

# Interkulturalität im Universitätsbetrieb

---

BOŻENA CHOŁUJ

## Abstract

The text is about the problem of implementing interculturality not only in teaching and learning but also in operating international/intercultural joint degree programs. In all sectors and on all levels in academic practice there is an astonishing lack of experience with »the other«. Even some theories on cultural differences are rather perpetuating stereotypical thinking than helping to understand each other. The main thesis of the article means that one has to take the examination about experience(s) to aim for better intercultural competences in academic practice and for bridging the gap between scientific knowledge about culture and our daily behavior while ruling intercultural study programs.

**Title:** Interculturalism in University Practice

**Keywords:** interculturality in university practice; intercultural study programs; experience; administration; teaching

Lernen, Lehren und Verwalten stellen in der akademischen internationalen Organisation interkultureller Studiengänge eine Triade dar, deren Betrachtung unter dem Aspekt der Erfahrung im Zentrum des Beitrags steht. In erster Linie geht es hier nicht um einen wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen, sondern um Ambivalenzen der Interkulturalität in der Theorie und in der akademischen Alltagspraxis, die der Etablierung der interkulturellen Studiengänge im Wege stehen. Verwiesen wird dabei auf die Rolle der individuellen Erfahrung mit der Fremdheit, die mehr mit Projektionen als mit der adäquaten Wahrnehmung der Anderen zu tun hat. Die These des Beitrags ist, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Erfahrung auf allen Ebenen der Universität als einer Institution notwendig ist, damit interkulturelle Kompetenzen als akademische Praxis zur Aufhebung der Kluft zwischen den wissenschaftlichen Debatten über Kultur und ihrem gängigen Verständnis beitragen können.

Obwohl das Verständnis von Kultur in wissenschaftlichen Debatten längst weit über die Vorstellung hinausgeht, dass sie einen homogenen, nationalen Charakter habe, bieten immer mehr Universitäten in Deutschland und in anderen europäischen Ländern *interkulturelle* Studiengänge an, oft im Rahmen *internationaler* Kooperationen. »Interkulturell« und »international« haben in der Nomenklatur solcher Studiengänge wohl eine strategische Funktion, weil sie das ansprechen, was in den zeitgenössischen Diskursen als problematisch erscheint (»Kampf der Kulturen«, das Eigene und das Fremde, Intoleranz etc.) und in Konfliktsituationen als sogenannter kultureller Hintergrund wahrgenommen wird.

Dafür versuchen die Universitäten Erklärungen zu liefern, politische und soziale Lösungen zu suggerieren und Spezialisten auszubilden. Diese Bezeichnungen in der Benennung der Studiengänge reproduzieren jedoch nolens volens das gängige Verständnis von Kultur und Nation, obwohl sie in den Curricula und im Studium selbst differenziert behandelt werden. Präfixe wie »inter-« und »trans-« implizieren nämlich die Existenz zweier voneinander deutlich abgegrenzter Entitäten, und diese bekommen im außeruniversitären Bereich (z.B. in Workshops unterschiedlicher Provenienz) durch Kulturstandards (vgl. Thomas 2005) und Kulturdimensionen (vgl. Hofstede 2001) Formen, die im Berufsleben im Umgang mit kulturellen Differenzen behilflich sein sollen. Doch auf diese Weise verfestigen sie Stereotype (vgl. Heringer 2010; 2012), die während der beruflichen Praxis wieder abgebaut oder korrigiert werden müssen, weil sie der direkten Kommunikation am Arbeitsplatz oft im Wege stehen. Kulturelle Stereotype verleihen den Menschen zwar eine gewisse Sicherheit, sich bei Erstkontakten mit ihrem Gegenüber, den Menschen aus anderen Ländern, zurechtzufinden, aber das nur in einem sehr eingeschränkten Sinne, weil sie die Vielfalt von Differenzen stark reduzieren.

Der operative, strategische Umgang mit den vereinfachten Definitionen von »Interkulturalität« und »Internationalität« ist in gesellschaftlichen und politischen Kontexten häufiger anzutreffen als eine Handlung, die keine Stereotype als fertige Sets von Differenzen voraussetzt. Die Tatsache, dass trotz der oben erwähnten langjährigen akademischen Praxis die Vielfalt der Definitionen von »Kultur« und »Nation« im öffentlichen Raum bis dato kaum sichtbare Relevanz zukommt, bestärkt die Skepsis, dass sich das gängige Verständnis von Kultur bei den Studierenden interkultureller Studiengänge deutlich ändert. Man könnte fragen, ob sich deren Verständnis von Kultur bzw. Nation tatsächlich erweitert oder ob sie neue theoretische Ansätze nur im Rahmen der akademischen Standards zwecks eines reibungslosen Abschlusses des Studiums anwenden, ohne besonders davon überzeugt zu sein, es in ihrem späteren Berufsleben anwenden zu können. Eine eindeutige Antwort auf diese Fragen ist nicht leicht zu finden, aber die Art, wie diese Begriffe bzw. Kategorien in Medien und in öffentlichen Räumen funktionieren, verweist eher darauf, dass sich die Forschungsergebnisse zu kulturellen Differenzen vom gesellschaftlichen Umgang mit ihnen immer noch stark unterscheiden.

