

# „The most scary part is course requirements.“ Die studentische Perspektive auf internationalisierte akademische Literalität im Kontext von *study abroad*

Eva Seidl – Universität Graz

Birgit Simschitz – Universität Graz

## Abstract

Die Globalisierung der Wissenschaftskulturen stellt Hochschulen mit zunehmend internationaler Ausrichtung vor die Aufgabe, speziell im universitären Sprachunterricht den Bedürfnissen unterschiedlichen Akteursgruppen gerecht zu werden. Von internationalen Studierenden verlangen die verstärkten Mobilitäts- und Internationalisierungsprozesse im Hochschulwesen, die kommunikativen Anforderungen ihres Studienalltags in einem sprachlich und kulturell divergenten akademischen Kontext zu bewältigen. Dabei brauchen sie Unterstützung von (Sprachen)lehrenden, die dafür zu sensibilisieren sind, dass Internationalisierung keine einseitige Anpassung von Studierendenseite bedeuten sollte. Vielmehr geht es dabei um eine strukturelle Adaptierung und ein kritisches Überdenken herkömmlicher Vermittlungsformen und kulturell geprägter akademischer Verhaltensmuster.

In diesem Beitrag wird das hochschuldidaktische Sprachlehr- und Sprachlernforschungsprojekt „*Short-term study abroad – Needs and experiences*“ vorgestellt, das am Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik der Universität Graz realisiert wird. Im Speziellen werden erste Ergebnisse einer im Wintersemester 2017/18 durchgeführten Fragebogenuntersuchung präsentiert, bei der die im Rahmen des Projekts erstellte englisch- und deutschsprachige Broschüre „*Study abroad – Leitfaden für Incoming-Studierende*“ erstmals evaluiert wurde. Dabei wird diskutiert, wie relevant Deutsch-als-Fremdsprache-Studierende folgende Aspekte beurteilen: Vorbereitung auf einen Auslandsstudienaufenthalt, begleitende Unterstützung und abschließende Reflexion dieser Zeit, Hochschulen als kommunikationsintensive Sozialisationsorte und Sensibilität für kulturelle sowie sprachliche Diversität.

Die Ergebnisse dieser Bedarfsermittlung zeigen, dass akademische Sprach- und Schreibkompetenz weder stillschweigend vorausgesetzt werden können noch pro Land, Universität oder Fakultät einheitlich sein müssen. Im Beitrag wird aufgezeigt, wie wichtig es ist, Lehrende wie Studierende bei Internationalisierungsprozessen im Hochschulsektor zu unterstützen und nicht davon auszugehen, dass die Transit- und Diversitätserfahrung *study abroad* ohne Reflexionsangebote so effektiv ist, wie sie bei bewusstem Umgang damit sein könnte.

## 1. Internationalisierte Hochschulen

Seit Ende der 1980er-Jahre fördert die Europäische Union vor allem durch das ERASMUS-Programm die temporäre Mobilität von Studierenden. In diesem Grenzüberschreitung fördernden Kontext erlebte das Schlagwort *Internationalisierung* im Hochschuldiskurs besonders im Laufe der 1990er-Jahre einen beachtlichen Boom. Mittlerweile konkurriert der Begriff mit jenem der *Globalisierung* der Hochschulen, wobei das dahinterliegende Konzept des Ersteren (Kooperation) oft als *gut* und jenes des Letzteren (Konkurrenz) als *schlecht* angesehen wird (vgl. Altbach & Knight, 2007; Knight, 2008; de Wit, 2011). Diesem Beitrag liegt Knights (2008) Ansatz zugrunde, das heißt „[i]nternationalization is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalization.“ (S. 1) Die sich daraus ergebende vermehrte – obgleich manchmal nur sehr subtile – Differenzenerfahrung in konkreten Begegnungen zwischen Akteursgruppen an internationalisierten Hochschulen verändert selbstverständlich auch die Erwartungen an Kommunikation und akademische Literalität.

