

7. Internationale Hochschultätigkeit: Das institutionelle Deutungs- und Handlungsarrangement

Das soziale Deutungsmuster *kulturelle Vielfalt*, das sich aus diskursiven Differenzkonstruktionen rekonstruieren lässt und dabei unterschiedliche Formen annehmen kann, stellt kein unhintergebares Strukturmerkmal dar. Vielmehr beruhen die unterschiedlichen diskursiven Ausformungen dieses sozialen Deutungsmusters auf beschreibbaren sozialen Struktur- und Prozessbedingungen. Sie sind in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften ganz wesentlich innerhalb institutionalisierter Zusammenhänge verankert und daher aus der soziologischen Perspektive einer Theorie institutioneller Diskriminierung anzusteuern. Ebenso stellt der Umgang mit den subjektiven Differenzfeststellungen keinen subjektiven Akt der Alltagsbewältigung kultureller Überschneidungssituationen dar, denn sie sind in ein institutionalisiertes Feld eingebettet, das im Folgenden als *interkultureller Handlungskontext* bezeichnet wird. Wie lässt sich der interkulturelle Handlungskontext internationaler Hochschultätigkeit genauer charakterisieren? Mit welchen anderen Deutungsfiguren und Deutungsmustern steht die primäre Deutungsfigur der kulturellen Vielfalt in Zusammenhang und wie wird sie handlungspraktisch in institutionelle Deutungsarrangements integriert (z.B. Rollen, Professionen, Machtstrukturen, politische Sachzwänge)? Differenzkonstruktionen müssen innerhalb dieses Kontextes (re)kontextualisiert werden, um ihren genuin soziologischen Charakter ausweisen zu können.

7.1 Institutionstheoretische Problemorientierung der Analyse

Wissenschaft, Forschung und akademische Bildung sind soziale Handlungsfelder, die durch ein hohes Maß an Institutionalisierung gekennzeichnet sind. Für deren Abwicklung und Verortung wurde mit der Hochschule eine spezifische Organisation geschaffen, in der sich Wissenschaft mit all ihren Teilfunktionen vollzieht.¹ Kehm/Pasternack (vgl. 2001: 207ff.) argumentieren, dass die wissenschaftliche Betrachtung der Hochschule als Organisation keineswegs selbstverständlich und erst im Entstehen begriffen sei, da der traditionellen Gruppenuniversität vielfach (noch) das charakteristische Organisationsmerkmal eines zielgerichteten und strukturierten Managements fehle. Ähnliches diagnostiziert Daxner für das deutsche Hochschulsystem:

„Aus einer betriebswirtschaftlichen Außenperspektive betrachtet erscheint das alltägliche Tun und Treiben an einer durchschnittlichen deutschen Hochschule in der Tat als abenteuerlich: desorganisierte Überkomplexität, völlige Disparität von Interessen, selbst empfundenen Aufträgen und Handlungszielen. Von daher ist es plausibel, den Hochschulen vor allem ein „Managementdefizit“ zu diagnostizieren, wenn man unter Management rein funktionalistisch die optimale Koordination von knappen Ressourcen auf definierte Ziele hin versteht. Alle Unternehmensberatungsfirmen kommen daher mehr oder weniger zu austauschbaren Ergebnissen (Daxner 1993: 127).“

Geht man über ein enges betriebswirtschaftliches Organisationsverständnis ein Stück hinaus und orientiert sich an einschlägigen organisationssoziologischen Konzepten,² wird man Hochschulen nicht nur als Institutionen der Wissenschaft, sondern auch als komplexe soziale Systeme begreifen können, die in weiten Teilen dem „Prozess des Organisierens“ (Weick 1995) und den damit verbundenen sozialstrukturellen Dynamiken folgen – selbst wenn dies nicht immer in den postulierten und angestrebten Erfolgen münden mag. Fragen des Institutionswandels der Wissenschaft und der Hochschulbildung haben im Laufe der Jahrzehnte in verschiedenen gesellschafts- und bildungspolitischen Konjunkturzyklen immer wieder Aufmerksamkeit erfahren und tun es bis heute.

1 Stichweh hebt hervor, dass es bereits vor den neuzeitlichen Universitäten des 18. und 19. Jahrhunderts unterschiedlichste Formen von akademischen Institutionen gab, die sich bis heute stetig weiter ausdifferenziert haben (vgl. Stichweh 1994: 246-276).

2 Zur aktuellen Diskussion z.B. Allmendinger/Hinz (2002).

Erinnert sei daran, dass sich unter anderem Max Weber, Robert King Merton, Talcott Parsons, Helmut Schelsky oder Pierre Bourdieu in bestimmten Phasen ihres Schaffens intensiv mit der Universität als Organisation und Institution beschäftigt haben. Verglichen mit den dort aufgeworfenen „großen“ gesellschaftstheoretischen Fragen zur Rolle und Funktion der Wissenschaft fristen Analysen der innerorganisationalen Sozialbeziehungen an Universitäten allerdings eher ein Schattendasein in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Dennoch soll hier der Versuch unternommen werden, die untersuchungsleitende Problemorientierung vor dem Hintergrund einer organisationssoziologischen Perspektive näher zu bestimmen.

Ähnlich wie die institutionalisierten Formen der interkulturellen Behördenkommunikation (Riehle/Seifert 2001a) oder das Arrangement polizeilicher Vernehmungen von Migranten (Schröer 2002) als Sonderfälle interkulturellen Verständigungshandelns in bürokratischen Organisationen verstanden werden, ließe sich auch das interkulturelle Handeln an Hochschulen als ein spezifischer Fall interkultureller Kommunikation im akademischen (mitunter auch bürokratischen) Setting von Hochschulorganisationen betrachten. Die Hochschulorganisation ist jener Ort, an dem die institutionalisierte akademische Bildung und der Beruf beziehungsweise die Profession des Wissenschaftlers (Engler 2001; Stichweh 1994) funktional und bedeutungstiftend eingebunden ist. Die Einbindung determiniert das institutionelle Handeln der Akteure nicht, aber es setzt einen relativ definierten, rechtlich-organisatorischen und normativ-symbolischen Rahmen. Der Akteur konkretisiert ihn unter Einbeziehung individueller Dispositionen als soziale Rahmung. In der Entstehung und dem Wandel von Leitbildern und Leitideen einer Hochschule wird ein wichtiger Schlüssel zum Verständnis der Institution und des institutionellen Wandels gesehen (Schäfers/Lehmann 2003). Unter dieser Perspektive wurde untersucht, wie sich Internationalisierung in (neuen) Leitideen der Hochschulen manifestiert und sich im rechtlich-normativen Rahmen, in symbolischen Präsentationen und im institutionellen Handeln als Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt widerspiegelt. Während Bernhard Schäfers und Bianca Lehmann in ihrer Studie zeigen, wie der Prozess der Europäisierung als eine Facette der Internationalisierung besonders in den ersten beiden Aspekten zum Tragen kommt, widmet sich die vorliegende Untersuchung vor allem dem dritten Aspekt, also dem sozialen institutionellen Handeln der einzelnen Akteure.

Mit dem einleitenden Hinweis auf die Parallelen des Handelns in Hochschulen zur Behördenkommunikation und zum Verwaltungshandeln sollen nicht die fundamentalen Unterschiede zwischen Bildungs- und Verwaltungsorganisationen verwischt werden. Gleichwohl wird sich

zeigen lassen, dass wesentliche strukturelle Gegebenheiten großer bürokratischer Organisationen (vgl. z.B. Bosetzky/Heinrich 1989), beispielsweise Fragen der Autorität, Macht, Mikropolitik, Gratifikation und Sanktion, auch an Universitäten gelten. Der primäre Handlungstypus ist aber nicht das Verwaltungshandeln, sondern das hochschuldidaktische Handeln im weiteren Sinne, also das Lehren (und Lernen) in der Hochschule und die Organisation pädagogischer und didaktischer Prozesse mit dem Ziel der Wissensvermittlung und Bildung (allgemein zur hochschuldidaktischen Forschung u.a. Helmke/Krapp 1999). Die Analyse der speziellen Bedingungen des Lehrens und Lernens ist – obgleich von hoher soziologischer Relevanz – weitgehend an die pädagogische Lehr- und Lernforschung delegiert worden. Dort wiederum liegt das Augenmerk vor allem auf der Schulforschung und es beschäftigen sich nur wenige Ansätze mit den speziellen Bedingungen an Hochschulen (vgl. Helmke/Krapp 1999: 20) – und noch weniger mit einer interkulturellen Perspektive. Die Analyse von Bedingungen und Strukturen des didaktischen Handelns im interkulturellen Kontext der Hochschule ist somit in mehrfacher Hinsicht ein bislang nur randständig behandeltes Thema. Für die Frage des interkulturellen Handelns und der interkulturellen Verständigung im organisationalen Setting der Hochschule ist unter anderem entscheidend, inwiefern sich die Herstellung einer kommunikativen Beziehung zu Angehörigen anderer Kulturen von Situationen der routinisierten Alltagskommunikation zwischen Angehörigen des gleichen Sprach- und Kulturraums unterscheidet und welche Bedeutungen und Konsequenzen etwaigen kulturbedingten Unterschieden beigemessen werden (vgl. Loenhoff 1992: 188). Die rekonstruierten Differenzkonstruktionen sind erste Indizien dafür, dass die Wahrnehmung von Tätigkeiten in internationalen Studiengängen auf der Akteurebene sehr wohl mit kulturellen Differenzerfahrungen verbunden sind. Daher wäre von Beziehungskonstellationen auszugehen, in denen Akteure mit gewissen kulturbezogenen Reflexionsanforderungen bezüglich des eigenen und fremden Handelns und ihrer Rolle innerhalb der Hochschulorganisation konfrontiert werden. Ferner erleben die Akteure interkulturelle Kontakte in den internationalen Studienprogrammen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, in denen sie Studierenden in unterschiedlichen Funktionen und Rollen gegenüberreten, zum Beispiel als Dozent, als Berater, Krisenhelfer, Freund oder Kollege. Die institutionellen Funktionsrollen der Akteure lassen sich im Hinblick auf die Folgen für das interkulturelle Handeln – wiederum in Anlehnung an Überlegungen zur interkulturellen Verwaltungs- und Behördenkommunikation – durch einige Merkmale charakterisieren (Riehle/Seifert 2001b; Rost-Roth 1994; Seifert 1996):

- *Unfreiwilligkeit des Kontakts*, da beide Seiten bis zu einem gewissen Grad alternativlos zur Aufrechterhaltung der Kommunikation gezwungen sind; der Akteur aufgrund der ihm zufallenden beruflichen Verpflichtung zur Vermittlung von akademischem Wissen, die Studierenden, weil sie mit ihrem Anliegen des Erwerbs einer akademischen Qualifikation auf die Hochschulinstitution angewiesen sind und sich nicht dauerhaft oder ohne Sanktionen den institutionellen Anforderungen (z.B. Erbringung akademischer Lernstandards, Anpassung an Lehr- und Studienformen oder das Erlernen bestimmter Arbeitstechniken) entziehen können.
- *Asymmetrie der Kommunikation*, da der Akteur direkt oder indirekt ein Vollzugsorgan öffentlicher, das heißt hoheitlicher Tätigkeiten ist, die wiederum mit formalrechtlichen Entscheidungen und Konsequenzen verbunden sind (z.B. Prüfungsverfahren, Studienzulassung, formale Anerkennung von Leistungen). Darüber hinaus ist ein Dozent oder ein Lehrer in soziokultureller Sicht eine traditionelle Autoritätsfigur. Diese Rolle ist letztlich unabhängig davon, ob nun ein autoritärer oder emanzipatorisch-partizipativer Lehrstil praktiziert wird, denn die Lehrperson verfügt gegenüber einem Studierenden in der Regel immer über die statushöheren Insignien (z.B. Fachwissen, Alter, Position, Sanktionsmacht, Organisationszugehörigkeit). Dadurch sind mit der Rollenkonfiguration bestimmte kulturelle Vorstellungen über das Schüler-Lehrer Verhältnis und über soziokulturelle Herrschafts- und Machtverhältnisse manifestiert.
- *Ein hohes Maß an impliziter Präskriptivität der Kommunikation* aufgrund von Rollenzuweisungen, Handlungsmaximen, Routinen und Handlungskonsequenzen. Unter dieser Bedingung werden „[...] Chancen zur idiosynkratischen Präsentation von Persönlichkeit und Spontaneität stark vermindert“ (Seifert 1996: 332). Ein Akteur kann beispielsweise nicht einfach die funktionale Autoritätsfunktion ablegen, die er Studierenden gegenüber formal einnimmt, er kann sie lediglich für sich und andere „passend“ ausgestalten. Diesbezüglich kamen Brinkman und Witteveen (vgl. 1998: 83) in einer Studie über internationale Programme an niederländischen Hochschulen zu überraschenden Ergebnissen: Mehr als 30 Prozent der befragten internationalen Studierenden waren der Meinung, ihre Dozenten sollten eine formale Dozentenrolle klar einnehmen und beibehalten, während das nur acht Prozent der Dozenten für wichtig hielten.
- *Priorität der Sachbezogenheit gegenüber der Beziehungsorientierung*, da das Handeln auf Sachorientierung und Gleichbehandlung ausgerichtet ist und im „Grundmodus einer sachlichen und emotional neutralen Kommunikation“ (Riehle/Seifert 2001b: 16) erfolgt.

Die Beziehungsneutralität der Behördenkommunikation ist sicherlich weit ausgeprägter als die der Hochschulkommunikation. Dennoch wird man auch für die interkulturelle Kommunikation in der Hochschullehre annehmen können, dass die Maxime der formalen Gleichbehandlung von zentraler Bedeutung ist, aber dennoch, oder gerade interkulturelle Interaktionsdiskrepanzen provozieren kann.

Angesichts dieser kontextspezifischen Merkmale tritt die unverwechselbare individuelle Persönlichkeit des Akteurs bis zu einem gewissen Grad hinter die funktionalen Rolle des Dozenten zurück. Im Gegenzug wird auch die Individualität des einzelnen Studierenden in einer mehr oder minder anonymen Gruppenzugehörigkeit der Studierenden aufgehen. Schimank (2002b) hat in einer akteurtheoretischen Auseinandersetzung mit dem systemtheoretischen Organisationskonzept Luhmanns (2000) daran erinnert, dass institutionelle und organisationale Rollen in einer strengen Reduktion auf die Funktion dazu führen, dass die individuelle Person des Akteurs als Handlungsinstanz gewissermaßen verschwindet. Andererseits, so führt Schimank überzeugend weiter aus, blendet diese „Fiktion akteurloser Sozialität“ (Schimank 2002b: 42) einen erheblichen Ausschnitt der informellen Organisationsstrukturen aus. Sinngemäß argumentiert auch Scherr (2001; 2002), wenn er für die (sozial)pädagogische Praxis hervorhebt, dass eine strukturtheoretisch angelegte Soziologie nicht völlig auf eine Theorie der Lebensführung jenseits funktionaler Differenzierung verzichten kann. Für *Positionsrollen*, wie die eines Dozenten, Studienberaters oder Prüfers, gibt es relativ klar definierte institutionelle Rollenvorgaben, die sich unmittelbar aus der Funktionszuweisung ergeben. Andere soziale Rollen (*Situationsrollen*) sind hingegen nicht unmittelbar Teil der funktionalen Organisationsposition; sie ergeben sich aus informellen sozialen Beziehungen, zum Beispiel die Rolle als „Helfer in der Not“, als „Zuhörer“ oder als „Freund“.

