen des französisch Vorgetragenen auf Englisch half mir selbst aufmerksamer und fokussierter zuzuhören und gleichzeitig auf Deutsch und Englisch mitzudenken. Ich hatte das Gefühl, dass in diesem Vortrag alle drei Sprachen aktiv am Sinn produzieren und weitergeben beteiligt waren.

Abb. 2: Kommentar zu einem Seminar

## 6. Fazit

Mit Rekurs auf die mehrsprachige und internationale Universität Luxemburg wurde in diesem Beitrag ein kritischer Blick auf den aktuellen – vorwiegend ökonomisch orientierten – Internationalisierungsdiskurs im Bereich *Higher Education* geworfen. Um besser zu verstehen, was Internationalisierung für den Hochschulbereich bedeutet, scheint es dagegen vielversprechend, Kommunikations- und Begegnungssituationen in mehrsprachigen und von kultureller Diversität geprägten Konstellationen genauer zu untersuchen. Der zurzeit vorherrschende neoliberale und mit ökonomischen Leitmetaphern durchsetzte Diskurs greift hier zu kurz; er sollte um kulturwissenschaftliche und bildungstheoretische Perspektiven ergänzt werden, um die Herausforderungen, aber auch das Potenzial internationaler Universitäten für alle beteiligten Akteure sichtbar zu machen.

Außerdem gilt es, das Thema Internationalisierung im Hochschulbereich stärker als bisher an die Forschungen zur mehrsprachigen Wissenskonstruktion und zu mehrsprachigen Lehr- und Lernpraktiken anzubinden. Die Frage der Sprachen darf dabei nicht auf die Einführung englischsprachiger Studiengänge beschränkt bleiben, sondern sollte gerade den mehrsprachigen Charakter von Kommunikation und Lernprozessen an internationalen Hochschulen ernst nehmen, um tiefer liegende Dimensionen von Internationalisierung und transnationalen Bildungsräumen aufzudecken. Anhand von empirischen Beispielen aus der Perspektive von Studierenden wurde aufgezeigt, in welcher Weise und welchem Maße Verstehens- und Lernprozesse mehrsprachig und damit sprachlich-kulturell vielschichtig gestaltet sind.

Zu einer  
leicht zu be-  
deutet un-  
Universität  
Studierend  
struktion k  
tätstransfo  
nationalis  
Kommunik

## Literatur

Ammon, U  
Europe.  
Bergan, S  
higher e  
(= Cour  
Berthoud,  
constru  
Block, Da  
London  
Brumfit, G  
lenges”  
Byram, M  
of Refe  
gual M  
Cassin, B  
des Intr  
Chambers  
we lear  
Future  
July 20  
Coleman,  
In: Lan  
Deardorff  
Compe  
Interna  
Dervin, F  
gration  
Dervin, F  
Bilan?

Zu einem besseren Verständnis darüber, was Internationalisierung nicht nur auf der leicht zu beschreibenden Makroebene, sondern auch auf einer Meso- und Mikroebene bedeutet und welche Implikationen sie mit sich bringt, führt eine Perspektive, die die Universität als hybriden kulturellen Begegnungs- und Diskursraum auffasst, der den Studierenden (wie auch den Lehrenden) in dialogisch interaktiven Prozessen die Konstruktion kultureller Bedeutung und damit neue Orientierungen und kulturelle Identitätstransformationen ermöglicht. Um die Konsequenzen und Implikationen von Internationalisierung angemessen zu verstehen, wird es notwendig sein, in Mikroanalysen Kommunikations-, Begegnungs- sowie Lern- und Lehrprozesse genauer zu betrachten.

## Literatur

- Ammon, Ulrich / Grant McConnell (2002), *English As an Academic Language in Europe: A Survey of Its Use in Teaching*. Frankfurt/M.: Lang.
- Bergan, Sjur / Hilligje van't Land (eds.) (2010), *Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Straßburg: Council of Europe (= Council of Europe Higher Education Series 16).
- Berthoud, Anne-Claude / Xávier Gradou / Gabriela Steffen (2011), *Plurilinguismes et construction des savoirs*. Cahiers de l'ISLE 30, Lausanne.
- Block, David / Deborah Cameron (eds.) (2002), *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
- Brumfit, Christopher (2004), "Language and Higher Education: Two current challenges". In: *Arts and Humanities in Higher Education* 3/2, 163-173.
- Byram, Michael / Lynne Parmenter (eds.) (2012), *The Common European Framework of Reference: The Globalization of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cassin, Barbara (ed.) (2004), *Vocabulaire Européen des Philosophies. Dictionnaire des Intraduisibles*. Paris: Seuil.
- Chambers, Angela (2004), *Language policy in higher education in Europe: What can we learn from bilingual universities?* Paper read at the conference Language and the Future of Europe: Ideologies, Policies and Practices, University of Southampton, July 2004.
- Coleman, James A. (2006), "English-medium teaching in European Higher Education". In: *Language Teaching* 39/1, 1-14.
- Deardorff, Darla K. (2006), "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization". In: *Journal of Studies in International Education* 10/3, 241-266.
- Dervin, Fred (ed.) (2011), *Analyzing the consequences of Academic Mobility and Migration*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, Fred / Michael Byram (eds.) (2008), *Echanges et Mobilites Academiques: Quel Bilan?* Paris: L'Harmattan.