### 1.1 Internationalisierte Kommunikation

Zweifellos bringt eine aufgrund von Globalisierung und Internationalisierung veränderte Hochschullandschaft auch eine Veränderung in der hochschulischen Kommunikation mit sich. Solcherart internationalisierte oder „grenzüberschreitende Kommunikation und Diskurse“ (Teichler, 2007, S. 55) können bisherige „konzeptionelle *Landkarten*“ (Hervorhebung im Original) in Frage stellen, was Teichler folgendermaßen formuliert.

Im Dialog mit Anderen werden verschiedene Konzepte miteinander konfrontiert und erhöht sich der Erfahrungsschatz; wir lernen unsere alten Konzeptionen zu relativieren; wir erweitern unseren Horizont; wir denken mehr vergleichend, und wir kommen schließlich zu komplexeren Perspektiven. (Teichler, 2007, S. 55)

Nach Ansicht der Autorinnen gelingt die hier angesprochene Horizonterweiterung nur dann, wenn sowohl Hochschullehrende als auch internationale Studierende mit Offenheit und Neugier auf jeweils im Anderen vorhandene konzeptionelle Landkarten, das heißt auf das jeweilige Verständnis von akademischem Diskurs zugehen und zu Austausch bzw. auch zu Adaption bereit sind<sup>1</sup>. Zu Missverständnissen aufgrund divergierender Kommunikationsansätze kann es unter anderem bei folgenden Aspekten hochschulischer Kommunikation kommen: hochschulische E-Mail-Kommunikation (vgl. Hiller, 2014), Textarten- und Textmusterwissen je nach Wissenschaftstradition (vgl. Hufeisen, 2002), Anliegenformulierungen (vgl. Rost-Roth, 2003), Autorenschaft in Texten (vgl. Kaiser, 2003) oder die diskursive Praxis des Kritisierens (vgl. Redder, Breitsprecher & Wagner, 2014).

Es versteht sich von selbst, dass der Prozess der akademischen Schreibsozialisation bzw. generell der Sprachsozialisation, als auch des elaborierten Sprechens, in manchen Fällen auch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache eine Herausforderung darstellt. Jedoch bedeutet ein Auslandsstudiensemester insbesondere für „internationale Studierende mit Studierenerfahrungen in ihren Herkunftsländern“ eine mögliche Misserfolgserfahrung, auf die sie zum Teil mit Unverständnis reagieren, „da ihnen nicht deutlich ist, wo ihre Defizite liegen.“ (Brinkschulte & Mudoh, 2009, S. 301) Diesbezüglich leisten an Hochschulen angesiedelte Schreibzentren sowie Sprachenzentren wertvolle Unterstützungsarbeit, indem sie Bewusstseinsförderung für die Tatsache betreiben, dass vor allem akademisches Schreiben in der Fremdsprache eine Konfrontation mit Vertrautem und Unbekanntem, mit Eigenem und Fremdem auslösen kann.

---

1 Für eine detaillierte Unterscheidung zwischen Assimilation, Adaption und Aushandlung im Internationalisierungskontext siehe Otten & Scheitza (2015, S. 57).

## 1.2 Internationalisierte akademische Literalität

An internationalisierten Hochschulen können insbesondere divergierende Vorstellungen von akademischer Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz als Teile akademischer kommunikativer Kompetenz in vielfältigen Bereichen zu Missverständnissen oder sogar zu Unverständnis führen. Eine aufgrund von konzentrierten Mobilitätsbestrebungen zunehmend heterogene Studierendenschaft führt zwangsläufig dazu, dass Hochschullehrende Studierende unterrichten, die möglicherweise je nach Herkunftsland mit unterschiedlichen Gepflogenheiten ihres jeweiligen disziplinspezifischen Wissenschaftsdiskurses vertraut sind. In diesem Zusammenhang gilt es, zweierlei zu beachten:

Erstens die verstärkte Forderung, an den Hochschulen Lehre und Forschung als gleichwertig zu betrachten und in die Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrenden bezüglich ihrer Lehrkompetenz zu investieren, wie es die von der Europäischen Kommission ins Leben gerufene *High Level Group on Modernisation of Higher Education* vorschlägt. Eine der dort formulierten Empfehlungen lautet, „to help students discover their discipline, use their expertise and become successful, highly academically literate professionals“ (European Commission, 2013, S. 46).