Der Formalisierungsgrad ist bei Hochschultätigkeiten bei weitem nicht so ausgeprägt, wie es für andere Formen bürokratischen Handelns angenommen wird und den Akteuren steht ein gewisses Spektrum an beziehungsgestaltenden Handlungsmodifikationen zur Verfügung. Dennoch lässt sich zeigen, dass die formale Funktion, die mit der Rolle des Hochschuldozenten oder des Programmkoordinators zwangsläufig eingenommen wird, durch persönliche Dispositionen nicht einfach abgestreift werden kann und folgenreich für die Art des interkulturellen Kontakts ist. Die systemtheoretische Reduktion auf die Funktion des Dozenten würde den beachtlichen Spielraum für informelle Kontakte und Interaktionen nur unzureichend abbilden. Daher erscheint es ratsam,

neben der organisationalen Funktionsrolle auch informelle soziale Rollen zu berücksichtigen.

Ein weiterer Aspekt, der in Anlehnung an die Behördenkommunikation auch für das hochschuldidaktische Handeln zutrifft, ist die „Gewohnheitswirklichkeit“ (Bentner 2002b). Im täglichen Handeln werden Irritationen, Kommunikationsstörungen und Schwierigkeiten nach gewisser Zeit oft als normale Härten des Alltags erduldet, aber kaum noch reflektiert. Der Aspekt der Gewohnheit ist ein wesentlicher Faktor, um einerseits das Funktionieren und den Fortbestand des institutionellen Gefüges zu verstehen und andererseits auch das Problem des Institutionswandels in den Blick zu nehmen. Neben den Funktionen und Rollen müssen ferner evaluative Wertorientierungen als Bestandteile von Institutionen berücksichtigt werden. Für das Individuum stellen die ihm vertrauten Institutionen sinnvolle Wirklichkeits- und Handlungszusammenhänge dar, die durch die Gesellschaft konstituiert und vermittelt werden. Sie erlauben es, bestimmte Situationen und soziale Abläufe zu verstehen, die Erwartungen und das Handeln der anderen vorherzusehen, sich selbst darauf einzustellen und eigenes Handeln dadurch sinnvoll in diesen Zusammenhang einzufügen. Institutionen dienen dem handelnden Individuum als relativ stabile und entlastende soziale Handlungsorientierung, die sich in Habitualisierungen und Typisierungen ausdrückt (vgl. Berger/Luckmann 1969: 56-72). Die legitimierte Institutionalisierung ermöglicht dabei geteilte „Rationalitätsfiktion“ (Berger/Luckmann):

„Eine Rationalitätsfiktion institutionalisiert – eher spezifisch oder eher generell – ein Entscheidungsmuster als eines, das gesellschaftlich als rational gilt, so dass derjenige, der sich an diesem Muster orientiert, in den Augen aller nichts falsch macht. Selbst dann, wenn sich im Nachhinein herausstellt, dass er falsch entschieden hat, kann er nicht zur Rechenschaft gezogen werden, sondern darauf verweisen, dass eigentlich nur ungünstige Umstände für den schlechten Verlauf der Dinge ursächlich gewesen sein können“ (Schimank 2004: 299).

Dem Einzelnen ist es über die Institution möglich, sich einer gesellschaftlichen Deutung zu vergewissern, die das Wollen, Können und Dürfen der eigenen Handlungen in einen kollektiv legitimierten Rahmen stellt; Institutionen und die institutionstragenden Organisationen liefern dafür die „symbolischen Ordnungen“ (Rehberg 1990, 1994). Wenn Institutionen und Organisationen hier als kontinuieritäts- und konsistenzsichernde Gebilde thematisiert werden, darf nicht übersehen werden, dass sie Veränderungen unterliegen. Im „Institutionenwandel“ (Göhler 1997) verschieben und verändern sich formale Strukturen, Prozesse, Deutun-

gen und kollektive Relevanzstrukturen fortwährend. So wichtig die in Institutionen und Organisationen tradierten sozialen Deutungsmuster als Entlastung auch sind: sie bleiben stets prekär. Dass dies derzeit in besonderem Maße auch für Hochschulinstitutionen gilt, verdeutlichen die Fallstudien des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg zur „Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem“ (Kehm/Pasternack 2001) wie auch die von Schwarz/Teichler (2003) herausgegebene Bestandsaufnahme von „Konzepten und Befunden der Hochschulforschung“ in Deutschland. Die Autoren zeigen anhand verschiedener Entwicklungen (u.a. Qualitätssicherung, Einführung gestufter Studienabschlüsse, Lebenslanges Lernen, Internationalisierung) wie Hochschulstrukturen und -prozesse zunehmend komplexer werden. Insbesondere die stärkere Rolle des internationalen Marktes drängt die Hochschulen zur Einführung von (betriebswirtschaftlichen) Managementkonzepten, die „zwischen staatlicher Steuerung und akademischer Oligarchie“ (Kehm/Pasternack 2001: 219) ihren Platz einnehmen.

Auffällig an der Diskussion zur Hochschulentwicklung ist die starke Ausrichtung an *strukturellen* Problemen der Hochschulsteuerung. Demgegenüber werden Fragen des sozialen und kulturellen Wandels innerhalb des Hochschulsystems vergleichsweise selten thematisiert, sieht man einmal von recht allgemeinen Schlagworten wie Lebenslangem Lernen, Individualisierung und Globalisierung ab, die als unscharfes Signum eines selten näher thematisierten Gesellschaftswandels dienen. Es finden sich in der deutschsprachigen und internationalen Hochschulforschung kaum Arbeiten, die den Institutions- und Organisationswandel nicht nur als Strukturwandel begreifen, sondern auch als Transformation sozialer und kultureller Deutungs- und Symbolsysteme, kurz: als *kulturellen* Wandel der Institution. Hier setzt die Teilanalyse dieses Kapitels an. Vor dem Hintergrund der skizzierten allgemeinen institutions- und organisationstheoretischen Problemorientierung und ihrer Anwendung auf Hochschulorganisationen erschließt sich der interkulturelle Handlungskontext internationaler Hochschultätigkeit über eine Analyse ihrer institutionellen Verankerung sowie der vorfindbaren Handlungsprobleme und Lösungsstrategien im Umgang mit dem kulturellen Wandel. Dabei soll eine Konzentration auf ausgewählte Problemdimensionen erfolgen, wohl wissend, dass damit nur einige Aspekte vertieft werden können und andere in den Hintergrund treten müssen.³

3 Aufgrund der landes-, disziplinen-, programm- und hochschulspezifischen Besonderheiten von Internationalisierungsprozessen konkretisieren sich die Dimensionen bei den befragten Akteuren in unterschiedlicher Weise. Die Vielschichtigkeit der behandelten Aspekte erlaubt daher keine direkten

Die empirischen Beobachtungen der eigenen Untersuchung werden mit Ergebnissen aus anderen Studien in Bezug gesetzt. Sekundäre Bezugstudien zur internationalen Hochschulforschung, die bei der Ausarbeitung des Deutungsarrangements neben den eigenen Daten mit herangezogen werden, sind die empirischen Arbeiten von Hahn (2004) zur Internationalisierung von Studium und Lehre an rheinland-pfälzischen Hochschulen, von Söderquist (2002) über „Internationalisation and its Management at Higher Education Institutions“ sowie die Untersuchung zum „Institutionenwandel im Europäisierungsprozess“ von Schäfers/Lehmann (2003). Im Hinblick auf professions- und sozialisationstheoretische Beiträge sind die Arbeiten von Enders (1996; 1999; 2001) über Promotionskarrieren und die Hochschullehrerprofession, sowie die biografiethoretische Studie von Engler (2001) über die „Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit“ zu erwähnen. Außerdem werden Überlegungen zur typologischen Beschreibung von Internationalisierungsstrategien einbezogen (Davies 1995; Knight/De Wit 1995; Van der Wende et al. 1999).

7.2 Das Handlungsfeld internationaler Hochschultätigkeit

Zunächst gilt es, die funktionale Einbettung von Tätigkeiten im Bereich der Internationalisierung von Studium und Lehre und die verschiedenen Arten interkultureller Kontakte zu ausländischen Studierenden zu klären. Im Zentrum stehen Rollen, Sozialbeziehungen und professionelle Selbstbilder, mit denen die Akteure sich (und andere) definieren und im Handlungskontext positionieren. Es geht also primär um das *Situationsmodell*, das mit dem Deutungsmuster aktiviert wird.

7.2.1 Interkulturelle Kontaktformen und Kontaktanlässe

Zu Beginn der Interviews wurden die Akteure gefragt, in welchen Bereichen ihrer beruflichen Tätigkeiten im Rahmen von Studium und Lehre sie mit ausländischen Studierenden regelmäßig in Kontakt kommen.

Vergleiche der untersuchten Hochschulen, Programme und Akteure. In den methodischen Erläuterungen zur Sampling-Strategie wurde begründet, weshalb die Fälle nicht nach fachlicher und struktureller Homogenität und Ähnlichkeit ausgewählt wurden, sondern gerade nach Gesichtspunkten der Kontrastierung. Im Hinblick auf die Perspektiverweiterung der Exploration stellt dies einen Vorteil dar.

Hier können akademische Lehr- und Prüfungstätigkeiten sowie allgemeine Betreuungs- und Beratungstätigkeiten unterschieden werden. Abgesehen von zwei Akteuren, die zum Zeitpunkt der Interviews ausschließlich als Programmkoordinatoren tätig waren und in dieser Funktion keine Lehrtätigkeiten wahrnahmen, hatten alle anderen Akteure Lehrerfahrung in Vorlesungen, Seminaren und Übungen mit überwiegend oder ausschließlich international zusammengesetzten Studiengruppen. Während die Akteure in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland und Dänemark in englischer Sprache unterrichten, ist die Unterrichts- und Arbeitssprache in den übrigen Studienprogrammen der anderen Akteure die jeweilige Landessprache (deutsch, schwedisch, flämisch-niederländisch). Häufig werden neben der Lehre auch umfassende Beratungs- und Betreuungstätigkeiten wahrgenommen, die über die eigentliche Lehre in Vorlesungen und die Seminarbetreuung weit hinausgehen; dies gilt vor allem für die internationalen Aufbaustudiengänge. Dadurch treffen manche Akteure die Studierenden sowohl in regulären Lehrveranstaltungen als auch in Einzel- und Gruppengesprächen, bei Exkursionen und sozialen Freizeitaktivitäten. Die Programmkoordinatoren haben zudem oft schon im Vorfeld des Studienaufenthaltes mit ausländischen Studierenden über Email, Telefonate und Briefe Kontakt und sind vor allem bei Ankunft der Studierenden im Gastland die ersten Ansprechpartner. Gegenstand solcher Kontakte sind neben fachlichen und inhaltlichen Fragen zum Studium vor allem Probleme im Bereich der praktischen Alltagsorganisation (z.B. Wohnungssuche, Behörden- und Finanzierungsangelegenheiten) und der formalen Studienplanung (z.B. Zulassung oder Studienfachwechsel). Der wichtige Stellenwert dieser nicht unmittelbar didaktischen Betreuungsaufgaben für den Studienverlauf im Ausländerstudium wurde erst kürzlich in einer Studie an der TU Berlin erneut hervorgehoben:

„Die Einrichtung und Funktion der Dozenten-Sprechstunde ist vielen Studierenden aus anderen Ländern fremd. Gleichwohl werden in diesen Sprechstunden, ebenso wie in Studienberatungen oder Gesprächen auf dem Auslandsamt, weitreichende Entscheidungen gefällt, die nicht nur die Bildungsbiografien, sondern auch den Aufenthaltsstatus und generellere Existenzbedingungen betreffen können“ (Rost-Roth 2003: 188).

Einige Akteure heben die besondere Intensität der Kontakte mit den ausländischen Studierenden hervor, was zum einen an der kleineren Gruppengröße liegen dürfte, denn oft sind nicht mehr als 15 bis 20 Personen an einem internationalen Programm beteiligt. Zum anderen werden in solchen Programmen oft besondere Betreuungsformen angeboten, die

weit über das übliche Maß in deutschen Regelprogrammen hinausgehen. Wenige Akteure sind ausschließlich in einem internationalen Programm tätig. Die meisten können daneben auch auf Lehrerfahrungen in deutschen beziehungsweise nationalen Studienprogrammen zurückblicken, was für den (kulturellen) Vergleich der Tätigkeit in nationalen und internationalen Programmen bedeutsam ist (siehe Kapitel 6.2). Einige der ausländischen Akteure in Belgien, Dänemark und Schweden sind im Gegensatz zu den deutschen Akteuren zum Zeitpunkt der Interviews nicht in speziellen internationalen Studienprogrammen tätig. Sie haben allerdings in ihren regulären Lehrveranstaltungen einen überdurchschnittlich hohen Anteil an ausländischen Studierenden.⁴ Die von den deutschen Akteuren oft betonte Sonderrolle der internationalen Programme, an denen ausschließlich ausländische Studierende beteiligt sind, stellt sich daher bei den internationalen Akteuren etwas anders dar. Wichtig ist schließlich noch, dass die deutschen Akteure in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen besonders betonen, dass die internationalen Programme mit relativ kleinen Seminargruppen erheblich von den üblichen Strukturen und Größenordnungen der deutschen Ingenieurstudiengänge abweichen, wo oft bis zu 300 Teilnehmer an einer Vorlesung teilnehmen. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten von Lehre und Studium, denn während die Möglichkeiten zur direkten Interaktion zwischen den Studierenden und dem Dozenten in den Großvorlesungen notgedrungen auf die passive Rezeption von Kursinhalten begrenzt bleibt, ist sie in Seminaren und Übungen mit 20 bis 30 Teilnehmenden, wie sie in internationalen Programmen überwiegend vorkommen, prinzipiell gut möglich. Die Neuartigkeit und Außeralltäglichkeit der internationalen Tätigkeit wird in einigen Interviews explizit hervorgehoben. Für Herrn Trautwein stellt die internationale Lehre eine reizvolle Herausforderung jenseits der bekannten Seminarbetreuung im deutschen Diplomstudiengang dar.

Herr Trautwein: Ja ich meine, es ist einfach eine reizvolle Tätigkeit da auch mal in einer Fremdsprache zu unterrichten und von daher bringt es einiges an Flexibili-

4 Diese Konstellation war anfangs nicht beabsichtigt. Es wurde auch bei der Suche nach Gesprächspartnern darauf hingewiesen, dass es um die Tätigkeit in „international programs“ gehe. Es stellte sich jedoch im Gespräch heraus, dass die Akteure in keinem speziellen internationalen Programm tätig waren und es solche auch gar nicht gab. Da sich aber zeigte, dass die nationalen Regelprogramme an den besuchten Hochschulen in Schweden und Dänemark teils zu 50% multiethnisch und multinational zusammengesetzt waren, wurden diese Interviews als interessante Variation eines interkulturellen, internationalen Hochschulkontextes mit einbezogen.

tät zusätzlich mit sich, was einem da abverlangt wird und was dem ganzen Institut abverlangt wird.

Besonders die Programmkoordinatoren heben die Intensität der Kontakte zu den ausländischen Studierenden hervor, was einen nicht unwesentlichen persönlichen Anreiz für diese Art der internationalen Tätigkeit darstellt.

Herr Seyfried: [...] Es ist schon so, dass man auf viele Sachen aufmerksam wird, mit denen man sonst im alltäglichen Leben und alltäglichen Lehrbetrieb nicht so intensiv mit in Kontakt kommt. Sondern (es ist) schon so in einem Masterprogramm, das international orientiert und englischsprachig ist, so, dass da schon ein gewisser interkultureller Aspekt einfließt und man da viel mitnehmen kann.

I: Können Sie das noch etwas genauer beschreiben? Mit einem Beispiel?