Diese Diskrepanz zwischen dem wissenschaftlich Erkannten und der Alltagspraxis im öffentlichen Raum lässt sich verstehen, wenn man bedenkt, dass sich ein Lernprozess nicht durch Wissenserwerb, sondern durch Erfahrung am effektivsten vollzieht.<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang müsste der ganze Universitätsbetrieb ins Visier genommen werden, in dem die Studierenden ihre Erfah-

---

**1** | Auf die Bedeutung der Erfahrung verweist Wilfred R. Bion in seiner Theorie und psychotherapeutischen Praxis (vgl. Bion 2016). In der Beschreibung seiner psychoanalytischen Praxis verweist Bion auf die Schwierigkeiten der Arbeit mit den Erfahrungen, die seine Patienten in den Sitzungen mit ihm als Psychoanalytiker machen. Er gehört zu den wenigen Psychoanalytikern, die die Erfahrung als Methode benutzen, meistens,

rungen während ihres Studiums sammeln. Dazu gehören nicht nur Lehrveranstaltungen in Seminarräumen und das Studentenleben in der Freizeit, sondern auch die Kontakte der Studierenden zum Lehr- und Verwaltungspersonal der Universitäten.

Zum derzeitigen Lehrpersonal gehört immer noch eine Generation von Lehrenden, die auf eine große kulturelle Vielfalt im Seminarraum nur begrenzt vorbereitet ist, weil sie während ihrer Studienzzeit bei weitem nicht so mobil war wie die heutigen Studierenden. Der Wechsel des Studienortes wurde zu ihrer Studienzzeit meistens im Rahmen nur eines Staates praktiziert. Erasmus-Programme gibt es erst seit 1987. Praktika im Ausland wurden nur selten wahrgenommen. Und Auslandsstipendien bekam der wissenschaftliche Nachwuchs eher als Studierende. Der Nachwuchs hielt sich auch häufiger in Bibliotheksräumen zu Recherchen auf als in den Seminarräumen oder an öffentlichen Orten, an denen die Chance für einen intensiveren Kontakt mit der Andersheit bzw. Fremdheit der dort agierenden Menschen größer gewesen wäre. Diesbezüglich sah es in den sogenannten westlichen Ländern besser aus als in ostmitteleuropäischen Staaten vor der politischen Wende von 1989, aber der Studentenaustausch wurde auf beiden Seiten des ›Eisernen Vorhangs‹ nicht so konsequent gefördert wie nach diesem Umbruch. Die allgemeine Mobilität der Studierenden nahm in Europa besonders nach der EU-Erweiterung zu. Die Kompetenzen, die das Lehrpersonal vor dieser Zeit erworben hat, beschränken sich auf höchstens zwei Kulturräume, während heute an Seminaren oft Studierende aus vielerlei Ländern teilnehmen. Mit den Kulturen unterschiedlicher sozialer Gruppen kommt man in der Lehre seit der Demokratisierung der Universitäten in den 1970er Jahren mehr oder weniger gut zurecht. Problematischer sind nur noch die Gruppendynamiken, die sich aus den Geschlechterkulturen ergeben. Aber auch in diesem Bereich tut sich seit den 1980er Jahren durch die zweite Frauenbewegung und durch die EU-Richtlinien zum Gender-Mainstreaming aus den 90er Jahren schon mehr.

Mit den ausländischen Studierenden nimmt die Zahl der Differenzen in Seminaren radikal zu, manche stehen sogar konträr zueinander, wie eben die Differenzen im Gender-Bereich, wenn sie z.B. von Konfessionen abhängig sind. Interaktionsprozesse, die sich aus den kumulierten Differenzen an den Universitäten ergeben, werden komplexer und können von den Studierenden nicht mehr individuell, ohne jegliche Unterstützung seitens der Universität, bewältigt werden. Interkulturelle Studiengänge stellen einen besonderen Fall dar, in dem Theorie und Praxis zusammenlaufen, damit das Erlernte sich mit dem Erfahrenen deckt und das erworbene Wissen nicht bloß ein theoretisches Wissen ist, sondern die Form von interkulturellen Kompetenzen annimmt (vgl. Volkmann 2002), die auch nach dem Studium abrufbar und anwendbar bleiben.

Eine Grundlage für die Gründung internationaler interkultureller Studiengänge bilden staatliche Verträge über interuniversitäre Kooperationen mit dem

---

indem er seine Patienten in der psychotherapeutischen Behandlung bewusst dazu provoziert, diese in den Sitzungen mit ihm zu sammeln (vgl. Bion 2007).