Zweitens die damit einhergehende Tatsache, dass Hochschullehrende dazu angehalten sind, ihre Studierenden beim Erwerb von akademischer Literalität konkret zu unterstützen und sie beim Einüben in akademisches Denken, Schreiben und Sprechen nicht allein zu lassen. Eine "für alle an der Ausbildungsinstitution Beteiligten verbindliche literale Kultur" (Bräuer, 2016, S. 239) muss explizit gemacht werden, um die Literalitätsentwicklung und -förderung von Studierenden als eine Säule von Hochschullehre zu sehen, die von folgendem Grundsatz geprägt ist: „[S]uccessful teaching and learning at tertiary level requires strong personal commitment from both sides“ (European Commission 2013, S. 71). Im Folgenden wird eine Möglichkeit präsentiert, Lehrende wie Studierende an diesen Einsatzwillen zu erinnern.

## 2. Die Rolle von universitären Sprachenzentren

An Hochschulen angesiedelte Sprachenzentren sind ein Grundpfeiler bei der Unterstützung von Studierenden, die ihre internationale akademische Litera-

lität entwickeln oder ausbauen wollen. Lokale Studierende können dort eine sprachlich-kulturelle Vorbereitung auf einen Auslandsstudienaufenthalt erhalten und internationale Studierende bekommen in studienvorbereitenden wie studienbegleitenden Sprachkursen in der Sprache des Gastgeberlandes wertvolle Unterstützung beim Erwerb adäquater Kommunikationskompetenz.

Das im Fokus dieses Beitrags stehende Grazer Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik (*treffpunkt sprachen*) verfolgt eine Lehr- und Forschungsphilosophie, die auf einen fruchtbaren Austausch zwischen hochschuldidaktischer Sprachlehr- und -lernforschung und hochschulischer Sprachenlehre setzt. Im Vergleich zur Forschung an anderen universitären Fachdidaktikzentren, die Schulunterricht im Blick haben, fokussiert *treffpunkt sprachen* explizit auf Forschung, die für Hochschullehrende relevant ist (vgl. Unger-Ullmann, 2018). Eines der dort laufenden Fachdidaktik-Forschungsprojekte beschäftigt sich mit der noch jungen Disziplin der Auslandsaufenthaltsforschung.

## 2.1 Das Projekt „Short-term study abroad – Needs and experiences“

Dieses Forschungsprojekt ist im Bereich *study abroad research* angesiedelt, einem im angloamerikanischen Raum seit den 1990er-Jahren etablierten Forschungsfeld (vgl. Kinginger, 2009). Das deutschsprachige Pendant der Mobilitäts- und Austauschforschung konnte sich erst in den 2000er-Jahren als eigene Forschungsrichtung etablieren (vgl. Ehrenreich, Woodmann & Perrefort, 2008). Mit den Internationalisierungsprozessen der Hochschulen (vgl. Teichler, 2007) hat die Auslandsaufenthaltsforschung im deutschsprachigen Raum Eingang gefunden, wobei der Fokus auf akademischer Literalität und literaler Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch (vgl. Brandl, Duxa, Leder & Riemer, 2010) sowie auf interkultureller Kompetenz liegt (Bosse, Kreß & Schlickau, 2011).

Das Forschungsprojekt zu *Short-term study abroad* ist von der Überzeugung getragen, dass eine verantwortungsbewusste und diversitätssensible Begegnung zwischen internationalen Studierenden und Lehrenden, die ja oft nur ein Semester lang dauert, besser gelingen kann, wenn die Einsicht besteht, dass akademische kommunikative Kompetenz immer auch kulturspezifischen Konventionen unterliegt. Den Projektverantwortlichen, gleichzeitig Autorin-

nen dieses Beitrags, ist die Sensibilisierung dafür wichtig, dass Internationalisierung im Hochschulsektor mehr bedeutet als Unterricht in Englisch (als lingua franca) und dass tatsächlich gelebte Internationalität am Campus nicht ohne bewusste, tagtägliche Entscheidung dafür stattfindet<sup>1</sup>.