Herr Seyfried: Ein Beispiel ist, dass die Studierenden, die hierher kommen, sehr, sehr wenig Kontakt haben zu anderen Leuten, man muss fast sagen, gar keinen. Und wenn die hierher kommen, bilden die erst mal eine sehr starke Gemeinschaft. Und in dieser Gemeinschaft helfen die sich aus und organisieren Dinge zusammen und da ist der Koordinator eine Art Bezugsperson. Das heißt bei diversen /, sei es Fußballspiele oder Geburtstagsfeiern, wo der ganze Studiengang eingeladen ist, da wird dann auch schon mal dem Koordinator angeboten, da mal mit reinzuschupern und das sind dann // schon interessante Erlebnisse, die man so hat.

Auch Frau Anderson, eine schwedische Dozentin, erlebt die Lehrmöglichkeit in einer multikulturell besetzten Seminargruppe in A-Stadt als angenehme Abwechslung von ihrer sonstigen Lehrtätigkeit an einer juristischen Fakultät an einer anderen Hochschule in B-Stadt:

Frau Anderson: [...] It has been a very nice experience to teach. I like this mixture of people that they have here compared to the very homogeneous groups in B-Stadt.

I: What do you like about that?

Frau Anderson: I like the way // that they express so many different aspects of society. They have experience in /, some of them have been working for a long time, some of them have experience from more countries of origin or where they have travelled. They are much more dynamic in a way. They might have more difficulties in learning pure legal stuff which I teach too. But on the other hand, they have very good ability to put focus on issues which are very //, happening right now or where they can put strong feelings on. They are very active in a way and they don't have a // very academic way of seeing things but they have a more human way of seeing things ((lacht)). That's of course generalizing – well but we have a more open discussion.

Die Interpretation als neuartige Herausforderung ist neben den persönlichen Vorerfahrungen der Akteure in internationalen Bezügen vor allem von dem Etablierungsniveau des internationalen Studienprogramms abhängig. Während einige der untersuchten Aufbaustudiengänge seit vielen Jahren etabliert sind und der Umgang mit internationalen Gruppen dort ebenso, wie die Lehrplanung und Lehrgestaltung für internationale Gruppen, weitgehend eingespielt sind, wurden die hier untersuchten ingenieurwissenschaftlichen Bachelor- und Master-Programme erst vor kurzem eingerichtet und befinden sich noch in der Anlaufphase. Auf die Eingangsfrage nach etwaigen Besonderheiten der internationalen Tätigkeit charakterisiert Herr Walter die Situation des gerade neu eingerichteten internationalen Programms folgendermaßen:

Herr Walter: [...] jeder will das machen und keiner weiß wirklich, was er sich damit antut, wenn er // das wirklich macht, wie viel Arbeit dahinter steckt teilweise.

I: Ist das Ihr Eindruck oder Ihre Erfahrung?

Herr Walter: Ich sehe halt, dass da alles doppelt läuft. Wir haben die deutsche Lehre, ganz normal und dann alles noch mal auf Englisch. Und mit reinem Übersetzen ist es einfach nicht getan.

Mit „jeder“ sind in diesem Fall weniger einzelne Personen, sondern offenbar weite Teile der Hochschuleinrichtungen gemeint, in denen Internationalisierung zum wichtigen Thema geworden ist und sich in der Schaffung vieler neuer, internationaler Bachelor- und Master-Programme niederschlägt. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, sind tief greifende Strukturveränderungen durch die Internationalisierung insbesondere in den Ingenieurwissenschaften zu verzeichnen.

7.2.2 Institutionelle Verankerung internationaler Hochschulaktivitäten

Die erwähnte Eingangscharakterisierung von Herrn Walter kann als pointierte und symptomatische Zustandsbeschreibung des gegenwärtigen Internationalisierungsprozesses im Hochschulbildungssystem in Deutschland gelesen werden. Mit einem großen finanziellen und öffentlichkeitswirksamen Aufwand wurden Ende der 90er Jahre konzertierte Aktionen zur Internationalisierung in Deutschland eingeleitet. Sie haben allerdings ambivalente Wirkungen hervorgebracht und viele Hochschulen stehen derzeit bestenfalls am Anfang einer umfassenden Strategieentwicklung (vgl. Kehm 2001: 68ff.). Von einer etablierten Internationalität auf institutioneller Ebene kann, abgesehen von einigen traditionsreichen Studienprogrammen, mit einem über Jahrzehnte gewachsenen

Entwicklungsländerbezug kaum die Rede sein. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, wie die Aufgaben in den neuen internationalen Programmen delegiert werden und unter welch widrigen Rahmenbedingungen viele Akteure die internationalen Tätigkeiten wahrnehmen müssen. Der britische Hochschulforscher John Davies (1995) hat für die Klassifizierung hochschulweiter Internationalisierungsstrategien ein Modell vorgeschlagen, das vier Grundtypen unterscheidet. Eine Dimension betrifft das Maß der institutionellen Verankerung der Internationalisierungsstrategie und unterscheidet zwischen zentraler und marginaler Strategiepositionierung. Die zweite Dimension bezieht sich auf die systematische Planung und Steuerung von Maßnahmen. Hier unterscheidet Davies Ad-hoc-Maßnahmen und systematische Planung. Aus den Dimensionen ergeben sich vier Grundtypen von Internationalisierungsstrategien.

Abbildung 9: Institutionalisierungsformen von Internationalisierungsstrategien, eigene Darstellung in Anlehnung an Davies (1995).

	ad hoc	systematisch
Zentrale strategische Stellung	Typ A: Zentrale Stellung / geringe Systematisierung	Typ B: Zentrale Stellung / hohe Systematisierung
Marginale strategische Stellung	Typ C: Marginale Stellung / geringe Systematisierung	Typ D: Marginale Stellung / hohe Systematisierung

In den Interviews finden sich zahlreiche Äußerungen und Hinweise, die eher auf eine marginale Verankerung der Internationalisierung sowohl auf der Hochschulebene wie auf der Programmebene schließen lassen. Selten beziehen die Akteure ihre Erläuterungen zur Situation und Entwicklung im eigenen Studienprogramm erkennbar auf hochschulweite Strategien. Die Bewältigung der Tätigkeiten und Anforderungen wird im Wesentlichen als individuelle oder institutsinterne Herausforderung geschildert, kaum hingegen als Teil einer systematischen Hochschulstrategie. Die Umsetzung der Konsequenzen von Internationalisierungsstrategien wird zum erheblichen Teil dem einzelnen Akteur überlassen und erst auf dieser Ebene entscheidet sich, ob die Innovationserwartungen, die an Internationalisierung geknüpft sind, tatsächlich Eingang in die tägliche institutionelle Praxis finden (vgl. Van der Wende et al. 1999: 70ff.). Akteure, die ihre bisherigen Erfahrungen vor dem Hintergrund der allgemeinen Internationalisierung reflektieren, kommen diesbezüglich zu kritischen Einschätzungen, so wie Herr Seyfried, Programmkoordinator in einem ingenieurwissenschaftlichen Aufbaustudiengang.

Herr Seyfried: Und ich glaube auch, dass wenn die Unis verstärkt auf Bachelor und Master umstellen und dann auch noch englischsprachige Studiengänge anbieten, ich glaube nicht, dass viele Universitäten schon darauf vorbereitet sind, was dann auf sie zurollt, vor allem in den Ingenieurwissenschaften, die international ein gewisses Renommee haben, was dann aus aller Herren Länder hier sich in Massen bewirbt. Bisher gab es ja noch gewisse Hürden mit der deutschen Hochschulzulassungsregelung. Ich glaube nicht, dass die Hochschulen darauf, also auf all die Aspekte, die damit verbunden sind, hinreichend vorbereitet sind.

Zwar wird Internationalisierung in der Strukturplanung vieler Hochschulen als wichtige Entwicklungsaufgabe postuliert, aber es fehlt häufig an einer entsprechenden organisationalen Umsetzung. Die geringe hochschulweite Bedeutung der meisten internationalen Programme liegt zum Teil an der Autonomie der Fakultäten, die für die Einrichtung und den Betrieb solcher Programme weitgehend allein verantwortlich sind. Dadurch werden die Kooperation und die Koordination in den Querschnittsaufgaben erschwert. Eine hochschulweite Koordination der gewachsenen vielfältigen Programmstrukturen in den Fakultäten setzt erst verzögert ein. Oft wurde sie überhaupt erst durch die umstrittene Anforderung der so genannten „European Policy Statements“ (EPS) und der „institutional contracts“ im Rahmen der zweiten Phase des ERASMUS-Programms angegangen (siehe Kapitel 2.2). Sie sollten dazu dienen, die fragmentarischen Aktivitäten im Bereich der internationalen Hochschulkooperation auf Universitätsebene zu bündeln und als kohärente Gesamtstrategie darzustellen (Meiworm/Teichler 2002).⁵ Auch die Studie von Hahn (2004) zur Internationalisierung an rheinland-pfälzischen Hochschulen zeigt, dass eine Konsolidierung auf Hochschulebene den naturwüchsigen Entwicklungen eher folgt und weniger als Voraussetzung von Internationalisierungsprozessen in den Fachbereichen und Fakultäten begriffen werden kann. Die Internationalisierungsprozesse an den meisten deutschen Hochschulen dürften sich auf der Ebene des

5 Die European Policy Statements (EPS) wurden in der zweiten Phase des ERASMUS-Programms eingeführt und als Grundlage für eine finanzielle Förderung durch das europäische Mobilitätsprogramm auferlegt. Darüber sollte sichergestellt werden, dass entsprechend der offiziellen Strategieausrichtung nicht mehr primär die individuelle Mobilität, sondern institutionelle Kooperationsnetze und -strategien als förderungswürdige Maßnahmen vorrangig berücksichtigt werden. Unter Praktikern der Akademischen Auslandsämter und International Offices, die in der Regel für die Erarbeitung der EPS zuständig sind, ist man sich weitgehend einig, dass diese Statements eher den Charakter „bürokratischer Antragsrhetorik“ haben und in der Praxis nur selten die erhofften Leitbildveränderungen initiiert haben.

praktizierten Alltagshandelns überwiegend den Typen C und D zuordnen lassen.

An der Universität, der auch der Kernfall dieser Studie entstammt, wurde trotz einer teilweise langjährigen Tradition internationaler Programme und eines im Bundesvergleich überdurchschnittlich hohen Anteils ausländischer Studierender erst im Sommer 2003 eine durch das Rektorat beauftragte Arbeitsgruppe zur „Strategie ausländische Studierende“ installiert, die sich um eine Bestandsaufnahme des Ausländerstudiums kümmern soll. Dabei sollen die zum Teil bereits früher dokumentierten Erfahrungen aus diversen internationalen Programmen im Licht des globalisierten Bildungsmarktes betrachtet werden, um der Hochschulleitung eine Grundlage für strategische Entwicklungsentscheidungen zur Internationalisierung zu liefern. Auch hier handelt es sich um eine „nachlaufende“ Strategieentwicklung, die erst durch externen Handlungsdruck angestoßen wird. Die relativ schwache und marginale institutionelle Verankerung der Internationalisierung und ihrer Prozesse in der Lehre lassen sich noch pointierter herausarbeiten, wenn man sie mit dem Vorgehen an anderen Hochschulen im Ausland kontrastiert. Es handelt sich dabei zwar nicht um einen systematischen empirischen Vergleich, aber Beispiele und exemplarische Entwicklungen in anderen Ländern zeigen zumindest alternative Wege auf, wie Internationalisierungsprozesse andernorts strategisch verankert werden (Davies 1995; De Wit 1995; McBurnie 2000, 2001; Wächter 1999).

Ein interessantes Kontrastbeispiel stellt die Sprachpolitik an der untersuchten technischen Universität in Dänemark dar. Dort wurde Ende der 90er Jahre im Zuge der offensiven Anwerbung ausländischer Studieninteressenten eine hochschulweite Regelung vereinbart, die vorsieht, dass Lehrveranstaltungen komplett von Dänisch auf Englisch als Unterrichtssprache umgestellt werden können, sobald in der Kursgruppe ein nicht-dänisch sprechender Studierender teilnimmt und auf englischsprachigen Unterricht angewiesen ist. Angesichts der vergleichsweise geringen internationalen Verbreitung der dänischen Sprache – es gibt zum Beispiel kaum noch ingenieurwissenschaftliche Fachliteratur in dänischer Sprache – und der vergleichsweise guten Englischkenntnisse dänischer Studierender, mag diese Regelung nicht überraschend sein. Hinzu kommt, dass die dänischen Hochschulen aufgrund geringer Bewerberzahlen aus dem eigenen Land auf einen hohen Anteil ausländischer Studierender angewiesen sind, um ihre Programme auszulasten und legitimieren zu können. Herr Kent beginnt das Interview direkt mit der Feststellung, dass seine Lehrveranstaltungen im Maschinenbau kaum noch zustande kommen würden, wenn nicht ein hoher Anteil ausländischer Studierender daran teilnehmen würde.

Herr Kent: And then I have a course for third and fourth year students in "Machine Elements" and this course is given in English. Last year I had 40 students and half of them were foreigners. So if I wouldn't have had these students my course would have been cancelled or at least much, much smaller. I mean to get the foreign students means a lot to my course, because half of them are from abroad. And then I have a third course in [...] and there are one third foreign students. So // at least the third course wouldn't exist if I had not foreign students. So we have a large intake of foreign students, otherwise I couldn't keep my courses. And, you know, we have this system that every year the department gets payment according to the number of students.⁶

Von Bedeutung ist in diesem Beispiel nicht, ob die Sprachpolitik der dänischen Universität als Internationalisierungsstrategie angemessen und ausreichend ist oder ob eine vergleichbare Regelung auch für deutsche Hochschulen denkbar wäre. Vielmehr geht es um die Tatsache, dass es sich nicht um eine fakultäts- oder institutsinterne, sondern um eine hochschulweite Regelung handelt, die jedoch ohne eine besondere formale Vereinbarung etabliert wurde.⁷ Dieses Beispiel ließe sich insofern als Internationalisierungsstrategie vom Typ A interpretieren (zentrale Verankerung und geringe Systematisierung). Ein Beispiel für den Internationalisierungstyp B (zentrale Verankerung und ausgeprägte Systematisierung) wäre die schwedische Hochschule in dieser Studie. Diese Institution hatte die besondere Situation, dass sie erst Ende der 90er Jahre neu gegründet wurde und daher viele internationale Strategiewendungen von Beginn an aufnehmen konnte, ohne sie gegen Widerstände von bereits etablierten Hochschul- und Fakultätsstrukturen durchsetzen zu müssen. Hinzu kommt, dass diese Hochschule in einer südschwedischen Metropolenregion mit rund 30% Migrationsbevölkerung angesiedelt wurde und die Stadt mit der Entscheidung für die Hochschule explizit einen Beitrag zur multikulturellen Stadtentwicklung verfolgte, der sich zum Beispiel in der Einrichtung eines großen Instituts für Migrati-

- 6 Die Notwendigkeit, eine gewisse Mindestgröße in den eigenen Kursen zu erreichen und dafür gegebenenfalls auch tief greifende Veränderungen in der didaktischen und sprachlichen Ausrichtung für eine höhere internationale Attraktivität vorzunehmen, ergibt sich vor allem aus der erfolgsabhängigen Mittelzuweisung, die in Dänemark anders als an deutschen Hochschulen bereits etabliert ist.
- 7 Während der Interviews vor Ort in Dänemark erwähnten alle Interviewpartner diese Sprachregelung, allerdings konnte niemand sagen, ob es dazu eine offizielle schriftliche Grundlage gäbe. Auf Nachfrage beim zuständigen International Office der dänischen Hochschule wurde mir mitgeteilt, dass diese Regelung zwar seit einigen Jahren praktiziert würde, es dazu aber keine formale Grundlage gäbe.

onsforschung und eine gewichtige Rolle der Stadt im University Board widerspiegelt.⁸ Die Internationalisierung wurde von Beginn an strategisch verankert, indem das International Office an seiner Spitze mit einer internationalisierungserfahrenen Person vom Rang eines Vice-Rectors besetzt wurde, der die Hochschulentwicklungsplanung maßgeblich mitprägt. Es gibt verschiedene hochschulweite Vernetzungsstrukturen, die dafür sorgen sollen, dass ein intensiver Erfahrungsaustausch zwischen den Fachbereichen und „schools“ (das klassische Fakultätssystem wurde zugunsten von interdisziplinären Zentren nach dem anglo-amerikanischen Modell der „schools“ aufgehoben) entsteht und Ressourcen zur Internationalisierung zentral koordiniert und organisiert werden. Der innovative Charakter der Hochschule wirkt sich unmittelbar auf den Seminaralltag aus.