Ziel, das Zusammenspiel von Differenzen jeglicher Art in den oben erwähnten Interaktionsprozessen zu fördern. Verwaltungstechnisch gibt es bekanntlich zwei Grundformen solcher Studiengänge: *Joint Degree* und *Double Degree*. In ihnen studiert man entweder an einem Standort oder an beiden kooperierenden Universitäten, indem man ein Semester bzw. ein Jahr an der Partneruniversität Lehrveranstaltungen absolviert, um daraufhin an die eigene Heimatuniversität zurückzugehen und dort das Studium abzuschließen. Als *Joint Degree* gelten Studiengänge mit einem von den kooperierenden Universitäten gemeinsam abgestimmten Programm und einem gemeinsam definierten Abschluss. Beim zweiten Typus handelt es sich um eigenständige Studiengänge mit Doppel- bzw. Mehrfachabschlüssen (auch *Triple Degrees* etc.), die an den kooperierenden Universitäten unter Anerkennung der Unterschiede ihrer Programme realisiert werden, wobei die an der jeweils anderen Universität erbrachten Studienleistungen angerechnet werden. Solch ein Studiengang kann auch an einem Standort absolviert werden, auf den sich die kooperierenden Universitäten einigen, als eine Mischform, in der es ein gemeinsames Curriculum, gemeinsame Lehre, aber zwei BA- bzw. MA-Abschlüsse gibt.

Studiengänge, die teilweise an der einen Universität und teilweise an der anderen realisiert werden und in denen nur Studierende den Studienort wechseln, sind institutionell überschaubar. Leistungen der Studierenden, die an der jeweiligen Universität erbracht werden, werden automatisch anerkannt. Die universitäre Verwaltung dieser Studiengänge kann auf eine Person begrenzt sein. Differenzen, welche die Studierenden an der jeweiligen Universität vor Ort erfahren, müssen sie selbst bewältigen. Missverständnisse, die sich aus den Universitätssystemen und aus unterschiedlichen akademischen Traditionen ergeben, werden in solchen Studiengängen von den Institutionen weder strukturell noch inhaltlich aufgefangen. Sie aufzulösen unterliegt allein den individuellen Problemlösungskompetenzen der Studierenden. Sie sind diejenigen Akteure, die sich mit der Interkulturalitätsproblematik auseinandersetzen, wenn sie mit Gepflogenheiten und Regeln des unbekanntes Studienortes konfrontiert werden – nicht ihre Lehrenden. Diese Situation erinnert etwa an die erste Entwicklungsphase der Gender Studies in Europa, in der zwar nicht die Interkulturalität, jedoch die Interdisziplinarität in der Lehre postuliert wurde. Auch hier waren es zuerst die Studierenden, die sie zu leisten hatten. Die Curricula umfassten etliche Seminare zu Geschlechterthematik in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, aber die Interdisziplinarität wurde als leitender Ansatz der Lehre methodologisch nur selten praktiziert. Die Studierenden wurden aber dazu animiert, ihre Seminare in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen zu belegen, um auf diesem Weg einen interdisziplinären Einblick in die Geschlechterproblematik zu gewinnen. Dies hat sich mit der Zeit radikal geändert, zuerst in den Seminaren, die von zwei oder mehreren Lehrenden aus unterschiedlichen Disziplinen geleitet wurden, und später durch direkt angewendete methodologische Ansätze, die zur Professionalisierung der Gender Studies führten.

Gemeinsame Studiengänge, die in Kooperationen von zwei Universitäten aus zwei unterschiedlichen Staaten gegründet werden und deren Studieren-

de an einem gemeinsamen Ort ihr ganzes Studium absolvieren, stellen eine weit größere Herausforderung als die oben angeführten Typen dar – und zwar für alle Akteure: Studierende, Lehrende und Universitätsverwaltungen, die diese Studiengänge parallel verwalten. Als Beispiel können hier der BA ›Interkulturelle Germanistik‹ am *Collegium Polonicum* in Ślubice, an der deutsch-polnischen Grenze, oder die ›Polnisch-Japanische Akademie für Computertechniken‹ angeführt werden.

Die ›Polnisch-Japanische Akademie für Computertechniken‹ ist an drei Orten in Polen aktiv: Warschau, Gdansk und Bytom. In Warschau wirkt sie als eine eigenständige Institution, die im Rahmen der polnisch-japanischen Zusammenarbeit gegründet wurde, jedoch ausschließlich nach polnischem Recht agiert. Interkulturalität als Thema tritt in keinem Curriculum der dort angebotenen Studiengänge auf, auch nicht im Studiengang ›Kultur Japans‹.