## 2.2 Study abroad-Leitfäden

Eines der Projektergebnisse sind drei verschiedene, im Wintersemester 2016/17 erstmals veröffentlichte, jeweils 15-seitige Leitfäden zu study abroad für die Zielgruppen Incomings (internationale Studierende, die für ein oder mehrere Semester nach Graz kommen), Outgoings (lokale Studierende, die ins Ausland gehen) und Hochschullehrende. Diese in Absprache mit dem Büro für Internationale Beziehungen<sup>2</sup> der Universität Graz erstellten Ratgeberbroschüren stehen den drei Zielgruppen im pdf-Format auf der Homepage von *treffpunkt sprachen* oder als Printversion im A4-Format zur Verfügung<sup>3</sup>.

Die gedruckten Exemplare des Leitfadens für Incomings, der als Wendebroschüre in deutscher und englischer Sprache erschienen ist, werden jedes Semester in studienbegleitenden DaF-Kursen ausgeteilt und bei jedem semestervorbereitenden DaF-Intensivkurs im September bzw. im Februar an neu nach Graz kommende internationale Studierende verteilt (vgl. Seidl & Simschitz, 2016). Dieser Leitfaden für Incomings steht im Zentrum der folgenden Ausführungen.

## 3. Die studentische Perspektive

Ein möglicher Ansatz der Qualitätssicherung in der universitären Sprachlehre ist jener, die direkt vom Unterricht betroffenen, also die an Sprachkursen teilnehmenden Studierenden, in Forschungsprojekte einzubeziehen und Forschungsergebnisse, die sich aus der Lehre heraus entwickelt haben, wieder

---

1 Für eine detaillierte Projektbeschreibung sei auf einen Beitrag der Autorinnen verwiesen, der unter dem Titel *Forschungsbasierte Unterstützung von Erasmus-Incoming-Studierenden im akademischen Alltag* in einem Sammelband zum Thema *Forschende Fachdidaktik* voraussichtlich 2019 erscheinen wird. Genauere bibliografische Angaben sind zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt.

2 Dieses sendet den Leitfaden den Incomings per Email, bevor sie nach Graz kommen.

3 <https://treffpunktsprachen.uni-graz.at/de/forschung/fachdidaktik/projekte0/aktuelleprojekte/short-term-study-abroad-needs-and-experiences>

in diese zurückfließen zu lassen. Dieser Ansatz wird von *treffpunkt sprachen* solcherart verfolgt, dass die Wirkungs- und Anwendungsorientierung sowie eine intensive Beteiligung von Studierenden an Forschungsprojekten, die ihnen selbst zugutekommen, stets im Vordergrund stehen (vgl. Unger-Ullmann, 2013; Unger-Ullmann, 2015).

Im hier beschriebenen Fall bedeutet dies, dass im Vorfeld der Leitfaden-Erstellung von den Projektverantwortlichen, die erfahrene DaF-, DaZ- und DaM-Lehrende sind, Fokusgruppen- und Einzelinterviews mit Incomings und Outgoings durchgeführt wurden, um die dabei gewonnenen Erkenntnisse mit der einschlägigen Literatur in Beziehung zu setzen. Ein Jahr nach der erstmaligen Distribution der Leitfäden wurde außerdem im WS 2017/18 eine Fragebogenerhebung durchgeführt, um die studentische Perspektive auf den Leitfaden für Incomings abzufragen.