Frau Anderson: I think the mentality here is different from other universities, for example in B-Stadt. Because there they have an older tradition and they have this departmental concept, you are in Medicine, in Law or whatever. But here in A-Stadt you can take different subjects. You can do Languages, next year Human Rights. So I would say we have a different type of student. Which is very important for the group dynamic.

Die Gegenüberstellung der gegenwärtigen Situation an vielen deutschen Hochschulen und den Beispielen der beiden skandinavischen Universitäten soll nicht den Eindruck erwecken, dass es sich hier allein um nationalitätsspezifische Unterschiede in der Hochschulpolitik handelt. Zum einen ließen sich auch für Deutschland mittlerweile einige Hochschulen finden, an denen eine systematisch verankerte Internationalisierungsstrategie entwickelt und umgesetzt wird, zum anderen sind die beiden skandinavischen Hochschulen, insbesondere die schwedische, nicht repräsentativ für die jeweiligen nationalen Hochschulsysteme. Gleichwohl wird an diesen Beispielen exemplarisch deutlich, dass flexible Hochschulstrukturen und dezidierte Entwicklungsstrategien nachhaltig auf die Lehrebene einwirken können und das Fehlen solcher Strategien andererseits deutlich von den Akteuren als Mangel registriert wird. Hieraus ergeben sich erste Anhaltspunkte für sehr verschiedene Formen der strategischen Verankerung von internationalen Hochschulaktivitäten, die gewisse Rahmenbedingungen für die Akteure setzen und sich direkt oder indirekt auf deren interkulturelles Handeln niederschlagen.

8 Z.B. Einrichtung einer Stiftungsprofessur durch die Stadt und enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Stadt in diversen migrationspolitischen Kommunalprojekten.

7.2.3 Akteure in ihrem Handlungsfeld

Die Akteure wurden primär in ihrer institutionellen Funktion als Dozent, Studienberater und/oder Programmkoordinator in internationalen Programmen angesprochen. Für diese Teilfunktionen ergeben sich je nach institutioneller Verankerung zwar gewisse allgemeine Vorstellungen, wie diese Funktion sich in dem Gesamtkontext einer Hochschule positioniert, andererseits sind die unterschiedlichen Funktionsbereiche insbesondere in internationalen Programmen kaum definiert oder gar systematisch voneinander abgegrenzt. Wenn beispielsweise ein „profile of the ideal international lecturer“ (Teekens 2001a) entworfen wird, dann liegen diesem Idealmodell optimistische Annahmen eines entwicklungs-fähigen Persönlichkeitskonzepts zugrunde, bei dem die alltäglichen Rahmenbedingungen prekärer akademischer Professionswege, welche die Entwicklungsmöglichkeiten oft durchkreuzen, stark in den Hintergrund treten. Alle Akteure sind zum Zeitpunkt der Interviews neben der Lehre auch in der Forschung tätig. Die Akteure ohne Professorentitel befinden sich in der Regel in der Qualifikationsphase (Promotion oder Habilitation). Die Professoren sind in akademischen Leitungspositionen (Institutsleiter, Programmleiter) oder in anderen Gremienfunktionen (Dekan, Studiendekan) tätig, in denen sie auch administrative Tätigkeiten wahrzunehmen haben. Internationale Tätigkeiten in der akademischen Lehre und Beratung stellen in der Regel nur einen Teil der professionellen Aufgaben der Akteure dar. Das kommt nicht zuletzt in den häufigen Klagen über die fehlende Zeit für diese Tätigkeiten zum Ausdruck. Vom zeitlichen Rahmen nehmen internationale Tätigkeiten bei den Programmkoordinatoren den größten Umfang ein, da sie nicht nur in einzelnen Lehrveranstaltungen, sondern fast täglich mit ausländischen Studierenden zu tun haben. Während die Dozententätigkeit in internationalen Studienprogrammen eine Form des interkulturell didaktischen Handelns repräsentiert, enthält die Tätigkeit der Programmkoordinatoren oft auch Elemente des interkulturellen Verwaltungshandelns. Ein Teil der befragten Akteure wurde ohne besondere Vorabsprachen mit internationalen Tätigkeiten betraut, wie zum Beispiel Herr Ritter, der als wissenschaftlicher Mitarbeiter die Programmkoordination eines internationalen Masterprogramms übernehmen musste, obwohl er eigentlich viel lieber in der Lehre tätig gewesen wäre.

Herr Ritter: Es werden hier bei uns die Tätigkeiten ganz klipp und klar verteilt, kann man sagen. Das liegt dran, kann man sagen, der Mitarbeiter, der hier bislang die Studienberatung gemacht hat, der ist hier ausgeschieden, und dann musste diese Arbeit eben gemacht werden. Und da ich hier gerade anfang und

neu war, war es klar, dass ich das eben machen musste. [...] das war ne reine, eine ((lacht)) rein pragmatische Entscheidung. Die Stelle musste besetzt werden und da gab es keine Diskussion, dass ich das mache. Es ging da nicht um irgendwelche Neigungen oder so.

Andere Akteure wurden explizit für die anstehenden Aufgaben in dem internationalen Programm ausgewählt oder konnten sich freiwillig dafür melden. Dabei spielen neben dem persönlichen Fachprofil eigene Auslandserfahrungen eine Rolle.

Herr Remer: Also, ich wurde // also es war klar für das Institut, dass sie jetzt diese Lehrveranstaltungen wahrnehmen müssen und sie haben jemanden gesucht, der speziell dafür wohl geeignet wäre und dadurch, dass ich während meines Studiums zwei Jahre in England studiert habe und ich eben auch in dem Forschungsbereich eigentlich so ins Institut gepasst habe, ist die Wahl auf mich gefallen. Also, mir war das schon bei der Einstellung klar, dass ich diese Vorlesung halten würde.

Die Bedeutung von eigenen Auslandserfahrungen spielt bei vielen Akteuren zunächst in der Schilderung des eigenen Werdegangs eine Rolle. Es fällt auf, dass die meisten Interviewpartner selbst längere Auslandsaufenthalte hatten, die dann im späteren Verlauf der Interviews in unterschiedlicher Weise eine Interpretations- und Erklärungsfolie für Ereignisse und Beobachtungen des Handlungskontextes bilden. In jenen Fällen, in denen sich die Tätigkeit nicht nur auf eine reine Lehr- und Vorlesungstätigkeit im engeren Sinne beschränkt und Kontakte auch außerhalb der Lehrveranstaltungen zustande kommen, überlappen sich unterschiedliche Rollen und mischen sich zu einem Ensemble formeller und informeller Rollen. Dennoch ist es wichtig, zwischen Funktionsrolle und sozialer Rolle zu differenzieren,⁹ denn für den Akteur bestehen unterschiedliche Freiheitsgrade für die interaktive Rollenaushandlung und die Entscheidung, ob und wie er eine Rolle übernehmen muss, kann und will. Gerade im Bereich der informellen Alltagstätigkeiten außerhalb von Lehrveranstaltungen kommen die sozialen Rollen der Akteure im interkulturellen Kontext zum Tragen. Zitate von Herrn Kaiser und Herr Ritter, beide sind Programmkoordinatoren, illustrieren das.

9 Auch Funktionsrollen sind natürlich „sozial“, ebenso wie soziale Rollen bestimmte soziale Funktionen haben. Die begriffliche Unterscheidung soll lediglich darauf hinweisen, dass die Funktionsrolle in der Regel einem höheren Maß an formalisierten Verhaltens- und Handlungsvorgaben und begrenzteren Freiheitsgraden bei der Ausfüllung der Rolle unterliegt, als dies für die soziale Rolle angenommen werden kann (siehe Kapitel 7.1).

Herr Kaiser: Es gibt fast keine (Aufgabe), fast keine, die es nicht gibt. Heute Morgen hatte ich noch einen Studenten hier, der im Herbst abgeschlossen hat, der jetzt noch hier ist mit seiner Familie und der jetzt kein Geld hat, um nach Hause zu fliegen. Er will im nächsten Monat nach Hause, hat aber kein Geld, um den Flug für sich, seine Frau und Kind zu bezahlen und, ähm, ja und wen er jetzt ansprechen soll, um den Flug zu bezahlen und das sind so tägliche Tätigkeiten.

Herr Ritter: [...] Gerade diese sechs Inder, die ich jetzt schon zum zehnten Mal wiederhole, da ist es schon zu einer regelrechten Freundschaft gekommen. Die habe ich auch mal zu Hause eingeladen, dass die auch mal Kontakt zu den Einheimischen hier bekommen. Und das danken die auch richtig. Da sind richtig freundschaftliche Beziehungen entstanden. Die kommen hier manchmal auch an, einfach um ein Schwätzchen zu halten, obwohl gar nichts anliegt.

Die vielschichtige Tätigkeitskonstellation lässt sich zum einen damit erklären, dass viele internationale Studiengänge zumindest in der Gründungsphase als so genannte Pilotprojekte noch nicht fest in den institutionellen Strukturen der Hochschule etabliert sind (siehe Kapitel 7.2.2). Die Mehrheit der Akteure ist lediglich temporär und neben anderen Aufgaben mit internationalen Tätigkeiten betraut, zum Beispiel über eine befristete Assistentenstelle und parallel zur eigenen akademischen Qualifizierungsarbeit. Wichtige Aufgaben, die für die erfolgreiche Implementierung der Programme bedeutsam sind, werden befristet durch Assistenten besetzt oder von Professoren als freiwillige Zusatztätigkeiten wahrgenommen. Die internationale Lehrtätigkeit ist aufgrund der zeitlichen Befristung der Stellen für viele Akteure nur eine Etappe in ihrem akademischen Werdegang, der sich meistens an einer forschungsorientierten Wissenschaftslaufbahn ausrichtet, zumal in Deutschland, wo die Lehre als Teil der akademischen Karriere nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle für die wissenschaftliche Laufbahnentwicklung spielt (Enders 1999, 2001).

Eine weitere Schwierigkeit in der Aufgabenbestimmung ergibt sich dadurch, dass viele neue internationale Studienprogramme derzeit in einem noch wenig vorstrukturierten Rechts- und Regelungsrahmen entstehen. Fakultäten und Programminitiatoren müssen beispielsweise mit neuen Zulassungsverfahren umgehen, Studienordnungen mit gestuften Abschlüssen einführen, neue Regelung aufgrund privatrechtlicher Vertragsbeziehungen zwischen Hochschule und Studierenden entwickeln und dergleichen mehr. Daneben bleibt das ganze Spektrum der normalen sozialen und akademischen Betreuung natürlich weiterhin bestehen. Die wahrzunehmenden Aufgaben innerhalb eines internationalen Studienprogramms kristallisieren sich häufig erst nach und nach heraus, wie das Beispiel von Herrn Kaiser zeigt. Viele Tätigkeiten betreffen nicht die ei-

gentliche akademische Ausbildung der Studierenden, sondern die Unterstützung in schwierigen Lebenslagen, in kritischen Phasen, in denen sich ausländische Studierende in Deutschland sehen.¹⁰ Die prekäre personelle Besetzung von zentralen Funktionen im Bereich der Lehre, Betreuung, Beratung und Koordination in vielen internationalen Studienprogrammen widerspricht in gewisser Weise der (in den Außendarstellungen postulierten) strategischen Bedeutung der internationalen Programme. Das hohe fachliche und persönliche Engagement, das in internationalen Programmen von den Akteuren gefordert wird, kollidiert irgendwann mit dem Erfordernis, sich um die eigene wissenschaftliche Laufbahn kümmern zu müssen. Herr Seyfried, der als wissenschaftlicher Mitarbeiter über befristete Drittmittelfinanzierung die Programmkoordination eines internationalen ingenieurwissenschaftlichen Aufbaustudiengangs wahrnimmt, schildert die vielfältigen Tätigkeiten, die ihm wenig Zeit für die eigene Qualifikation und die regulären wissenschaftlichen Aufgaben eines Assistenten lassen:

Herr Seyfried: Denn es ist schon ein Job, der, ich sag mal, mehr oder weniger abschneidet von den normalen Tätigkeiten. Sehr viel organisatorische Dinge und wenn sich das nicht positiv auswirkt auf die eigene Tätigkeit, dann fragt man sich, wozu macht man das.

Die Betreuung eines internationalen Studiengangs stellt für Herrn Seyfried zwar eine interessante Aufgabe dar, die aber nicht zu den „normalen Tätigkeiten“ eines Akademikers gehört. Die Randstellung betrifft nicht nur die administrative Programmkoordination, die mit einem erheblichen Anteil an bürokratischem Alltagsgeschäft tatsächlich fern der akademischen Qualifizierung liegt. Auch die akademische Lehre, die an Lehr- und Forschungsuniversitäten theoretisch einen gleichberechtigten Teil des Berufsbildes von Wissenschaftlern ausmachen sollte, trägt nur begrenzt durch forschungsbefruchtende „spin-offs“ zur wissenschaftlichen Profilierung bei, besonders in den Natur- und Ingenieurwissenschaften (vgl. Handal et al. 1990: 323).

Ein weiterer Aspekt der Problemdimension betrifft die persönlichen und institutionellen Selbstbilder, mit denen die Akteure sich als Person, als Institutsangehörige oder fachlich im Kontext der Tätigkeiten im Interna-

10 Die sozialpsychologischen Herausforderungen eines Ausländerstudiums in Deutschland werden in mehreren Studien ausführlich behandelt (Jabeen-Kahn 1988; Karcher/Etienne 1991; Yi-Shan 1995). Für einen Überblick siehe auch Otten (1999a).

tionalisierungsprozess positionieren und präsentieren. Persönliche und institutionelle Selbstpositionierungen und Abgrenzungen dienen den Akteuren als Mittel zur Erklärung ihres Handlungshintergrundes. Die Rolle des eigenen Instituts wird dabei als fortschrittlich, innovativ und in positiver Weise abweichend vom sonstigen universitären Umfeld dargestellt. Die Mitwirkung in internationalen Studienprogrammen und die unterschiedlichen Besonderheiten dieser Programme werden sowohl auf der individuellen Ebene wie auch institutionell als qualitatives Abgrenzungsmerkmal zu anderen Einrichtungen erwähnt (Herr Becker 26):

Herr Becker: Ich denke, dass das auch ne Qualitätsauswahl ist. Professoren und Assistenten, die bereit sind, das / also ihre Freizeit zu opfern für dieses Programm, das sind diejenigen, die sowieso etwas beweglicher und agiler sind. Und deswegen ist das Programm auch sehr gut. Also die Qualität der Lehre, wenn man von so was sprechen kann, das ist immer schwierig zu bestimmen, aber das ist schon sehr gut bei XXX (Name des Studienprogramms) und schon ein Stück höher als an den normalen deutschen Programmen.