- De Wit, Hans (2011), "Globalisation and Internationalisation of Higher Education" [introduction to online monograph]. In: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8/2, 241-248.
- Doiz, Aintzane / David Lasagabaster / Juan Manuel Sierra (eds.) (2013), *English Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ehlich, Konrad (2000), *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert*, unter: <http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.html> (28.12.2014).
- Elias, Norbert (1978), *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ertl, Hubert / Claire Dupuy (eds.) (2014), *Students, Markets and Social Justice. Higher education fee and student support policies in Western Europe and beyond*. Oxford: Symposium Books (= Oxford Studies on Comparative Education).
- Fairclough, Norman (1989), *Language and Power*. London / New York: Longman.
- Franceschini, Rita / Daniela Veronesi (2011), "Multilingual universities: policies and practices". In: Stefania Baroncelli / Ioan Horga / Sophie Vanhoonacker / Roberto Farneti (eds.): *Teaching European Union Studies – Patterns in Traditional and Innovative Teaching Methods and Curricula*. New York: Springer, 55-72.
- Gazzola, Michele (2012), "The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and a case study". In: *International Journal of the Sociology of Language* 216, 131-156.
- Grossberg, Lawrence (1999), „Was sind Cultural Studies?“ In: Karl H. Hörning / Rainer Winter (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 43-83.
- Hallet, Wolfgang (2002), *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hu, Adelheid (2012), „Zehn Thesen zur mehrsprachigen Universität“. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur* 324, 49-52.
- Hu, Adelheid (2014), "Languages and Identities". In: Christiane Fäcke (ed.): *Manual of Language Acquisition*. Berlin / Boston: de Gruyter, 87-102.
- Hu, Adelheid / Michael Byram (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation – Intercultural Competence and Language Learning. Models, Empiricism and Evaluation*. Tübingen: Narr.
- Humboldt, Wilhelm von (1836), *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: Und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Druckerei der königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Knight, Jane (2008), *Higher education in turmoil. The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense.
- Liessmann, Konrad Paul (2006), *Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Lüdi, Georges (2014), "Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutions of Higher Education. Results from the DYLAN-Project". In: Patrick Grommes / Adelheid Hu (eds.): *Plurilingual Education: Policies – Practice – Language Development*. Amsterdam: Benjamins, 113-138.

- Marginson, Simon (2014), "Forword". In: Bernhard Streitwieser (ed.): *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*. Southampton: Symposium, 7-10.
- Masschelein, Jan / Maarten Simons (2006), *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich / Berlin: diaphanes.
- Müller, Gabriele / Jeanne Pantet (2008), "Plurilinguisme et construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire". In: *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 48, 105-124.
- Norton, Bonny (2013), "Identity and Language Learning". In Michael Byram / Adelheid Hu (eds.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London / New York: Routledge, 327-332.
- Preisler, Bent / Ida Klitgard / Anne Fabricius (eds.) (2011), *Language and Learning in the International University: From English Uniformity to Diversity and Hybridity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rizvi, Fazal / Bob Lingard (2009), *Globalizing Education Policy*. Oxon: Taylor & Francis.
- Siepmann, Dirk (2006), "Academic writing and culture: an overview of similarities and differences between English, French and German". In: *Meta* 51/1, 131-150.
- Stier, Jonas (2006), "Internationalization, intercultural communication and intercultural competence". In: *Journal of Intercultural Communication* 11, 1-11.
- Stoike-Sy, Rahel (2017), *In mehreren Sprachen studieren. Repräsentationen und Praktiken von Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Studienprogrammen an der Universität Luxemburg*. Frankfurt/M.: Lang.
- Tanaka, Greg K. (2002), "Higher Education's Self-Reflexive Turn: Toward an Intercultural Theory of Student Development". In: *The Journal of Higher Education* 73/2, 263-296.
- Uwera, Francine (2016), *Language Practices in Multilingual Legal Education. A Case Study at the University of Luxembourg*. Dissertation Univ. Luxemburg, unveröff. Manuskript.
- Van der Walt, Christa (ed.) (2013), *Multilingual Higher Education. Beyond English Medium Orientation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Van Leeuwen, Charles (2004), "Multilingual universities in Europe: Models and realities". In: Robert Wilkinson (ed.): *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Maastricht University Press, 576-584.
- Veronesi, Daniela / Christoph Nickenig (eds.) (2010), *Bi-and multilingual universities. European perspectives and beyond*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Veronesi, Daniela / Lorenzo Spreafico (2009), "Between mono- and multilingualism in the classroom: communicative practices in a trilingual university". In: *Proceedings of the International Festschrift Symposium for Paul N. Mbangwana: Language, Literature and Nation Building*. Yaoundé: Les Grandes Editions, 199-235.
- Wächter, Bernd / Friedhelm Maiworm (2008), *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007. ACA Papers on International Cooperation in Education*. Bonn: Lemmens.

- Waldenfels, Bernhard (1997), *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weidemann, Arne / Jürgen Straub / Steffi Nothnagel (Hrsg.) (2010), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript.
- Welikala, Thurshari (2011), *Rethinking international higher education: Teaching and learning in different cultural contexts*. Academic Forum, Institute of Education, University of London.

Ulrike V

**Denken**Zur Rolle  
Mehrspr

Der vorliegende  
an 40 Unive  
dierende in  
scheiden. D  
einerseits, e  
dierende, di  
Karriere hö  
kristallisier  
Studierende  
von Mehrsp  
Haltung ge

This paper  
tative study  
urban envi  
languages  
Furthermo

**1. E**

Junge Eur  
ropäer, di  
lichkeit n  
der jünger  
der Gene  
stande „a  
für 55 %

Die St  
dierende  
Fremdspr  
zu studie  
immerhin  
Insges  
sitäten te