### 3.1 Fragebogenevaluation

Nachdem eine Online-Befragung unter internationalen Studierenden an der Universität Graz im Sommersemester 2017 mit lediglich drei Rückmeldungen auf äußerst geringe Resonanz stieß, wurde im WS 2017/18 direkt in DaF-Sprachkursen eine Paper-Pencil-Befragung durchgeführt, wodurch die Zahl der Rückmeldungen auf 88 gestiegen ist<sup>4</sup>. Die Fragebögen umfassten drei Seiten, enthielten offene und geschlossene Fragen und standen je nach Sprachkursniveau auf Deutsch oder Englisch zur Verfügung. Von den 88 Fragebögen wurden 74% von weiblichen Studierenden ausgefüllt und das Durchschnittsalter aller Befragten lag bei 24 Jahren, wobei sich 63% im Bachelor-Studium befanden. Die Befragten kamen zum Großteil aus Europa und dabei mehrheitlich aus Italien (31%) und Spanien (27%). Aber auch Studierende aus Afrika, Asien, Australien sowie Nord- und Südamerika waren vertreten, wobei hier die größten Gruppen aus den USA (7%) und Japan (5%) kamen.

Der hier evaluierte Study abroad-Leitfaden für Incomings beinhaltet 53 Tipps für ein Auslandssemester, die in die zeitlichen Abschnitte *Vor deiner Abreise* (13 Tipps), *Nach deiner Ankunft* (24) und *Nach deiner Rückkehr* (6) unterteilt sind. Die 24 Tipps des ausführlichsten zweiten Abschnitts gliedern sich in

<sup>4</sup> Im WS 2017/18 besuchten insgesamt 250 Studierende DaF-Kurse bei *treffpunkt sprachen*, was bei 88 Fragebögen eine Rücklaufquote von 35,2% bedeutet. An dieser Stelle sei dem Kollegium ausdrücklich für die tatkräftige Unterstützung bei der Verteilung der Fragebögen gedankt.

die vier zentralen Aspekte *Alltags- und Studienorganisation* (10), *Kommunikation und Interaktion* (7), *Verhalten und Rollen in Lehr-Lern-Settings* (7) und *Leistungsanforderungen* (10). Exakt die Hälfte davon, also 12 Ratschläge, beziehen sich speziell auf den Aspekt von Language for Academic Purposes. Dabei wird u. a. auf adressatengerechte E-Mail-Kommunikation auf Deutsch hingewiesen (z. B. Anrede, Grußformel), auf Sprachregister und Stil für höfliche Anliegenformulierungen, auf generelle Höflichkeitsstandards im österreichischen akademischen Kontext, aber auch auf akademische Schreibanforderungen sowie Konventionen im Umgang mit und bei der Produktion von Texten.

### 3.2 Erkenntnisse aus der Evaluation

Am interessantesten waren folgende Erkenntnisse aus der Fragebogenevaluati-on: Antworten auf die Frage „Hat Sie eines der Kapitel besonders interessiert?“ zeigten, dass Studierende einen anderen Aufbau des Leitfadens präferieren würden. Als interessantestes Kapitel nannte die Mehrheit *Nach deiner Ankunft*, was im Leitfaden erst an zweiter Stelle steht (siehe Tabelle 1). Die Befragten scheinen es zu bevorzugen, sich gleich direkt mit jenen Tipps, die das Studium im Ausland betreffen, zu beschäftigen als mit solchen, die thematisieren, was in der Vorbereitung auf einen Auslandsstudienaufenthalt bereits im Heimatland bedacht werden könnte. Dementsprechend lautet eine studentische Antwort auf die Frage nach der Begründung für diese Reihung: *„It’s the most important chapter because it helps to orient and says what to do first when you arrive.“*

Leitfaden-Aufbau	Kapitel von besonderem Interesse
1. Vor deiner Abreise	1. Nach deiner Ankunft
2. Nach deiner Ankunft	2. Vor deiner Abreise
3. Nach deiner Rückkehr	3. Nach deiner Rückkehr

Tabelle 1 – Interesse Leitfadenaufbau

Eine ähnliche Prioritätenverschiebung zeigte sich bei der Frage „Hat Sie ein Aspekt des Kapitels 'Nach deiner Ankunft' besonders interessiert?“ Hier überraschte die völlige Akzentverschiebung des im Leitfaden letztgereihten Unterkapitels *Leistungsanforderungen* an die allererste Stelle, wenn es um das