Bei aller zusätzlichen Belastung, die aufgrund der internationalen Tätigkeiten entsteht, empfinden viele Akteure diese Aufgabe als etwas Besonderes. Die Lehre in internationalen Studienprogrammen ist in vielen Fällen noch nicht so etabliert und bietet den Mitwirkenden teilweise die Möglichkeit, eigene Ideen und Veränderungen in die Gestaltung der Lehrformen einzubringen. In mehreren Interviews wird von den Akteuren auch das Engagement des eigenen Instituts und/oder des Institutsleiters betont und die Erwähnung der Zugehörigkeit zu einem engagierten Institut scheint vielen Interviewten wichtig. Erst durch die Hervorhebung wird deutlich, dass offenbar nicht alle Institute gleichermaßen, also nicht die ganze Universität am Internationalisierungsprozess partizipiert. Durch die Mitwirkung in internationalen Studienprogrammen sind die Akteure insofern auch Teil einer innovativen Avantgarde innerhalb der Institution. Das Engagement in der Lehre in diesem Programm erfolgt zu großen Teilen auf freiwilliger Basis und Herr Becker stellt im Laufe des Interviews immer wieder heraus, dass dies in erster Linie aus „Spaß an der Freude“ geschehe.

Herr Becker: Die Professoren und die Assistenten, die daran teilnehmen, machen das aus Spaß an der Freude. Das kann auch nicht angerechnet werden und gehört nicht zum normalen Lehrprogramm dazu.

I: Das ist also eine reine Kürleistung, wenn man so will?

Herr Becker: Ja, bei den Professoren ist das noch ein bisschen was Besonderes. Die können schon gegenüber der Universität sagen, dass sie das als Lehrveranstaltung darstellen. Aber die Assistenten haben kaum ne Chance. Die machen

das wirklich aus Überzeugung, und so ist es bei allen hier, die an diesem Projekt arbeiten. Und das sind viele, viele [...].

Es ist bezeichnend und ich kann irgendwie auch nicht so richtig sagen, was dazu geführt hat. Am Anfang war es sicher auch Verpflichtung, wir wollten auch an diesem Modellstudiengang dabei sein, aber inzwischen ist es so: Es will wirklich keiner, auch die Professoren nicht, die Arbeit über beide Ohren haben, keiner will davon ablassen. Zum einen natürlich, weil es Lorbeeren an ihrem Kranz sind, das mit Sicherheit. Zum anderen aber auch, weil es auch vom Alltag abweicht. Das ist ja nichts, was wir jeden Tag machen, sondern es ist schon was Spezielles. In der anderen Sprache, andere Anforderungen, das ist schon was Besonderes.

Es ist also besonderes Engagement und überdurchschnittliche Motivation, die Herr Becker und andere Kollegen zu beachtlicher Mehrarbeit bewegt. Es handelt sich bei diesen Personen um einen besonderen Typ, der „sowieso etwas beweglicher und agiler ist“. Dadurch erklärt sich für Herr Becker auch die akademische Qualität des Programms, das die normalen deutschen Studiengänge übertreffe. Darüber hinaus kommt dem Programm der Status eines Innovationsprojekts zu, das in der Hochschule insgesamt für Veränderungen und Impulse sorgen soll. Die Mitarbeit in dem Studienprogramm ist in mehrfacher Hinsicht prestigeträchtig und das scheint Anreiz genug dafür, dass sich viele Personen dafür engagieren, selbst wenn das zulasten der privaten Zeit und auf Kosten der Arbeitszeit an der wissenschaftlichen Qualifikation erfolgt. Der zeitlichen und arbeitsmäßigen Mehrbelastung steht also zumindest hochschulintern ein Prestigegewinn und letztlich doch ein Zuwachs an akademischem Kapital gegenüber, denn wer in dem Programm lehrt, gehört in der Selbstwahrnehmung zu einer besonderen Gruppe.

7.3 Handlungsanforderungen und Handlungsreflexion

Ein weiterer Themenkomplex der Interviews bezieht sich auf die spezifischen Handlungsanforderungen, -probleme und -reflexionen, die sich in Verbindung mit der internationalen Tätigkeit in der Lehre und dem Umgang mit kultureller Differenz in interkulturellen Kontaktsituationen ergeben. Die Betrachtung der konkreten Handlungsproblematik verdeutlicht das dominierende *Erkennungsschema* (direkte oder indirekte Benennung eines interkulturellen Handlungsproblems) und die *Prioritätsattribute* (Vor- oder Nachrangigkeit des interkulturellen Problems vor anderen Problemdeutungen) des Deutungsmusters. Die Rekonstruktion der „Selbst- und Fremdthematisierung und Handlungsadaption“ (siehe

Kapitel 6.3) hatte gezeigt, dass die affektive Komponente, das heißt das Zulassen oder Verdrängen emotionaler Betroffenheit von Fremdheits-erfahrungen wichtig ist. Insofern sind Handlungsanforderungen nicht getrennt von korrespondierenden *Emotionsmustern* zu behandeln.

In den wenigen Forschungsbeiträgen, die sich bislang mit der Frage interkultureller Aspekte in der Hochschullehre beschäftigen, wurde verschiedentlich versucht, die sehr allgemein formulierten Elemente interkultureller Kompetenz (siehe dazu auch Kapitel 7.4) auf den speziellen Kontext des Lehrens und Lernens zu beziehen (Hofstede 1986; Overwien 2000; Quais 2002). Dazu zählt zum Beispiel die Fähigkeit zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und Kommunikation mittels einer Fremdsprache (Glaser 2003), das Wissen um unterschiedliche kognitive Lern-typen/-stile und die kulturspezifische Relevanz von Lehrinhalten oder Traditionen in der Lehrer-Lerner-Interaktion. Angesichts des grundsätzlichen Mangels an fundierten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Perspektive des Hochschulpersonals auf interkulturelle Handlungskontexte kommt solchen Forderungskatalogen ohne Zweifel eine wichtige Funktion zur allgemeinen Problemsensibilisierung von Akteuren und institutionellen Entscheidungsträgern zu. Andererseits bleiben sie stark in einer normativen Diktion verhaftet und übertragen idealtypische Sozialkompetenzen auf die Tätigkeit der Hochschullehre, ohne dabei jedoch hinreichend die spezifischen Sozialstrukturen der Wissenschaftsinstitution und Hochschulorganisation einzubeziehen. Die Akteure berichten in den Interviews, teils unaufgefordert, teils angeregt durch die Interpretation der vorgelegten Fallstudie, in unterschiedlicher Ausführlichkeit über Herausforderungen des Arbeitsfeldes und ‘kritische Ereignisse’ bei interkulturellen Begegnungen mit ausländischen Studierenden. Die Charakterisierung als „kritisch“ ist dabei nicht auf problem-behaftete Situationen beschränkt, es sind damit vielmehr solche Situationen gemeint, in denen die Akteure zur Reflexion eigener kultureller Interpretationen und Rahmungen einer bestimmten Handlungssituation aus ihrem professionellen Alltag angeregt werden. In einer bekannten Einführung in die Erwachsenenbildung heißt es dazu:

„Die Reflexion darüber, was das eigene Selbstverständnis ausmacht, ist handlungsleitend für die Bildungsarbeit. Dabei geht es darum, Tätigkeitsschwerpunkte und Rahmenbedingungen einzuschätzen und die eigene Position im Interessengeflecht von Institutionen, Akteuren und Lernenden zu klären“ (Faulstich/Zeuner 1999: 9).

In der folgenden Analyse wird primär auf solche Ereignisse und Situationen Bezug genommen, in denen sich die Interaktion mit ausländi-

schen Studierenden aus Sicht der Akteure als ungewohnt, ambivalent oder schwierig gestaltet. Mit dieser Perspektive auf die Analyse von Handlungsanforderungen wird die in Kapitel 3.3 eingeführte Logik adaptiver Gegensätze erneut aufgegriffen. Denn Handlungsanforderungen im interkulturellen Kontext, so wurde argumentiert, sind mit Deutungs- und Erklärungsdilemmata entlang prä-adaptiver Gegensätze verbunden, die sich sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene stellen. Wenn Handlungsanforderungen sich aus der unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeit und den damit verbundenen Situationsmerkmalen (z.B. Umgang mit Fremdsprachen, divergente Kommunikationsstile, Eigengruppenorientierungen) ergeben, lässt sich von direkt *erlebter Interkulturalität* sprechen. Zum anderen entstehen aus strukturellen Rahmenbedingungen (Zeitdruck, Zuständigkeiten, institutionelle Zwänge) *situative Handlungsbedingungen*, unter denen das interkulturelle Handeln erfolgt. In der Alltagspraxis verbinden sich die Ebenen zu einem komplexen Erlebenskontinuum, in das noch weitere Deutungsebenen (z.B. biografische Erfahrungen, mediale Einflüsse) hineinspielen, die hier aber nur am Rande behandelt werden können. Es empfiehlt sich, auf analytischer Ebene unterschiedliche Attributionsrichtungen bei der Behandlung und Reflexion von Handlungsproblemen zu differenzieren: (inter-)kulturelle Differenzkonstruktionen aus dem direkten Erleben von Interkulturalität einerseits und Attributionen auf institutionelle Rahmenbedingungen andererseits. Die erstgenannte Ebene betrifft unmittelbare Erfahrungen kultureller Differenzenerlebnisse, während die zweite Ebene stärker auf Umweltfaktoren abstellt, unter denen solche Erfahrungen gemacht werden. Mithilfe dieser Unterscheidung ist es möglich, der eingangs erläuterten rahmentheoretischen Abgrenzung von Rahmen und Rahmung gerecht zu werden, indem nämlich die Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen Hinweise darauf gibt, wie eng der Rahmen gesteckt ist und welche Rahmungen durch die Akteure im Hinblick auf Differenzkonstruktionen überhaupt in Frage kommen (siehe dazu Kapitel 3.2).

7.3.1 Exemplarische Detailrekonstruktion einer interkulturellen Handlungssequenz

Anstelle einer reinen Auflistung von erlebten Schwierigkeiten in der internationalen Lehre oder Beratung und entsprechender Lösungswege soll hier ein anderer Weg eingeschlagen werden, um exemplarisch zu zeigen, wie aus der Akteurperspektive von einem zunächst noch diffusen Problemerkleben sukzessive eine interkulturelle Handlungssequenz aufgebaut wird, die dann im Zuge der diskursiven Bearbeitung im Interview

reflektiert wird. Zwei Beispiele aus den Interviews mit Herrn Remer und Frau Sattler dienen zur Illustration von kulturell attribuierten Handlungssituationen. Die beiden Textsequenzen bilden einen ähnlichen Ausgangspunkt einer umfassenden reflexiven Auseinandersetzung der Akteure mit ihren professionsbezogenen Selbst- und Fremdansprüchen.

Herr Remer: [...] Ich habe natürlich auch das Problem /, mir ist es jetzt nicht ganz klar, ob ich die Leute so direkt adressieren kann, wie ich einen Deutschen adressieren würde. Ich kann ja bei einem deutschen Studierenden sagen: „Was meinen Sie dazu?“ Könnte ich in so einer kleinen Gruppe ohne Probleme sagen. Ich habe aber immer speziell bei den Asiaten das Problem, ich will sie ja nicht bloßstellen vor der Gruppe. Ich weiß ja nicht, wie es in ihrem Kulturkreis aufgenommen wird, wenn ich jemanden so einem Leistungsdruck aussetze, der aus einem anderen Kulturkreis kommt [...]

Frau Sattler: [...] Ich tue mich relativ schwer, eine Einbindung von Studenten im Sinne von Beteiligung, vor allen Dingen in mündlicher Beteiligung im Unterricht selbst zu erreichen. // Vor dem Hintergrund, das ist mein Versuch einer Erklärung, dass ich behaupte, dass die meisten Studenten aus der so genannten Dritten Welt, wenn sie auch dort studiert haben, einmal sehr autoritär erzogen wurden und Frontalunterricht im engsten Sinne des Wortes gewohnt sind.

In beiden Beispielen wird der handlungskritische Charakter der eigenen Tätigkeit explizit betont („ich tue mich schwer damit“; „ich habe das Problem“) und mit Erwartungen über divergente kulturelle Orientierungen der Interaktionspartner verbunden. Im Fall von Frau Sattler sind es die „Studenten aus der so genannten Dritten Welt“ und bei Herrn Remer „speziell die Asiaten“. Eine spezifisch benannte kulturelle Gruppenzugehörigkeit ist erster Anknüpfungspunkt für die Problematisierung der Beziehung zwischen dem Dozenten und den Studierenden. Beide Akteure nehmen die Handlungsproblematik aufgrund einer kulturellen Differenz- und Fremdheitserfahrung als Anlass für eine eingehende Selbstreflexion der eigenen Handlungsweisen und Rollen, die sie als Akteure in dem internationalen Studienprogramm einnehmen. Wenn es um das Verstehen bevorzugter Attributionsrichtungen für Differenzphänomene geht, ist die individuelle emotionale Betroffenheit durch kulturelle Differenzenerfahrungen ein zentrales Element. Zur Handlungsreflexion gehört das Bedürfnis des Akteurs zur normativen und emotionalen Selbstvergewisserung. Insbesondere dort, wo mit dem beobachteten kulturellen Differenzphänomen oder den attribuierten Handlungsproblemen eine intensive persönliche Selbsthinterfragung bezüglich eigener Kompetenzen und Verhaltensweisen einhergeht, wird das für die Akteure wichtig. Bandura (1977; 1995) hat sich eingehend mit den sozialen Bedingungen

der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) beschäftigt und vier Informationsquellen unterschieden, aus denen Personen Anhaltspunkte zur positiven oder negativen Selbsteinschätzung und der Angemessenheit ihrer eigenen Handlungen beziehen: Die direkte Erfahrung von Handlungserfolg und -misserfolg (performance experience), die indirekte Rückmeldung anderer (other people's attainments), die argumentative Überzeugung durch kommunizierte Botschaften (verbal persuasion) und die physischen und psychischen Reaktionen (physical and emotional reactions) in herausfordernden Handlungssituationen.¹¹

Für das Handeln in interkulturellen Kontexten ließe sich nun annehmen, dass eine erhöhte Notwendigkeit zur Selbstvergewisserung besteht, insbesondere wenn bereits erste Vorerfahrungen und Ahnungen vorliegen, dass eigene kulturelle Deutungen und Alltagserklärungen nicht zutreffen könnten oder nicht den erwarteten Handlungserfolg erbringen. Eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit lässt Akteure einerseits wachsam für kulturelle Differenz werden, andererseits bedarf es auch externer Informationen, um die ausgelösten Verunsicherungen wieder zu kompensieren und sich der Richtigkeit des eigenen Handelns zu vergewissern. Das Eingangsbeispiel von Herrn Remer eignet sich, um den Zusammenhang von kultureller Differenzkonstruktion und Selbstvergewisserung in einer interkulturellen Handlungssituation mithilfe eines institutionell verfügbaren Deutungsarrangements zu analysieren. In der Detailanalyse wird Deutungsprozess in fünf Einzelsequenzen aufgeschlüsselt:

- a) Identifizierung eines Handlungsproblems
- b) Handlungsreflexion, Problemattribuierung, Ursachensuche
- c) Verifizierung kulturspezifischer Zuschreibungen
- d) Generative Reaktivierung früherer Schlüsselerlebnisse
- e) Verwendung institutioneller Legitimationsdiskurse

a) Identifizierung eines Handlungsproblems als Kulturphänomen

Zunächst wird die von Herr Remer als schwierig erlebte Kontaktaufnahme mit Studierenden aus asiatischen Ländern durch den Vergleich mit seinen Kontakten zu Studierenden anderer Nationalität (Russen, Deutsche) als kulturspezifisch für den Umgang mit Asiaten, später noch spezifischer mit Chinesen ausgewiesen. Über alltagsevidente Kulturver-

¹¹ Kulturvergleichende Überlegungen der Selbstkonzeptforschung finden sich ferner bei Markus/Kitayama (1991) und Oettingen (1995).

gleiche wird hier also die *besondere* Schwierigkeit bei *bestimmten* kulturellen Gruppen hervorgehoben. Rein personen- oder situationsspezifisch scheint das Problem indessen nicht zu sein, denn Herr Remer spricht nicht von einer bestimmten Person oder einer bestimmten Situation, bei der er diese beschriebenen Schwierigkeiten erlebt, sondern in pauschalisierender Form, von „den Asiaten“ und „den Leuten“. Durch die kultur(kreis)spezifische Eingrenzung des Verhaltens wird es als typisch für Vertreter dieser Kultur(en) dargestellt – zumindest für jene, die in dem Studiengang präsent sind.¹²

b) Handlungsreflexion, Problemattribution und Ursachenforschung

Das eingegrenzte Handlungsproblem wird durch Herrn Remer als *sein* Problem ausgewiesen („*ich* habe das Problem [...] von daher bin *ich* vorsichtig“). Als problematisch wird also nicht einfach ein fremdes Verhalten dargestellt, sondern vielmehr die damit verbundene, von Herr Remer selbst erlebte Unsicherheit über die angemessene Ansprachestrategie und unterrichtsbezogene Kommunikationsformen, mit denen es ihm gelingen könnte, die „sehr stillen“ Chinesen zu einer aktiveren Diskussionsteilnahme zu bewegen. Weil Herr Remer aber vermeiden will, dass seine Ansprache bei den chinesischen Studierenden Leistungsdruck verursacht oder sie anderweitig bedrängt, verhält er sich „vorsichtig“.