Das *Collegium Polonicum* ist dagegen eine Gemeinschaftseinrichtung der Adam-Mickiewicz-Universität (Poznań) und der Europa Universität Viadrina (Frankfurt/Oder) für deutsch-polnische Zusammenarbeit, die von einer gemeinsamen ständigen deutsch-polnischen Kommission geleitet wird, was bedeutet, dass alle Aktivitäten und Studiengänge, die dort entwickelt werden, der Obhut und Regelung beider Universitäten unterliegen. Es ist eine innovative Einrichtung, weil die Interkulturalität vor Ort nicht nur in gemeinsamen deutsch-polnischen Studiengängen thematisiert wird, wie in ›International Relations: Regional and Trans-border Cooperation‹, ›Interkulturelle Germanistik‹, ›Jura‹ (deutsch-polnisches Recht) und ›Kulturwissenschaften – Interkulturelle Kommunikation‹. Die Interkulturalität muss dort auch – und das ist ein Novum im akademischen Alltag – auf allen Ebenen praktiziert werden, sogar in der Verwaltung. So treffen in allen erwähnten Studiengängen zwei verschiedene universitäre Rechtssysteme aufeinander und die Erfahrung zeigt, dass sie miteinander nicht immer kompatibel sind. Man denke z.B. an die Kalender des akademischen Jahres der beiden Universitäten, in denen Semesterpausen, Prüfungszeiten und Feiertage nicht denselben Zeitraum umfassen, was für eine gemeinsame Stundenplanung der Lehrenden eine große Hürde darstellt. Da die Studiengänge von polnischen und deutschen Dozierenden aus beiden Universitäten in Ślubice betreut werden, ohne dass sich ihre nationalen Zugehörigkeiten immer mit dem nationalstaatlichen Standort ihrer Universitäten decken würde, arbeiten sie nach dem polnischen oder deutschen Kalender, d.h., die staatlich verordneten Feiertage als dienstfreie Tage müssen eingehalten werden, was für die Planung der Lehrverpflichtungen jedes Jahr logistische Probleme aufwirft.

Besonders stark fallen strukturelle Unterschiede bei der Verwaltung solcher Doppelstudiengänge vor Ort ins Gewicht. Da die Verwaltungen der kooperierenden Universitäten diese Studiengänge im gleichen Ausmaß tragen, sind für die Studierenden beide Studienordnungen verpflichtend. Auch Curricula müssen unterschiedlich gestaltet werden, in der Form und in der Beschreibung. Manche Seminare enden an der einen Universität mit einer Prüfung, an der anderen mit einer Hausarbeit. Und was z.B. auf der deutschen Seite an studentischen Angelegenheiten ein Prüfungsausschuss regelt, wird auf der polnischen Seite auf

Dekanatsebene behandelt. Ein gemeinsamer Prüfungsausschuss kann nicht gegründet werden, weil solch ein Gremium an polnischen Universitäten nicht vorgesehen ist. Im Endeffekt sind Beschlüsse des Ausschusses für die Studierenden an der deutschen Universität bindend und an der polnischen nicht. Hier müssen sie dieselbe Angelegenheit auch noch vom Dekanat genehmigen lassen, an das sie sich schriftlich zu wenden haben. Erst dann gilt diese Angelegenheit an beiden Universitäten als erledigt. Das Agieren in beiden Systemen kann als eine Belastung empfunden werden,<sup>2</sup> aber es bedeutet doch auch ein Sammeln von Kenntnissen und Erfahrungen in beiden Universitätssystemen, die die Studierenden sonst in keinem Praktikum erwerben könnten.

Auch die Noten müssen für beide Systeme umgerechnet werden, weil in Deutschland Noten von der besten 1 bis zu der ungenügenden 6 verliehen werden, während in Polen 5 als die beste und 2 als die ungenügende Note gilt. Alle Studierenden müssen sich in zwei elektronische Systeme (USOS und HIS) einschreiben, damit ihre umgerechneten Noten dort eingetragen werden können. Nach dem ersten Studienjahr beherrschen die Studierenden dieses doppelte System perfekt, problematischer ist es für die Lehrenden, die ihre Zeit für die Lehre und für ihre eigene Forschung unterschiedlich planen müssen und selbst unterschiedliche Lehrstile vertreten und unterschiedliche Bewertungssysteme anwenden, was unter den Studierenden zu Missverständnissen führen kann.

Viele Ungereimtheiten, die bei der Gestaltung der interkulturellen Studien auf internationaler Ebene bewältigt werden müssen, verbinden sich mit unterschiedlichen Traditionen, in denen Wissen produziert und vermittelt wird. Dies zu beheben würde bedeuten, dass beide Systeme einander anzugleichen wären und Unterschiede nivelliert werden müssten. Dann würde die eine Ebene für die Erfahrungen der Studierenden und Lehrenden entfallen, was nicht im Sinne der Interkulturalität wäre. Als man beim Bologna-Prozess an die Mobilität der Studierenden und Lehrenden gedacht hat, stand die Erwartung der gegenseitigen Anerkennung der studentischen Leistungen im Vordergrund. Während es im Rahmen der Erasmus- bzw. Sokrates-Programme einigermaßen funktioniert, muss mit den internationalen interkulturellen Studiengängen etwas Drittes auf der internationalen Ebene institutionell etabliert werden, was wie ein Gelenkstück für die miteinander kooperierenden Universitäten fungieren könnte – als eine Art Stabilisator der Zusammenarbeit oder ihrer Korrektur. Beim Betreiben dieser hier angeführten Form des Studiums werden nämlich Grenzen des Möglichen ausgelotet, vor allem bei der Suche nach der Kompatibilität der Gesetze, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Sonst entsteht bei jeder Neugründung der Eindruck, dass die Universitätsverwaltungen sich als die letzte Bastion nationaler Souveränität in der EU verstehen, insofern sie nicht bereit sind, Ausnahmeregelungen für internationale Studiengänge auszuarbeiten. Wenn man bedenkt, dass Institutionen, wie Mary Douglas schreibt, vor allem eine Kontrolle über Klassifikations- und Legitimierungsprozesse ausüben (vgl. Douglas