Interesse von Studierendenseite geht, was Tabelle 2 zeigt. Auf die offene Frage nach möglichen Gründen antworteten die Befragten u. a. wie folgt: „Because the course requirements are very different between countries.“ „You choose the proper course if you know the requirements.“ „Again the most scary part is course requirements, fear of failure.“

Kapitel-Aufbau	von besonderem Interesse
1. Alltags- und Studienorganisation	1. Leistungsanforderungen
2. Kommunikation & Interaktion	2. Alltags- und Studienorganisation
3. Verhalten & Rollen in Lehr-Lern-Settings	3. Kommunikation & Interaktion
4. Leistungsanforderungen	4. Verhalten & Rollen in Lehr-Lern-Settings

Tabelle 2 – Interesse Kapitelaufbau

Erfreulich war das Ergebnis, dass 75% der Befragten die Länge des Leitfadens mit 15 Seiten als adäquat einschätzten. Auf die Frage nach der Relevanz einer Vorbereitung auf einen Auslandsstudienaufenthalt (*briefing*) und einer reflektierenden Nachbereitung (*debriefing*) erachteten Ersteres 59% und Letzteres nur 25% als 'sehr wichtig'. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass Austauschstudierende es gar nicht gewohnt sind, von ihrer Gast- oder Heimatuniversität ein *Debriefing* zu bekommen. Die im Vorfeld geführten Interviews mit Incomings und österreichischen ehemaligen Outgoings bestätigen diesen Eindruck.

Informationen zu Interaktionsformen beim Studium an einer ausländischen Universität scheinen den Befragten ein besonderes Anliegen zu sein. Auf die Frage nach besonders hilfreichen Aspekten im Leitfaden wurde etwa genannt „Die, die um die akademischen Unterschiede gehen.“ oder „Kommunikation vor und während die Auslandsaufenthalt mit Professoren und so weiter.“ Dies bestätigt die große Bedeutung, die der Thematisierung internationalisierter akademischer Literalität und akademischer Kultur generell zukommt.

## 4. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der ersten Fragebogenevaluierung zum Study abroad-Leitfaden für Incomings zeigen, dass Austauschstudierende es zu schätzen wissen, wenn ihnen ihre Gastuniversität nicht nur Ratgeberbroschüren mit Tipps zum Wohnen, dem Meldewesen, Versicherungen und Ähnlichem zur Verfügung stellen. Konkrete Hinweise, die auf den eigentlichen Schwerpunkt eines Auslandsstudienaufenthalts abzielen, nämlich auf den akademischen Alltag, auf Lehr-Lern-Settings oder Fragen zu Leistungserwartungen und Prüfungsgestaltung finden sich in Leitfäden, die auf administrative und bürokratische Aspekte eines Austauschsemesters abzielen, eher selten. Studieren ist jedoch immer geprägt von nicht alltagssprachlicher, elaborierter Kommunikation und von stark normierten, meist unausgesprochenen Regeln unterworfenen Verhaltensweisen.

### 4.1 Institutionalisierte Interaktion

Interaktionsbeziehungen im Kontext der Hochschule, wie zum Beispiel Lehre oder Lehradministration basieren selten auf explizit gemachten Rollenzuschreibungen und Verantwortungserwartungen. An internationalisierten Hochschulen gilt kulturelle Differenz als Merkmal sozialer Hochschulpraxis, wobei die Interaktion an der Institution Hochschule nach Otten & Scheitza (2015) „in erster Linie ein institutionalisiertes Rollenhandeln und kein kontextfreies Kulturrepräsentationshandeln“ (S. 37) darstellt. Eine solcherart institutionsspezifische Hochschulkultur haben Lehrende und Verwaltungspersonal meist als Normalitätsvorstellung verinnerlicht. Dieses nicht transparent gemachte, implizite Wissen kann internationalen Studierenden, die bei einem short-term study abroad-Aufenthalt oft nur wenige Monate an einer ausländischen Hochschule studieren, ihren Studienalltag immens erschweren. Die von den Autorinnen erstellten Leitfäden für Incomings, Outgoings und Lehrende setzen bei diesem Punkt an und möchten Implizites explizit machen und eigene Normalitätsvorstellungen mit einer Außenperspektive kontrastieren