Herr Remer: [...] Bei den chinesischen Studierenden, da kriege ich halt sehr wenig zurück. Wobei, wenn ich mir die Feedbackbögen eigentlich ansehe /, ich habe nach den ersten Semestern diese Evaluation gemacht, nach dem Sommersemester, da habe ich eigentlich gute Kritiken bekommen. Also es ist nicht so, dass die Studierenden das Gefühl haben, dass die Vorlesung nicht passt oder dass ich unnahbar wäre. Sondern es wurde auch durchweg eigentlich gut bewertet, dass ich eigentlich immer bereit bin, Fragen zu beantworten, halt immer offen bin für Fragen. Aber meine Sprechstunde wird halt eben für meinen Geschmack /, vielleicht erwarte ich auch zu viel von so einer Gruppe /, zu wenig in Anspruch genommen.

Mit der selbstreflexiven Handlungsbeschreibung deutet sich eine implizite Ursachenforschung an, die sich auch an der eigenen Person orientiert. Die hypothetische Vermutung, sein Unterricht könnte bei den Studierenden womöglich nicht gut ankommen (zunächst nur indirekt durch

12 Aus anderen Sekundärquellen über das betreffende Studienprogramm ist bekannt, dass die Studiengruppe, die Herr Remer unterrichtet, aus sechzehn Personen besteht, von denen acht chinesischer Nationalität sind.

die Formulierung „wobei“ indiziert), wird durch Herrn Remer mit den positiven Rückmeldungen der Studierenden aus der Lehrevaluation widerlegt. Die Evaluationsergebnisse stellen für ihn einen Beleg dar, dass er bei seiner Lehrgestaltung offenbar nichts grundlegend falsch macht. Informationen zur Selbstwirksamkeit werden zum einen aus der direkten Beurteilung des Handlungserfolgs sowie durch indirekte Rückmeldung anderer bezogen. Während die direkte Beurteilung des Handlungserfolgs widersprüchlich ist (die regelmäßige Teilnahme an Lehrveranstaltungen bei Herrn Remer ist höher als bei den Kollegen, aber seine Sprechstunde wird nicht wahrgenommen), kann er aus der persönlichen Rückmeldung positive Informationen beziehen, die seine Selbstwirksamkeit abstützen.

Herr Remer: Es könnte vielleicht auch sein, dass sie nicht das Gefühl haben /, oder sagen wir mal, dass sie sich einfach vor mir fürchten, in welcher Form auch immer. Ich bin der Dozent und sie wollen sich da nicht unbedingt /, oder dass ich arrogant oder unsympathisch oder in irgendeiner Form wirke. Hmmm. Wäre möglich // glaube ich eigentlich aber nicht. Wenn ich mal mit einem Studenten ins Gespräch komme, dann läuft das eigentlich immer recht konstruktiv und recht freundlich ab. Sie äußern ja laut der Feedback-Bögen, dass es daran nicht liegt.

c) Verifizierung kulturspezifischer Zuschreibungen

Nachdem Herr Remer durch die eingehende Handlungsreflexion ausschließen konnte, dass allein sein Verhalten die Problemsache ist, wird im weiteren Diskursverlauf die vermutete Kulturspezifität des studentischen Verhaltens weiter untermauert und erklärt. Erneut bezieht sich Herr Remer auf das Verhalten der chinesischen Studierenden und charakterisiert es als „Obrigkeitsdenken“. Auch hier wird durch den Kulturvergleich mit anderen Nationalitäten die Vermutung kulturspezifischer Ursachen bestätigt.

Herr Remer: [...] Ich habe es aber schon gemerkt, wenn ich dann bei Nachttestaten bei Herrn XXX zum Teil anwesend war, dass sie eigentlich noch mehr wie wir, so habe ich das Gefühl, dieses Obrigkeitsdenken haben, also dass sie weniger anfangen zu diskutieren oder Sachen in Frage stellen. Wenn ich sage: „Warum haben Sie das nicht so gemacht?“ Dann kommt die Antwort: „Ok, ich mache das so das nächste Mal.“

I: Ähm. Diese ausländischen Studierenden?

Herr Remer: Ja. So.

I: Und das [= zuvor beschriebene Obrigkeitshörigkeit] würden Sie auf bestimmte Kulturkreise oder Regionen eher beziehen?

Herr Remer: Mir ist das aufgefallen, dass es eben bei den Chinesen (so ist), das wohl scheint mir der Fall zu sein. Bei den Japanern ist das schwer zu sagen. Wir

haben nur zwei Japaner. Da kann man ja schlecht ein Urteil fällen. Dazu hatten die noch enorme sprachliche Schwierigkeiten und da ist natürlich schwer zu diskutieren.

I: Hmm.

Herr Remer: Bei den /, ich meine speziell, wenn man das so sieht, bei den Russen zum Beispiel, die sind wesentlich offener. Ich weiß nicht, ob es vielleicht daran liegt, dass die Kultur hier näher ist.

I: Ja, das wäre vielleicht eine Frage. Hätten Sie // Erklärungen, oder es können natürlich auch Vermutungen sein, woran das liegt? Oder woher der Unterschied vielleicht kommt, der sich konkret so auch im Unterricht auswirkt?

Herr Remer: // Ich war noch nicht in China, aber ich habe so meine Vorstellungen, (dass das) in den asiatischen Ländern wesentlich hierarchischer ist. Also wenn die Eltern /, also ich habe es schon gehört: Die Eltern haben dort eben die Autorität und was gesagt wird, wird getan. Also, dass man da wesentlich obrigkeitshöriger ist, als das hier bei uns der Fall ist. Ich kann mir das von dem heraus erklären.

Herr Remer entwickelt für seine Beobachtung einer kulturspezifisch ausgeprägteren Obrigkeitshörigkeit bei den chinesischen Seminarteilnehmern eine Art Arbeitshypothese. Er stützt sie einerseits durch Vergleiche, indem er von anderen Nationalitäten berichten kann, bei denen er diese Beobachtung nicht gemacht hat. Zum anderen bringt er seine „Vorstellungen“ über China und das, was er „schon gehört“ hat ins Spiel. Die Erklärungsversuche werden von Herrn Remer explizit nicht als eigenes Kulturwissen dargestellt, sondern es wird klargestellt, dass er noch nicht in China war und seine Information „nur“ gehört hat. Die kulturelle Differenzkonstruktion wird zu einer Art Alltagstheorie verdichtet. Alltagstheorien, deren orientierungsstiftende Funktion in pädagogischen Handlungsfeldern untersucht wurde (Hierdeis/Hug 1996), zeichnen sich dadurch aus, dass sie interpersonal relativ einheitliche, gleichwohl persönlich gefärbte, vereinfachte Erklärungen für wiederkehrende professionelle Handlungsprobleme bieten. Diese können zur Legitimation der auf solche Probleme bezogenen Handlungen herangezogen werden (vgl. Zitzmann 2002: 129f.).

d) Generative Reaktivierung früherer Schlüsselerlebnisse

Die Frage nach weiteren möglichen Interpretationen und Erklärungen des geschilderten Problems bringt Herr Remer zurück zur oben erwähnten Vorsicht, mit der er selbst in interkulturellen Kontaktsituationen agiert.

Herr Remer: Vielleicht sind die Leute auch genauso vorsichtig wie ich, weil sie mit einer fremden Kultur arbeiten und sie wissen auch nicht, ob sie mich nicht vor den Kopf stoßen, wenn sie mir ins Wort fallen würden und genauso wenig, wie ich sie nicht direkt ansprechen möchte, weil ich nicht weiß, wie es bei ihnen aussieht. // Das könnte natürlich auch gegenseitige Vorsicht einfach sein.

Vorsicht und Zurückhaltung sind für Herrn Remer offenbar wichtige persönliche Strategien, mit denen er sich interkulturellen Kontaktsituationen nähert. Die gleiche Strategie wähnt er auch bei anderen Personen. Die im Interview von Herrn Remer mehrfach an zentraler Stelle eingebrachte Thematik der Vorsicht steht offenbar im Zusammenhang mit „der Angst“, die Herr Remer „immer hat“, dass etwas „falsch aufgefasst werden könnte“. In der dann folgenden Schilderung eines früheren Schlüsselerlebnisses mit einer Gruppe afrikanischer Studierender wird deutlich, *warum* Herr Remer Angst hat, missverstanden zu werden und sich daher eine besondere Vorsichtsstrategie angeeignet hat: Bei einer früheren Seminarübung mit einer anderen Studentengruppe im deutschen Diplomstudiengang sollten von den Studierenden Testate vorgelegt werden. Eine Gruppe von vier afrikanischen Studierenden hatte nach mehrmaligen Anläufen nur ungenügende Leistungen präsentiert, worauf Herr Remer dieser Gruppe den Leistungsnachweis für die Übung nicht ausgestellt hatte:

Herr Remer: Die Leistungen, die sie gebracht hatten, haben der deutschen Vorlesung, den Anforderungen der deutschen Vorlesung bei weitem nicht entsprochen. Und entsprechend kann man bei unseren Übungen auch durchfallen. Es ist eine verpflichtende Übungsvorleistung und ich habe die ///, es gibt fünf Testate und man muss eben eigentlich, man muss sie normalerweise beim ersten Mal bestehen. Notfalls gibt es ein Nachtestat. Aber dieses Spiel betreibt man nicht beliebig lang, sondern eigentlich ist da schon der Druck da, das beim ersten Mal zu bestehen. Das heißt, beim dritten Nachtestat oder vierten fällt dann die Entscheidung und sie sind raus aus diesem Übungsraum. Sie können es im nächsten Semester noch einmal versuchen. Und da habe ich die negative Erfahrung gemacht, dass diese farbigen Studierenden mir dann gleich vorgeworfen haben, ich wäre ja rassistisch und ich würde zu wenig Rücksicht nehmen, dass es für sie alles fremd wäre. Das ist mir zum Glück bei meinen Studenten am XXX (Name des Programms) noch nicht passiert, dass mir irgendwie /, da gibt es auch Probleme mit der Leistung /, aber dass mir da irgendwie Rassismus vorgeworfen würde //.

Die „negative Erfahrung“ des Rassismusvorwurfs reicht für Herrn Remer bis in seine jetzige Tätigkeit hinein, denn er ist merklich erleichtert, dass der Vorwurf ihm seitens der Studierenden in dem derzeitigen internationalen Studienprogramm bisher „noch nicht passiert“ ist. Die Funk-

tion früherer Erfahrungen für den verinnerlichten Umgang mit Differenzenerfahrungen ist hier sehr gut als generative Reproduktion und Reaktivierung von früheren persönlichen Fremdheitserlebnissen erkennbar, wie es Waldenfels (vgl. 1999: 26) beschrieben hat. Das Fremde erscheint im Prozess der Begegnung etwas Vergangenenem ähnlich, das nur noch in seinen Nachwirkungen und Erinnerungen nachhallt, in der Gegenwart aber weiterhin nach Antworten verlangt (vgl. auch Becker 2000: 98). Herr Remer sagt, so etwas sei bei seiner jetzigen Tätigkeit „noch“ nicht vorgekommen. Auch wenn es bisher nicht zu derartigen Vorwürfen gegen ihn kam, kann er die Befürchtung vor Wiederholungen für die Zukunft nicht völlig ausschließen. Die vorsichtige Grundhaltung, mit der Herr Remer seine Lehre immer wieder charakterisiert, ist insofern Ausdruck einer verinnerlichten Wachsamkeit vor interkulturellen Konfliktsituationen.

e) Verwendung institutioneller Legitimationsdiskurse

Das beschriebene Schlüsselerlebnis, bei dem Herrn Remer nach seinem Empfinden zu Unrecht eine rassistische Haltung vorgeworfen wurde, hat nachhaltig auf ihn gewirkt und ihn dazu veranlasst, in vergleichbaren interkulturellen Kontexten besonders aufmerksam, eben vorsichtig zu sein. Sein Verhalten gegenüber der Gruppe der afrikanischen Studierenden als solches zieht Herr Remer dabei nicht in Zweifel. Zur Legitimation seiner strengen Haltung gegenüber der Gruppe beruft er sich auf die Beurteilungsvorgaben seines Instituts, die Gleichbehandlung vorsehen und an die er sich halten muss: „Das ist unsere Vorgehensweise bei den deutschen Studierenden und ich kann ja nicht zweierlei Maß ansetzen.“ Parallel dazu führt Herr Remer außerdem eine so genannte „Vice-Versa-Argumentation“ (Honolka/Götz 1999: 67) als zentrale Stützlegitimation ins Spiel. Derartige Argumentationsmuster gehen von einer behaupteten beziehungsweise tatsächlichen eigenen Anpassungsleistung an das Fremde aus und begründen daraus die reziproke Forderung nach Anpassung der Fremden an die geltenden Maßstäbe des eigenen kulturellen Systems.

Herr Remer: Und ich habe natürlich auch aus der Erfahrung aus England heraus gehandelt. Ich meine, da war ich zwar deutscher Student. Vielleicht wurden die ersten Monate, wurde da noch ein Auge zuge-drückt, da ich noch sprachliche Schwierigkeiten hatte und danach wurde ich behandelt wie jeder andere auch. Und ich denke, das sollten die eigentlich //. Ich meine, wenn jemand in Deutschland studiert hat, will er ja auch den Nachweis bringen, dass er sich mit diesem System auseinander gesetzt hat und auch damit klar gekommen ist, was hier ge-

tan wurde oder wie die Anforderungen hier gestellt wurden. Dass er damit klar kommt, dass es gewisse Regeln gibt. Dass man sich daran hält. Dass man Zeichnungen in einer gewissen Form abliefern. Das sind ja eigentlich auch Qualifikationen, die wir hier vermitteln. Was jeder andere sich vorstellen würde.

Die Erwartungshaltung an ausländische Studierende, sich an die deutschen Leistungsstandards anzupassen, ist keine einseitige Assimilationsforderung, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Herr Remer ist sich darüber bewusst, dass das Erreichen der Leistungsstandards des deutschen Hochschulsystems zwar für alle verbindlich sein sollte, aber nicht unbedingt von allen Studierenden unter gleichen Voraussetzungen zu bewältigen ist und daher Geduld und Unterstützung bedarf. Um die ausländischen Studierenden zu unterstützen, bietet Herr Remer von seiner Seite aus „kulante“ Unterstützung an, die die Studierenden in Anspruch nehmen könnten.