---

**2** | Wie schwierig es für Studierende sein kann, berichten sie selbst in Stelniec/Trzaskowska/Widawska 2016.

1991), kann man von ihnen jedoch keine Flexibilität erwarten. Ihre Aufgabe ist vor allem Bestandswahrung und nicht flexible Innovation. Sie kodieren nicht nur Informationen für routinierte Entscheidungen und Prozeduren im universitären Alltag, sondern organisieren diese auch nach Erfahrungen aus der Vergangenheit. Durch die Kontrolle der routinierten Handlungen garantieren sie ihre Stabilität und Sicherheit. Institutionen verfügen über ein angesammeltes Wissen, auf dessen Grundlage sie zu standardisierten Verfahrensweisen gelangen (vgl. ebd.: 50). Die Universitätsverwaltungen verleihen ihren Universitäten einen solchen institutionellen Charakter, damit ihre Strukturen formell reproduzierbar bleiben.

Gerade aus dieser Funktion der Verwaltungen ergeben sich Spannungssituationen bei der Gründung innovativer Studiengänge, weil sie als Störungen im System dysfunktional sind. Außerdem werden die Verwaltungsmitarbeiter\*innen selbst überfordert, weil in ihrer Ausbildung die Pflege des Vorhandenen eine weit größere Rolle spielt als die Förderung jeglicher Veränderungen und sie die Verwaltungsg Gepflogenheiten in anderen Ländern nicht kennen. Eine störende Rolle spielt auch das, nach Inga Ganzers Beobachtungen, universitätsintern zunehmende Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Verwaltung, seitdem Ökonomisierung, Exzellenzdruck, Evaluierung und Dezentralisierung an den Universitäten immer wichtiger werden, »weil sich Forscherdrang und Bürokratie scheinbar widersprechen: hier Innovation, Selbstzweck und die Eroberung von unbekanntem Terrain, dort penibles Beharren auf Paragraphen von prähistorischem Wert, statische Handlungsmuster und die wachsende Bedeutung der Wirtschaftlichkeit.« (Ganzer 2016)

Inga Ganzer plädiert für die Etablierung der neuen Position von ›Uni-Sekretariaten‹ mit der Aufgabe einer Vermittlung zwischen den beiden Bereichen. Bei internationalen interkulturellen Studiengängen wäre die Etablierung einer Koordination mit der Kenntnis beider Universitätssysteme und mit interkulturellen Kompetenzen vonnöten, zumal die auf Integration ausgelegte internationale Zusammenarbeit im Bildungsbereich ein recht junges Phänomen ist. Diese Notwendigkeit ergibt sich auch aus der Tatsache, dass die Universitätsverwaltungen bei der Gründung internationaler Studiengänge nicht direkt miteinander kommunizieren, sondern vielmehr das akademische Personal, das die neuen Studiengänge entwickelt. Dieses Personal ist mit gesetzlichen und inneruniversitären Regelungen nur bedingt vertraut, wodurch es im Kontakt mit der Verwaltung vor Ort auf Hindernisse stößt. Institutionelle Schwerfälligkeit der Universitätsstrukturen, die sich aus dem System materieller und ideeller Besitzstandswahrung ergeben, bilden den Hintergrund, vor welchem das organisierende Lehrpersonal nolens volens von seiner eigenen – eher praktischen als rechtlich fundierten – Entscheidungsmacht Gebrauch macht. Damit überschreitet es die Grenzen der gewohnten Ordnung und schafft vollendete Tatsachen, um den entstehenden Studiengang überhaupt funktionsfähig zu machen. Danach folgen langwierige Aushandlungsprozesse auf einer höheren Universitätsebene, in Entscheidungsgremien, die diese Initiativen entweder absegnen oder zurückweisen. Dieser umständliche Weg zur Etablierung der neuen bi- oder multinationalen

Studiengänge ergibt sich daraus, dass es für solche Aushandlungsprozesse keine vorgegebenen Verwaltungsabläufe gibt, obwohl die Internationalisierung der Universitäten von der EU schon lange gefordert und gefördert wird. Dabei müssten auch problematische Interaktionsprozesse berücksichtigt werden, und dies nicht nur auf der Verhandlungsebene, sondern auch in der Lehre.