## 4.2 Egalitäre Begegnungen

Mit Blick auf akademische Literalität und Oralität ist den Autorinnen wichtig zu betonen, dass im Internationalisierungsdiskurs eine Defizitperspektive auf vermeintlich hilfsbedürftige, unwissende Austauschstudierende zu vermeiden ist. Vielmehr bringen diese oft wertvolle Erfahrungen mit akademischer Kommunikation und Textproduktion (mündlich wie schriftlich) aus ihren Herkunftsländern mit, die allerdings ungehört bleiben, wenn eine reine Anpassung an die Gastgeberuniversität verlangt wird, statt mit Neugier und Offenheit auf akademische Praktiken von internationalen Studierenden zuzugehen. Die angloamerikanische Literatur zu internationalisierten Hochschulen erlebt in diesem Zusammenhang zunehmend eine Fokusverschiebung weg vom Defizitansatz hin zu Schlagworten wie *empathy*, *student empowerment*, *culturally responsive teaching* und *culture of caring* (vgl. Jabbar et al., 2019; Jabbar & Hardaker, 2013). Dabei wird an das Verantwortungsbewusstsein von Hochschullehrenden appelliert, den Studierenden ihre Erwartungen hinsichtlich Verhalten und Leistungen bewusst zu machen. Hinzu kommt der Anspruch, eine von Respekt, Vertrauen und Zutrauen geprägte Begegnung zu ermöglichen, bei der sich die Lehrenden für die Lernerfolge ihrer Studierenden zuständig fühlen. Dadurch begibt man sich auf das Feld der moralischen Verantwortung. Genau diese stellt für Jabbar & Hardaker (2013) einen Katalysator für die Erwartung an und die Erfolge von Studierenden dar, indem sie für egalitäre Begegnungen bei gleichzeitig hoher Leistungs- und Erfolgserwartung sorgt.

## 4.3 Praxisrelevante Hochschullehre

Im Rahmen der (Sprachen)lehre an der Hochschule können zentrale Fähigkeiten und Fertigkeiten für das zukünftige Berufsleben entwickelt werden. Mündliche Prüfungssituationen an der Hochschule ähneln oft der Anforderung im Berufsleben, in elaborierter Sprache mündlich über komplexe Sachverhalte zu referieren. Akademische Schreibanforderungen wiederum bereiten Studierende auf vielfältige kommunikative Settings vor, in denen sie aufgrund ihrer Hochschulbildung reüssieren können. Universitären Sprachenzentren kommt mit ihren Kernfeldern internationalisierter akademischer Literalität und Oralität hier eine besondere Rolle zu. Durch hochschuldidaktische Forschung

können sie (Sprachen)lehrenden an Hochschulen eine empiriegestützte Basis dafür bieten, mit hochschulspezifischer Methodik und Didaktik Studierende bedarfsgerecht zu unterstützen. Dies entspricht einer Forderung der High Level Group on the Modernisation of Higher Education:

Higher education should help students build a wider base on which they can build their future professional competences. ... Efforts need to be concentrated on developing transversal skills, or soft skills, such as the ability to think critically, take initiatives, solve problems and work collaboratively, that will prepare individuals for today's varied and unpredictable career paths. (European Commission, 2013, S. 36)

Dieser Beitrag versuchte aufzuzeigen, wie am Grazer Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik mit der Herausforderung der Internationalisierung und Globalisierung der Hochschullehre umgegangen wird. Wenn die Leitfäden zu study abroad Studierende wie Lehrende zu einem reflektierteren Umgang mit internationalisierter akademischer Literalität anregen konnten, haben sie ihren Zweck erfüllt.