Herr Remer: // Also, ich denke, man sollte am Anfang /, also ich bin so: Ich mache es auch eigentlich so bei den Studierenden am XXX (Name des Programms). Ich sage ganz genau: „Die und die Leistung wird gefordert und die haben Sie zu bringen.“ Wenn es aber darum geht, dass sie damit Probleme haben, bin ich wesentlich kulanter, was Sprechstundenzeiten angeht. Also, wenn jemand ein Problem hat, dann soll er kommen, wann immer es ist. Das machen wir bei den deutschen Studierenden nicht. Da haben wir natürlich auch das Problem, wir haben in der Übung 270 Studierende, wenn die kommen dürfen, wann sie wollen, dann mache ich den ganzen Tag nur Sprechstunde. Aber bei den XXX (Name des Programms)-Studenten /, ich habe zwar auch eine Sprechstundenzeit, aber sie können mich anrufen, emailen, ich bin dann jederzeit zu einer Terminvereinbarung bereit. Da sehe ich mich schon offener und kulanter. Aber am Ende, wenn die Leistung gemessen wird, dann muss die Leistung an deutschen – das klingt ein bisschen albern – an deutschem Standard gemessen werden, sonst sind sie hier // fehlt am Platz. Da müssen sie die Leistung schon bringen.

Die ausführliche Detailrekonstruktion aus dem Interview mit Herrn Remer zeigt anhand eines Fallbeispiels exemplarisch den engen Deutungszusammenhang zwischen der Genese von Differenzkonstruktionen einerseits und ihrer institutionellen Einbettung andererseits. Das rekonstruktive Grundmuster von der Identifizierung eines bestimmten Handlungsproblems bis zur Begründung der eigenen Handlungsweise über die Verwendung institutioneller Legitimationsdiskurse lässt sich grundsätzlich auf jede interkulturelle Handlungssequenz anwenden. Frau Anderson schildert ein eigenes kritisches Ereignis (Critical Incident) aus einem Seminar, in dem sie eine Gruppe kenianischer Studierender zu einem Thema aus dem Bereich Internationale Menschenrechte unterrichtete.

te. Auch diese Szene veranschaulicht, dass die aufkommende Handlungsverunsicherung zunächst als Resultat einer interkulturellen Lehrsituation erkannt werden muss, um dann eigenes Handeln anzupassen.

Frau Anderson: ((tiefes Ausatmen)) First of all, my English went down the drain, I could not express a single word. I felt over and over again that these people, I very seldom feel this /, that these people were native speakers, that they were experts on the topic and I heard myself repeating the same things and making a lot of mistakes in grammar. But after a while // I said to myself: 'skip this part and let's go over to a discussion. Drop some debating points and sit down'. And then there was a three hour discussion on (xxx) which they were experts on, something which I had not planned at all but it gave me tons of information for my own research. And every one was happy in the end and we went out to have a coffee afterwards. So it was nice, but it was terrifying in the beginning.

I: Hmm, was it the feeling of loosing control of the setting?

Frau Anderson: Yes //, either you expect people to be very polite and look interested that is one way, and I do that sometimes. Or you would expect them to ask and we have a discussion. But this was such a ((lacht)) massive, ehmm, storm of questions and issues I could hardly deal with it at that time. And also my feeling of //, I didn't feel secure in that moment. But then it was o.k. and then you sit down later and you think about the situation, and I have kind of solved the situation. It was not 100% perfect but it was o.k. and I felt good afterwards.

Ungeachtet der tatsächlichen praktischen Bewältigung der Handlungssituation im Sinne der Umsetzung einer bestimmten Lösungsstrategie, ist mit dem kognitiven und affektiven Zulassen einer Handlungsschwierigkeit eine wesentliche Voraussetzung einer kultursensiblen Handlungsorientierung erfüllt, weil das eigene Handeln neben den kulturspezifischen Kommunikationspräferenzen der Studierenden als Teil des Problems mit einbezogen und dadurch der Reflexion zugänglich wird. Mit anderen Worten: Die subjektive Irritation ist nicht nur das *Ergebnis* inkommensurabler kultureller Deutungsmuster, sondern auch die *Voraussetzung* dafür, dass eine soziale Situation überhaupt als potenzielle interkulturelle Kommunikationssituation in Betracht kommt und bestehende Deutungsmuster im Hinblick auf ihre handlungsorientierende Funktion in Frage stellt. Deutliche Unterschiede zeigen sich im Ausmaß der persönlichen affektiven Betroffenheit der Akteure und ihrer Thematisierung. Die am eigenen Handlungsalltag ansetzenden Ereignisschilderungen gehen bei manchen Akteuren in eine intensive subjektive Introspektion (Wagner-Simon/Gaetano 1982) über, in der zum Beispiel persönliche Schwächen und Stärken, individueller Qualifizierungsbedarf und biografische Schlüsselerlebnisse thematisiert werden, wie in dem oben genannten Beispiel, und zu kulturellen Differenzenerfahrungen in Be-

zug gesetzt werden. Andere Akteure nehmen kritische Ereignisse eher analytisch und distanziert zur Kenntnis und gehen schnell zu Interpretations- und Erklärungsfiguren über, bei denen die eigene Involviertheit ausgeblendet und primär auf die Rahmenbedingungen Bezug genommen wird. Die kontext- und situationsspezifische Auslösung und Entfaltung von Handlungsreflexionen ist eng mit dem jeweils dominanten Konstruktionsmodus der kulturellen Differenz beziehungsweise Gleichheit seitens des Akteurs verbunden. Bei der Sichtung des Datenmaterials entstand zunächst der Eindruck, dass bei Kontextdeutungen, die sich stark am Leitmodus der kulturellen Gleichheit ausrichten, kaum kritische Ereignisse auftreten, die das Relevanzsystem des Akteurs nennenswert tangieren. Bei genauerer Betrachtung der diskursiven Entstehung und Funktion von Gleichheitskonstruktionen zeigte sich jedoch, dass Gleichheitskonstruktionen ebenso wie die Differenzkonstruktionen als spezifische Reaktionen auf interkulturelle Handlungsanforderungen gelesen und analysiert werden können (in Kapitel 6.5 wurde das anhand des Konflikts von Herrn Walter mit einem japanischen Studenten illustriert).

Die formale Gleichbehandlung bei der Frage der akademischen Leistungsbewertung ist beispielsweise eine häufig auftretende Argumentationsfigur in verschiedenen Interviews, die in ähnlicher Form auch aus anderen Untersuchungen zur Behördenkommunikation (Bentner 2002a; Seifert 1996) oder im Schulbereich (Gomolla/Radtke 2002) bekannt ist. Institutionelle Akteure nehmen den Kontakt mit Angehörigen unterschiedlicher Kulturen selektiv als eine nicht interkulturelle Situation wahr, indem auf die Maxime (oder Rechtsnorm) der formalen Gleichbehandlung jeder Person verwiesen wird. Dadurch lässt sich erreichen, dass zumindest auf formaler Ebene alles korrekt zugeht und ethnisch-kulturelle Unterschiede formal nicht zu norm- oder rechtswidrigen Ungleichbehandlungen führen. Falls es zu diskriminierenden Effekten kommt, lassen sie sich vom Akteur als „anonymisierte Operationen der Organisation“ (Gomolla/Radtke 2002: 38) außerhalb seiner persönlichen Verantwortlichkeiten verorten. Allerdings geht damit ein grundlegendes normatives Dilemma einher, das auf der einen Seite die Achtung des Gleichheitsgrundsatzes vorsieht und auf der anderen die Berücksichtigung des Einzelfalls, die Individualität des Gegenübers und situativ unterschiedliche Bedürftigkeit verlangt. Einerseits mag die Betonung des Gleichbehandlungsprinzips auf handlungspraktischer Ebene einer fragwürdigen Ethnisierung entgegen wirken, andererseits besteht die Tendenz zur Blindheit für die interkulturelle Dimension. Auftretende Verständigungsschwierigkeiten werden so entweder ethnisert oder ausschließlich auf die sprachliche Ebene, auf die widrigen Rahmenbedingungen der Interaktion oder auf die persönliche Unwilligkeit des

Gegenübers reduziert (vgl. Riehle/Seifert 2001b: 22). Der Grundsatz der Gleichbehandlung kann so schnell umkippen in ein Diktum der Gleichmachung, das objektiv ungleiche Lebenslagen ignoriert und einebnert.

7.3.2 Interkulturelles Handeln im institutionellen Rahmen

Neben der internalisierten und selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Differenzerlebnissen, ist die Externalisierung auftretender Handlungsprobleme auf institutionelle Rahmenbedingungen eine andere Deutungsmöglichkeit. Häufig wird eine bestimmte interkulturelle Handlungssituation erst durch ungünstige Rahmenbedingungen zu einem Problem. In der interkulturellen Konfliktforschung wird zum Beispiel klar unterschieden zwischen solchen Konfliktpotentialen, die aus den normalen vermehrten Kommunikationsschwierigkeiten einer interkulturellen Begegnung entstehen können, und solchen, die aus einer Instrumentalisierung der interkulturellen Situation zur Verdeckung anderer Problemquellen resultieren (vgl. Haumersen/Liebe 1999: 34). Der letzte Weg mündet zumeist in den bekannten Sündenbock-Erklärungen, bei denen die kulturelle Andersartigkeit per se als *das* Problem behandelt wird, obwohl es sich primär um ein organisationales oder strukturelles Problem handelt, das prinzipiell auch in einer kulturhomogenen Konstellation auftreten könnte. Indem die Rahmenbedingungen interkulturellen Handelns in das Zentrum gerückt werden, soll die Analyse der Gefahr einer kulturalistischen Überinterpretation des Handlungskontextes internationaler Studienprogramme entgegensteuern. Gleichzeitig soll die enge Verwobenheit von individuellen Handlungsanforderungen und strukturellen Handlungsbedingungen aufgezeigt werden.

Die Problemdimension der institutionellen Verankerung internationaler Tätigkeiten (siehe Kapitel 7.2.2) hat bereits aufgezeigt, dass das Alltagserleben von Interkulturalität als Defizit, Problem, Herausforderung oder als Bereicherung maßgeblich davon abhängt, wie die internationalen Aufgaben und Handlungsfelder im institutionellen Gefüge integriert sind. Die anspruchsvolle internationale Lehrtätigkeit der Akteure wird durch widrige organisationale Umstände oft zusätzlich verschärft und bei auftretenden Schwierigkeiten fehlt es an systematischer Unterstützung seitens der Organisation. Ein Meta-Problem, dass in fast allen Interviews angesprochen wird, ist der chronische Zeitdruck, unter dem sich viele Akteure wähen. Zeitaspekte und Zeitmangel bieten eine geradezu zeitgeistartige Erklärungsformeln, um Grenzen und Unmöglich-

keiten des eigenen Handelns hervorzuheben, insbesondere im akademischen Milieu (Ylioki/Mäntilä 2003).¹³

I: Sie sagten vorhin, es gibt da relativ geringen Spielraum im Rahmen der Lehrpläne, also dessen, was bereits vorgegeben ist?

Herr Trautwein: Ja das empfinde ich so. Ja.

I: Also es muss bei Ihnen relativ zügig gehen?

Herr Trautwein: Ja, richtig.

I: Im Stoff voran gehen.

Herr Trautwein: Ja genau. Ja richtig. Ich habe da schon Schwierigkeiten, da mal Vorlesungen ausfallen müssen, aufgrund anderer, die die Studenten am XXX haben oder sonstige Dinge, dann noch mit dem Lehrplan Schritt zu halten. Insofern muss man das immer im Kontext der gesamten Vorlesung dann sehen. Also nicht nur der anderthalb Stunden, die da zur Verfügung stehen, sondern des Lehrplans.

In den ingenieurwissenschaftlichen Programmen an den untersuchten deutschen Universitäten stellen die engen inhaltlichen Vorgaben des Lehrstoffs und die häufig starre Bindung an vorgegebene und tradierte Vermittlungsformen (Frontalunterricht und Dominanz rezeptiver Lernformen, Vorlesungen und dozentenorientierte Seminare, geringe direkte Beteiligung der Studierenden am Seminargeschehen) einen häufigen Kritikpunkt insbesondere bei jüngeren Dozenten dar. Die eigene Positionierung zwischen Positionsrolle einerseits und Situationsrolle andererseits wird zuweilen zum Problem für die Akteure. Es drückt sich zum Beispiel darin aus, dass ein Akteur in Bezug auf die Lehrmethoden oder die Programmgestaltung selbst zwar anderer Meinung ist und angesichts einer konkreten Situation anders handeln würde, dies aber aufgrund von übergeordneten Vorgaben eben nicht kann (vgl. Riehle 2001: 86). Anders als die Professoren, die (zu) enge Lehrvorgaben nur selten als Problem im Zusammenhang mit der internationalen Lehre thematisieren, haben jüngere Dozenten oft wenig Einfluss auf die Wahl der Lehrformen und -methoden. Sie sind gehalten, die Vorgaben der Institutsleitung beziehungsweise der jeweils vorgesetzten Professoren zu übernehmen, selbst wenn sie nach eigener Einschätzung für die interkulturelle Lehrsituation nicht adäquat erscheinen.

13 Eine „Innensicht“ auf die Lebenswelt des akademischen Nachwuchses aus organisationskultureller Perspektive bietet der Aufsatz „Universität: Ein Leben zwischen Himmel und Hölle“ von Holger Schmidt (1998).

Herr Remer: [...] Dann ist es speziell in meinem Fall /, es gefällt mir gar nicht, dass ich an diese deutsche Powerpoint-Präsentation so gebunden bin. Aber das würde ich nicht nur für die XXX- (Name des Programms) Studenten anders machen, sondern auch für die deutschen Studierenden. Ich bin gebunden 30 bis 50 Folien in einer Vorlesung durchzuhausen, die aber zum größten Teil nichts sagen. Aber es werden eigentlich die meisten gezeigt. Ich nehme mir auch die Freiheit, darüber hinwegzublättern. Ich würde mir das schon eher in einem Seminarcharakter eben vorstellen. Das zur Lehrveranstaltung. Damit könnte man die Studierenden sich auch mehr einbringen lassen. Also ich meine, den Studenten ist nicht damit geholfen, dass sie anderthalb Stunden drin sitzen und nichts sagen. Weil das können sie alle: nichts sagen[...].

Herr Becker, ebenfalls Assistent an einem deutschen Maschinenbauinstitut an einer anderen Hochschule, zielt mit seiner deutlichen Kritik in eine etwas andere Richtung. Er bemängelt, dass besonders Nachwuchswissenschaftler zur Mitarbeit in der Internationalisierung aufgefordert werden und selbstverständlich englische Sprachfähigkeiten erwartet werden, ohne dass im Gegenzug Unterstützung angeboten wird:

Herr Becker: [...] Es ist eine Frechheit, anzunehmen, dass die Assistenten gutes Englisch können. Viele haben damit einfach Probleme, mein Gott, ist doch klar. Lehre in einer fremden Sprache ist wirklich ne Herausforderung. Und dann auch noch Konfliktstrukturen auf einer fremden Sprache zu bearbeiten, die ja immer mal da sind, das ist schon ein echtes Ding. Dass dies in keiner Weise vorbereitet und unterstützt wird, ist meiner Meinung nach geradezu grotesk. Die Universität schmückt sich da mit den Lorbeeren aber die Drecksarbeit, mal ganz offen gesagt, dürfen wir machen.

Im Gesamtinterview wird klar, dass Herr Becker die internationale Lehraufgabe keineswegs als „Drecksarbeit“ empfindet und auch andere Akteure stellen diese zwar als arbeitsreiche, letztlich aber positive persönliche Erfahrung dar. Dennoch ist die beklagte mangelnde institutionelle Unterstützung ein zentrales Thema vieler Interviews und nährt die weiter oben angedeutete These, dass der strategische Anspruch und die Außendarstellung internationaler Studienprogramme an vielen Hochschulen nicht unbedingt mit entsprechenden institutionellen Struktur- und Personalentwicklungskonzepten nach innen korrespondieren. Mancher Akteur fühlt sich in der Wahrnehmung der an ihn delegierten Lehraufgabe völlig auf sich allein gestellt.