Je intensiver sich die Lehrenden in den interkulturellen Studiengängen mit den oben erwähnten Spannungen institutioneller Natur vor Ort auseinandersetzen und sie in Kontakten mit Studierenden, die auch mit den Universitätsverwaltungen zu tun haben, nicht ausblenden, desto realer werden die Differenzen im gesamten Bildungsprozess. Das gängige Verständnis von Kultur seitens der Studierenden wird in direkter Erfahrung nicht mehr an der Kategorie ›Nation‹ festgemacht, sondern an konkrete Situationen gebunden, in denen ihre gewohnten Strategien korrigiert bzw. angepasst werden. In diesem Prozess wird das ›Fremde‹ in der akademischen Praxis von Studierenden nicht bloß passiv wahrgenommen, sondern aktiv in Relation zum ›Eigenen‹ gesetzt. Das ›Fremde‹ wird zum erträglichen ›Anderen‹, mit dem Studierende ihre Angelegenheiten individuell zu lösen lernen. Dies in der Auslandsgermanistik, Auslandsromanistik oder Auslandspolonistik zu pflegen, scheint schwieriger zu sein als in interkulturellen Studiengängen, zumal für diese traditionellen Studiengänge bezeichnenderweise immer noch der Begriff Fremdphilologie in der Eigenkultur gilt, und nicht ›andere‹ Philologie, obwohl Germanistik in Deutschland tatsächlich anders als Germanistik in Polen ist, Polonistik in Polen anders als in Deutschland oder Frankreich etc. Die Funktion von nationalen Philologien verliert in politisch entspannten Zeiten ihren prägenden Charakter. *Fremdheit* nimmt man bei den ›anderen‹ Philologien als eine neutrale Bezeichnung wahr, ähnlich wie im Wort ›Fremdsprache‹. In der organisatorischen Universitätspraxis ist bei der Gründung interkultureller Studiengänge jene Fremdheit deutlich erfahrbar. Solange sie nicht als Störung oder Hindernis gesehen wird, liegt in ihr ein großes Potenzial für die praktische Herausbildung der interkulturellen Kompetenzen bei den Studierenden, wobei die Fremdheit die Funktion der Andersheit übernehmen kann. Die Studierenden bringen zum Studium zwar unterschiedliche Differenzen mit, jedoch keineswegs unbedingt das Bewusstsein davon. Erst in direkter Konfrontation mit Anderen oder spätestens in Konfliktsituationen merken sie, dass sie Schwierigkeiten bei der interpersonalen Kommunikation mit Kommiliton\*innen aus anderen Ländern haben. Bei Missverständnissen greifen auch sie auf Stereotype zurück, was den Weg zur Verständigung kaum beschleunigt. Es vermittelt ihnen nur das Gefühl, dass sie über ein Wissen verfügen, das in einer neuen Umgebung sofort einsetzbar ist. Die meisten sehen dabei nicht, dass bestimmte Reaktionen nicht mit den kulturellen Differenzen zusammenhängen, die sie als fremd identifizieren, sondern in erster Linie damit, wie ihre eigene Wahrnehmung funktioniert, d.h. wie sie das Andere, Fremde in der Abwehrsituation selbst konstruieren. Es geht dabei also nicht darum, wie Lothar Bredella an Konzepten interkultureller Bildung bemängelt, dass die Lernenden aufgefordert werden, »ihre kulturelle Identität auf[zugeben und sich in einem radikalen Sinne als hybrid bzw. transkulturell [zu] verstehen«

(Bredella 2012: 118). Diesem Vorwurf liegt eine Auffassung zugrunde, nach der die Studierenden im Lernprozess eine Objektrolle spielen und nicht wie Subjekte handeln, die sich selbst erfahren und positionieren. Wenn die Selbsterfahrung eine Selbsterkenntnis darüber ermöglicht, dass die Lernenden die Unbekannten als Fremde bzw. Andere wahrnehmen oder, besser gesagt, deren Fremdheit oder Andersheit bei der Wahrnehmung selbst konstruieren, beginnt der Prozess eines individuellen bewussten Umgangs mit Differenzen, in dem der Rückgriff auf Vorurteile immer seltener wird.

Schwierigkeiten der ausländischen Studierenden, sich in der neuen Umwelt zurechtzufinden, werden an den Universitäten von Tutor\*innen, dem Internationalen Büro der Universität oder den Koordinator\*innen einzelner Studiengänge aufzufangen versucht, damit die Lehre ungestört verläuft, was jedoch dem Ansatz der interkulturellen Studiengänge widerspricht. Denn erstens lassen sich nicht alle problematischen Situationen im Vorfeld der Seminare lösen und zweitens geht es letztendlich nicht um die Beseitigung von Differenzen, weil gerade sie den eigentlichen Hintergrund der Interkulturalität im Studium ausmachen.