## References

- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290–305.
- Bosse, E., Kreß, B. & Schlickau, S. (Hrsg.). (2011). *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brandl, H., Duxa, S., Leder, G. & Riemer, C. (Hrsg.). (2010) *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 83)*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Bräuer, G. (2016). Vertieftes Lernen im Fach in einem Online-Kurs zur akademischen Literalität. In Kruse, O., Haacke, S., Doleschal, U. & Zwiauer, C. (Hrsg.), *Curriculare Aspekte von Schreib- und Forschungskompetenz (Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11(2))*, 231–245.
- Brinkschulte, M. & Mudoh, A. (2009). Ressourcenaktivierung durch akademische Schreibberatung in der Fremdsprache Deutsch. In Lévy-Tödter, M. & Meer, D. (Hrsg.), *Hochschulkommunikation in der Diskussion* (S. 301–322). Frankfurt et al.: Peter Lang.
- de Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 241–248.
- Ehrenreich, S., Woodman, G. & Perrefort, M. (Hrsg.). (2008). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahme aus Forschung und Praxis*. Münster et al.: Waxmann.
- European Commission. (2013). *High level group on the modernisation of higher education: Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Zugriff über <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94feea9eb1f>
- Hiller, G. G. (2014). Kulturelle und sprachliche Diversität in der Hochschule am Beispiel von E-Mail-Kommunikation. In Moosmüller, A. & Möller-Kiero, J. (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität* (S. 233–257). Münster: Waxmann.

- Hufeisen, B. (2002). *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck & Wien: Studienverlag.
- Jabbar, A. & Hardaker, G. (2013). The Role of Culturally Responsive Teaching for Supporting Ethnic Diversity in British University Business Schools. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 272–284. Zugriff über <http://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2012.725221>
- Jabbar, A., Teviotdale, W., Mirza, M. & Mswaka, W. (2019). Academics' perspectives of international students in UK higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 1–15. Zugriff über <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541974>
- Kaiser, D. (2003). „Nachprüfbarkeit“ versus „Originalität“ – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 305–323). Berlin & New York: de Gruyter.
- Kinginger, C. (2009). *Language Learning and Study Abroad. A Critical Reading of Research*. Houndmills: Palgrave MacMillan.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Otten, M. & Scheitza, A. (2015). *Hochschullehre im multikulturellen Lernraum. Studie zur Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Planung hochschuldidaktischer Interventionen*. Bonn: Internationale DAAD Akademie. Zugriff über [https://www.daad-akademie.de/medien/ida/ida\\_studie\\_hochschullehre\\_im\\_multikulturellen\\_lernraum.pdf](https://www.daad-akademie.de/medien/ida/ida_studie_hochschullehre_im_multikulturellen_lernraum.pdf)
- Redder, A. & Breitsprecher, C. & Wagner, J. (2014). Diskursive Praxis des Kritisiertens an der Hochschule. In Redder, A. & Heller, D. & Thielmann, W. (Hrsg.), *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte* (S. 34–56). Heidelberg: Synchron.
- Rost-Roth, M. (2003). Anliegenformulierungen: Aufgabenkomplexe und sprachliche Mittel. Analysen zu Anliegenformulierungen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungs-Gesprächen im

- Hochschulkontext. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 187–209.
- Seidl, E. & Simschitz, B. (2016). Study abroad – Leitfaden für Incoming-Studierende. Zugriff über [https://static.uni-graz.at/fileadmin/Treffpunktsprachen/pdf/Leitfaden\\_fuer\\_Incomings\\_de.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/Treffpunktsprachen/pdf/Leitfaden_fuer_Incomings_de.pdf)
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt/Main: Campus.
- Unger-Ullman, D. (2013). Mehrsprachigkeitsforschung und forschungsbasierter universitärer Fremdsprachenunterricht – das Grazer Modell. *Fremdsprachen und Hochschule* 87, 81–106.
- Unger-Ullmann, D. (2015). Zur Situation des forschungsbasierten Fremdsprachenunterrichts und seiner Umsetzung am *treffpunkt sprachen* – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik. In Unger-Ullmann, D. & Hofer, C. (Hrsg.), *Forschende Fachdidaktik. Projektergebnisse* (S. 9–27). Tübingen: Francke.
- Unger-Ullmann, D. (2018). Evidence-based quality improvement in university language didactics. *Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education*, 8(1), 173–185. Zugriff über <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0010>