Um es noch einmal zu betonen: Lernen, Lehren und Verwalten stellen in der akademischen internationalen Organisation interkultureller Studiengänge eine Triade dar. Deren Betrachtung unter dem Aspekt der Erfahrung ist im wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen bislang ein Desiderat. In der Lehre hängt dies damit zusammen, dass die Erfahrung keinen wissenschaftlichen Status hat und dass Erkenntnisse im geisteswissenschaftlichen Studium meistens Texten entnommen werden und nicht der Lebenspraxis. In der Verwaltung liegt es – wie oben erwähnt – daran, dass diese die Universität als eine Institution bedient und Institutionen von Kulturen zum großen Teil unabhängig sind. Individuelle Erfahrungen der Seminarteilnehmer\*innen werden auch hier, in der Verwaltung, als Störfaktor wahrgenommen, denn sie lassen sich kaum zu stabilen Konventionen entwickeln, auf die Institutionen bauen. Die ausländischen Studierenden bringen nämlich eine Dynamik aus verschiedenen Denkwelten, Traditionen, Rechtssystemen mit, die mit den bestehenden Normen und Konventionen nicht immer kompatibel sind.

All das spricht dafür, dass die Funktion der Erfahrungen in den internationalen Kooperationen auf allen Ebenen der Universitäten programmatisch verfolgt und gefördert werden müsste, wenn Interkulturalität als Haltung gedacht werden soll, wie Ram Adhar Mall vorschlägt:

Eigentlich ist die Interkulturalität der Name einer Haltung, einer Einstellung, die die überlappende Einheit, aber nicht die Einheitlichkeit stiftet, indem sie die Differenz der Kulturen weder stufentheoretisch noch reduktiv traktiert. Darüber hinaus ist die Interkulturalität ein intuitives Erlebnis der Übergänge zwischen den Kulturen. Dies sind phänomenologisch aufweisbare, metonymische Übergänge. (Mall 1993: 21)

Der Raum für individuelle Erfahrungen öffnet sich, wenn man diese Auffassung mit Ernst Cassirers ›Substanzbegriff‹ und ›Funktionsbegriff‹ zusammen denkt, die er in Bezug auf die wissenschaftliche Erkenntnis und Wirklichkeit formu-

lierte: »Und dennoch bildet zumindest das System des Erfahrungswissens eine ursprüngliche Einheit, die sich all jenen Gegensätzen zum Trotz als solche erhält und behauptet« (Cassirer 1910: 360).

Beide Denker sprechen von einer Einheitlichkeit bzw. Einheit, die sich nicht aus der theoretischen Erkenntnis ergibt, sondern aus dem, was ein Individuum leisten kann, indem es Erfahrungen sammelt und eine Haltung entwickelt. Cassirer schreibt sogar: »Somit lautet die Frage nicht länger, welche Trennung im Absoluten den Gegensätzen des ›Innen‹ und ›Außen‹, der ›Vorstellung‹ und des ›Gegenstandes‹ zugrunde liegt, sondern lediglich, aus welchen Gesichtspunkten und welchen Notwendigkeiten heraus das Wissen selbst zu diesen Scheidungen kommt.« (Ebd.)

Gesichtspunkt und Haltung stehen so nahe beieinander, dass Cassirers Worte zu Gegensatz und Identität auch im Zusammenhang mit der Interkulturalität im Sinne Ram Adhar Malls gelesen werden können. Gegensätze sind nach Cassirer »nicht räumlicher, sondern gleichsam *dynamischer* Natur« (ebd.: 31; Hervorh. i.O.). Und: »Die Identität, der der Gedanke fortschreitend zustrebt, ist nicht die Identität letzter substantieller Dinge, sondern die Identität funktionaler Ordnungen und Zuordnungen.« (Ebd.) Hier geht es um Identität, die nicht die Substantialität der zu erkennenden Dinge im wissenschaftlichen Prozess bezeichnet, sondern funktionale Ordnungen und Zuordnungen. Diese Verschiebung der Identität von der Substantialität zur Funktionalität könnte aber auch in Bezug auf Erfahrung verwendet werden, weil es in der Erfahrung nicht so sehr darum geht, was, sondern wie etwas erfahren wird. Das bedeutet, dass jegliche Differenzen mehr mit der situierten Wahrnehmung, mit der individuellen Konstruktion/Projektion des Fremden/Anderen zu tun haben als mit dessen substantieller Natur.<sup>3</sup> Situierte Wahrnehmung ist von mehreren Aspekten abhängig, die eine – um das Vokabular von Ram Adhar Mall nochmals zu bemühen – »Standorthaftigkeit« eines Subjektes ausmachen (Mall 1993: 21). Dadurch wird der Begriff des Fremden obsolet, ohne dass dabei das Territoriale und die damit verbundenen Merkmale verloren gehen. Sogar Kultur im Singular erscheint in diesem Kontext als kein unabdingbarer Begriff.<sup>4</sup> Wichtiger als Kultur sind im Zusammenhang mit den Erfahrungen der Studierenden, Lehrenden und Beamt\*innen (›standorthafte Subjekte‹) vielmehr ihre Strategien der Problembewältigung, die sie in ihrer Lebenswelt praktizieren. Als bewährte Strategien versuchen sie diese in der neuen Umgebung anzuwenden, was aber bei einer größeren Verdichtung von Differenzen nicht immer gelingt, weil verschiedene Geschlechter-, Streit- und Wissensvermittlungskulturen aufeinanderprallen. Wenn man diese Strategien identifiziert und analysiert, können erlernte Verhaltensweisen sich auf einem neuen Territorium bewähren bzw. korrigiert

**3** | ›Situierter Wahrnehmung‹ leite ich von Donna Haraways Begriff des ›sitierten Wissens‹ ab (vgl. Haraway 1995).

**4** | Der Begriff ›Kultur‹ verschwindet aber nicht, sondern wird nur mehr im Plural benutzt. Zu Kulturen werden unterschiedliche Differenzen gebündelt, daher können wir von Kultur der Arbeiterklasse, Geschlechterkultur, Rechtskultur u.a.m. sprechen.

werden. Interkulturalität ist demnach im Sinne von Ram Adhar Mall nicht als »Konkretheit einer bestimmten Kulturalität« zu verstehen, denn »in ihr wird man nicht geboren, wie in einer konkreten Lebens- und Kulturwelt. Sie ist auch nicht ein Synkretismus von Kulturen und Philosophien« (ebd.: 20). Gerade vor diesem Hintergrund gewinnen Erfahrungen an Bedeutung, denn sie sind mit dem Handeln verbunden, und dieses ist situativ, ergibt sich nicht aus einer Kultur, sondern aus dynamischen Relationen. Durch Erfahrungen sind Strategien modifizierbar, korrigierbar, was in Kontakten zwischen Menschen mit unterschiedlicher »Standorthaftigkeit« direkt gefördert werden kann. Die Förderung und Unterstützung der Modifizierungsprozesse dürfte in interkulturellen Studiengängen zu einer Flexibilisierung von Verhaltensweisen im Umgang mit Differenzen jeglicher Art führen. Genauso wichtig ist die Aufwertung der Erfahrungen im institutionellen Verwaltungsbereich, in dem bislang die Überzeugung herrscht, dass die Mitarbeiter\*innen in neuen Situationen, wie z.B. bei der Gründung international ausgerichteter interkultureller Studiengänge, Strategien anwenden sollen, die sich bislang an ihrer Universität als stabilisierend bewährt haben, was einer innovativen Lehre im Wege steht. Modifizierungsprozesse sind nämlich auch dort möglich, zumal die Vereinbarungen der leitenden Gremien der kooperierenden Universitäten nur grundsätzliche Angelegenheiten allgemein festlegen und somit dem Verwaltungspersonal einen Spielraum für die Ausarbeitung der Details der universitären Alltagspraxis schaffen. Die Nutzung dieser Spielräume durch die Verwaltung steht nur scheinbar im Widerspruch zu der oben angeführten Institutionsauffassung von Mary Douglas, weil sie keine autonome Institution ist, sondern nur Teil einer größeren Institution, der Universität, und sie ihre Handlungen permanent optimieren muss, damit der Universitätsbetrieb funktionsfähig bleibt.

## LITERATUR

- Bion, Wilfred R. (2007): Die italienischen Seminare. Aus dem Engl. v. Elisabeth Vorspohl. Frankfurt a.M.
- Ders. (2016): Lernen durch Erfahrung. Aus dem Amerikan. v. Erika Krejci. Frankfurt a.M.
- Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen.
- Cassirer, Ernst (1910): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Berlin.
- Douglas, Mary (1991): Wie Institutionen denken. Frankfurt a.M.
- Ganzer, Inga (2016): Her mit dem Uni-Sekretär. Ein Plädoyer für eine bessere Koordination zwischen Wissenschaft und Verwaltung. In: *Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt* 23, H. 11, S. 982.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer Partialen Perspektive. Übers. v. Helga Kelle. In: Dies.: *Die Neuentdeckung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a.M., S. 73-97.

- Heringer, Hans Jürgen (2010): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Kompetenzen*. Tübingen.
- Ders. (2012): *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*. Tübingen.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations Across Nations*. London/Neu Delhi.
- Mall, Ram Adhar (1993): *Kulturbegegnungen in der Geschichte – zur Hermeneutik der Interkulturalität*. In: *Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst* 48, H. 1-2, S. 16-22.
- Stelnic, Julia/Trzaskowska, Joanna/Widawska, Katarzyna (2016): *Zwei Universitäten, ein Ziel, keine Grenzen ...? Eindrücke der Studierenden der Interkulturellen Germanistik*. In: Antonina Balfanz/Bożena Chołuj (Hg.): *Interkulturalität und Wissensvermittlung. Didaktischer Umgang mit Differenzen*. Frankfurt (Oder)/Słubice 2016, S. 189-198; online unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/index/index/docId/243> [Stand: 1.10.2017].
- Thomas, Alexander (2005): *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen.
- Volkman, Laurenz (2002): *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*. In: Ders./Klaus Stierstorfer/Wolfgang Gehring (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen, S. 11-47.