Herr Remer: Also (das sind) schon sehr hohe Anforderungen. Und dazu kommt noch – das bleibt ja, wird ja anonymisiert –, dass halt null Rückendeckung vom Institut ist. Das ist eine Aufgabe, die wurde auf mich abgeschoben. Ich bin das

XXX (Namen des Programms) und ich muss gucken, wie ich das Ding geschaukelt kriege. Das habe ich mir nicht so vorgestellt. [...] Als es mal darum ging, dass andere Leute mich unterstützen sollten, da hat sich halt sehr schnell abgezeichnet, dass sie keine Lust darauf haben.

Die Vermengung der direkt durch die interkulturelle Handlungssituation evozierten Interaktionsanforderungen mit den organisationsspezifischen Restriktionen erzeugt ein erhöhtes Stresspotenzial aufseiten der Akteure. Zeitliche, fachliche, weisungsbezogene und kompetenzmäßige Zwänge engen damit auch den Fremderlebens- und Verstehensradius erheblich ein. Die Reflexion alternativer Situationsdeutungen, die angesichts einer interkulturellen Irritation möglicherweise angezeigt wäre, wird meistens schon allein aus Zeitgründen kaum noch erwogen (vgl. Ylioki/Mäntilä 2003: 57). Probleme interkultureller Verständigung werden nicht mehr bearbeitet, sondern als „normale Härten des Alltags“ (Bentner 2000) ausgehalten.

Einen weiteren Aspekt der Rahmenbedingungen bildet die soziale und räumliche Integration der ausländischen Studierenden. Herr Seyfried schildert, wie ausländische Studierende sich während der ersten Zeit an der deutschen Hochschule eng in Gruppen zusammenschließen und segregieren. Für dieses hinlänglich bekannte Phänomen haben die meisten Akteure zwar Verständnis, aber im Hinblick auf die Integration in den lokalen Studienalltag sehen sie darin gleichwohl ein großes Problem. Vor dem Hintergrund gängiger Kulturschocktheorien lässt sich die Selbst- und Fremdbegrenzung durchaus als normales temporäres kulturelles Anpassungsphänomen diskutieren (Furnham/Bochner 1986; Kim 1988; Yi-Shan 1995). Darüber hinaus handelt es sich aber auch um ein Problem der institutionellen Rahmenbedingungen, denn der untersuchte Kernfall zeichnet sich durch eine betont exklusive Unterbringung und Betreuung der internationalen Programmstudierenden aus (hiermit wird u.a. offensiv für ein Studium in Deutschland geworben).¹⁴ Mit der Einrichtung des Programms wurde auch die Entscheidung getroffen, dafür ein eigenes Campusgebäude und die komplette Infrastruktur einzurichten, die es erlaubt, den Großteil des Lehr- und Studienbetriebs inklusive der Unterbringung zentral in einem neuen Campusgebäude zu organisieren. Dadurch ist es für die Studierenden in dem betreffenden internationalen Programm kaum noch erforderlich, aus dem engeren Umfeld ihres Campusgebäudes hinaus zu gehen. Auf diese Weise werden zwar einer-

14 Solche Sonderprogramme mit Exklusivitätscharakter entstehen in ähnlicher Form seit einigen Jahren an vielen deutschen Hochschulstandorten.

seits exzellente materielle Rahmenbedingungen geboten, andererseits wird damit eine räumliche und soziale Isolierung vom sonstigen Universitätsumfeld geradezu nahe gelegt. Derartige All-inclusive-Studienangebote bergen das Risiko einer programmimmanenten Trägheit im Hinblick auf die Selbstorganisation der Studierenden. Entgegen der Ursprungsintention, wie sie bis heute auf der werbenden Homepage des Programms dargestellt wird, nämlich den internationalen Studierenden möglichst optimale Studienbedingungen für eine erstklassige internationale Ingenieurausbildung in Deutschland bieten zu wollen, wirken sich die exklusiven Rahmenbedingungen nach Ansicht der Akteure in der Alltagspraxis auch auf das konkrete Lernverhalten eher negativ aus. Herr Senner bemängelt das ebenso wie andere Dozenten im gleichen Programm.

Herr Senner: Ich glaube, die Form drüben am XXX (Name des Programms) ist auch nicht ganz glücklich, einfach, weil das diesen Umstand auch noch fördert, dass fast alle Lehrveranstaltungen denen dann hinterhergetragen werden. Also, dass man zu ihnen kommt. Da kommen sie manchmal in Hausschuhen hineingeschlappt. Also das, was eigentlich der normale deutsche Student nie erfährt, das wird den internationalen Studenten dort geboten und ich glaube, das ist nicht ganz glücklich. Ich glaube, dass das, wenn die auch hier an der Uni wären und selbst wenn die Veranstaltung für sie speziell wäre, dass wenn die hier an der Uni wären, dass das für die Studenten speziell hier am XXX hilfreich wäre. [...]

Wenn man nur einen Stock tiefer läuft für den Unterricht, da ist die Versuchung größer, dass man da nur zuhört, ohne groß mitmachen zu wollen, weil es auch einfach nur so ein Angebot ist, was man wahrnimmt oder nicht. Aber wenn ich wohin gehe, dann hat das wenigstens schon den Vorteil, oder zumindest die psychische Schwelle, dass man etwas getan hat dafür und deswegen dann, wenn man jetzt schon hier ist, dann auch richtig zuhört. Also die Disziplin ist, glaube ich, nicht so gut wie jetzt bei den deutschen Studenten.

Eine weitere denkbare Begleiterscheinung, die hier zwar nicht angesprochen, aber an britischen Hochschulen bereits beobachtet wurde (vgl. Gundara 2000: 93), wären soziale Spannungen zwischen der Gruppe der einheimischen Studierenden einerseits und den internationalen Studierenden andererseits. In den neuen internationalen Programmen werden ausländische Studierende als zahlende Kunden gewonnen oder mit hohen Industriestipendien ausgestattet und finden folglich bessere Studienbedingungen vor als die Mehrzahl der „Normalstudierenden“, die mit den regulären Rahmenbedingungen der öffentlichen Hochschule auskommen müssen. Daraus können sich Vorbehalte gegenüber ausländischen Studierenden entwickeln, die von Animositäten bis zu offenem Neid und Diskriminierung reichen können. Solche Entwicklungen haben

kaum etwas mit der kulturellen Zugehörigkeit oder anderen kulturbedingten Verhaltensweisen der Studierenden selbst zu tun. Sie werden vielmehr durch eine fragwürdige institutionell angelegte Segregation der Ausländer von (nationalen) Regelprogrammen und dem Vorsatz einer internationalen Elitebildung provoziert.

Die institutionellen Strukturen können allerdings auch als positive Rahmenbedingungen wirken, wenn es gelingt, ein Klima zu schaffen, bei dem die Akteure vertrauensvolle und enge soziale Beziehungen zu den Studierenden aufbauen können und auf methodisch-didaktischer Ebene nicht durch restriktive Vorgaben eingeengt werden. Das lässt sich gut an den Schilderungen von Frau Sattler und Frau Reinsdorf aus einem internationalen Aufbaustudiengang in Deutschland demonstrieren. Frau Sattler erlebt den „familiären Charakter“ innerhalb des Aufbaustudiengangs als hilfreich für den intensiven Kontakt zu den Studierenden. Enge Kontakte mit den Studierenden sind wiederum maßgeblich für die Gestaltung ihrer Lehre und Lehrbetreuung und den Studienerfolg.

Frau Sattler: Was das Institut insgesamt sicherlich auszeichnet, ist ein vergleichsweise intensiver Umgang mit den Studenten. Zum einen bedingt durch die Räumlichkeiten, da das hier auf den Flur konzentriert ist, so dass man die fast täglich sieht, zumindest auf meine Person bezogen, ergibt sich auch öfter mal das eine oder andere private Gespräch. [...]

Frau Sattler: So dass sich da jemand jetzt, beinahe gesagt, vollkommen ausklinkt, oder Ähnliches /, nee, nie. Wobei ich behaupte, das liegt sicher auch daran, dass es hier, um es gleich zu sagen, etwas familiär ist. Vor allen Dingen in den ersten beiden Semestern.

Frau Reinsdorf sieht in der intensiven persönlichen Betreuung der Studierenden, die für sie auf einer eher kollegialen Ebene angesiedelt ist, einen wesentlichen Unterschied gegenüber regulären grundständigen Studiengängen.

Frau Reinsdorf: Es ist eben so, weil es ein Aufbaustudiengang ist und die Leute mit ihren Problemen herkommen. Das ist ja in Grundstudiengängen ganz anders. Da haben die Assistenten dann irgendwelche Themen, die sie bearbeiten, nee. Die promovieren selber, die haben besondere Interessen und die Studierenden, die die betreuen, werden dann auf solche Themen angesetzt, so ist das ja oft. Und das ist bei uns anders.

Die „ganz andere“ Art in dem Aufbaustudiengang drückt sich in anderen Studien- und Lehrformen (z.B. Projektarbeit und Fokus auf Einzelberatung) und dem engen sozialen Kontakt zwischen den Studierenden und den Dozenten aus. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden

den wird, nicht zuletzt aufgrund des Alters der Studierenden, eher als kollegial beschrieben und weniger durch eine hierarchische Ebene geprägt, zumindest ist dies der Anspruch der Akteure. Inwieweit die ausländischen Studierenden das Beziehungsverhältnis ebenfalls als kollegial erleben, bleibt offen und lässt sich in dieser Studie auch nicht beantworten. Entscheidend ist hier, dass die Akteure in der relativen Statusgleichheit zu den Studierenden offenbar eine wichtige Voraussetzung für ihr eigenes didaktisches Handeln sehen, die nicht allein aus einer persönlichen Haltung resultiert, sondern für die zusätzlich entsprechende förderliche und glaubwürdige institutionelle Rahmenbedingungen notwendig sind. Die angedeutete Abgrenzung des internationalen Programms als Ausnahme vom üblichen Massenbetrieb an einer großen Universität ist ein oft wiederkehrendes Motiv in den Interviews, was bereits weiter oben angesprochen wurde. Die in internationalen Programmen tätigen Akteure beschreiben ihren Handlungskontext häufig als untypisch für den gesamtinstitutionellen Rahmen der Hochschule und verbinden damit eine Selbstdarstellung, in der sie persönlich wie auch ihre Einrichtung als Ausnahme vom üblichen *mainstream* der jeweiligen nationalen Fachausbildung erscheinen (siehe Kapitel 7.2.3).

Die Beispiele verdeutlichen, dass viele widrige Rahmenbedingungen internationaler Studienprogramme kaum im direkten Einflussbereich der Akteure liegen und dennoch erheblich ihr persönliches Handeln beeinflussen, zumal wenn sie selbst keine akademische Leitungsposition innehaben. Auf der anderen Seite kann sich die Gestaltung einer vertrauensvollen und offenen Atmosphäre innerhalb des Studienprogramms, das sich nicht nur in persönlichen Umgangsformen, sondern auch in dem institutionellen Klima widerspiegelt, positiv auf die Lehrbedingungen und -motivation der Akteure auswirken. Die direkte Erfahrung kultureller Differenz als erlebte Interkulturalität in Verbindung mit bestimmten organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen führen zu sozialen Handlungsanforderungen, mit denen sich die Akteure reflexiv auseinander setzen. Nun wäre weiter zu fragen, zu welchen Lösungsoptionen sie in der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen und Bedingungen kommen.

7.4 Handlungsadaptive Lösungsorientierungen

Die Lösungsorientierungen zum Umgang mit (interkulturellen) Handlungsanforderungen im Rahmen internationaler Studienprogramme betreffen primär das Deutungsmustermerkmal der *Handlungsanleitungen*, die sich im Zusammenhang mit dem Deutungsmuster kulturelle Vielfalt in einem bestimmten Deutungsarrangement ergeben. Angesichts der Vielschichtigkeit der Anforderungen internationaler Tätigkeiten kann es nicht darum gehen, einzelne Problemlösungen im Hinblick auf bestimmte interkulturelle Handlungsanforderungen (z.B. die Berücksichtigung ungleich verteilter fremdsprachlicher Kompetenzen in einer internationalen Seminargruppe) detailliert zu analysieren. Die disparaten Voraussetzungen der verschiedenen Programme und Studienrichtungen sowie die unterschiedlichen individuellen Wissens- und Erfahrungsressourcen der Akteure führen zu je eigenen situations- und subjektspezifischen Lösungen, deren Angemessenheit oder Unangemessenheit jederzeit unter veränderten Gegebenheiten variieren kann (vgl. Veith 2003: 30ff.). Während die eine Dozentin beispielsweise aufgrund landeskundlicher Kenntnisse aus verschiedenen Auslandsaufenthalten ein zu erklärendes wissenschaftliches Phänomen besonders gut kulturvergleichend erläutern kann, mag ein anderer Dozent, der zwar nicht über Landeskenntnisse aber über ein reiches didaktisches Repertoire an Gruppenarbeitsmethoden verfügt, dazu geneigt sein, den Lehrgegenstand eher in Kleingruppen erarbeiten zu lassen. Insofern sind hier verallgemeinernde Aussagen über Lösungswege wenig hilfreich. Anstatt Einzelbeispiele „gelungener“ oder „misslungener“ interkultureller Kommunikation im Rahmen des didaktischen Handelns zu betrachten, erscheint es sinnvoller, die Analyse auf die handlungskonstitutiven Ebenen, das heißt die *affektiven*, *kognitiven* und *aktionalen* Anteile situationsübergreifender Lösungsorientierungen zu richten. Im Zusammenhang mit Schilderungen der verschiedenen Anforderungen internationaler Tätigkeit wurden die Akteure in den Interviews gefragt, was ihnen persönlich dabei helfe, ihre Tätigkeit erfolgreich¹⁵ wahrzunehmen, welche Fähigkeiten und Kompe-

15 Problematisch ist auch hier wieder, was unter „erfolgreicher“ und „gelungener“ Kommunikation zu verstehen wäre. So mag ein Akteur eine Lehraufgabe zum Beispiel dann als erfolgreich verbucht, wenn es keine „störenden Zwischenfälle“ gab und der Lehrstoff in vorgegebener Zeit durchgebracht wurde. Für jemand anderen mag es indessen darum gehen, eine intensive Aktivierung und kritische Reflexion bei den Studierenden zu initiieren, was im Zweifelsfall auch mal zu Lasten der vorgesehenen Stoffmenge gehen kann. Beides sind völlig unterschiedliche Erfolgsmaßstäbe. Eine erfolgreiche Wahrnehmung der Lehraufgaben kann sich in die-

tenzen sie dabei als Voraussetzung für die internationale Hochschultätigkeit für wichtig erachten. Während einige Akteure hierzu sehr klare Vorstellungen haben, zum Beispiel im Hinblick auf die Fachkenntnisse der jeweiligen Disziplin oder die erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse, sind andere diesbezüglich zunächst unschlüssig. Die Nennung eigener Auslandserfahrungen als wichtige persönliche Erfahrung liegt nahe, ebenso wie die hinreichende sprachliche Kommunikationsfähigkeit für das Lehren in einer Fremdsprache. Darüber hinaus thematisieren die Akteure zum Beispiel auch soziale Beziehungsaspekte, fachliche und didaktische Kompetenzen, organisationale Rahmenbedingungen und das Ausmaß kollegialer Unterstützung als relevante Faktoren für die individuelle Bewältigung internationaler Lehraufgaben. In der Gesamtschau der Interviews zeigt sich, dass mit der Frage nach Lösungsorientierungen besonders zwei Teilperspektiven assoziiert werden. Einerseits die Thematisierung von Persönlichkeitseigenschaften eines Akteurs (z.B. Offenheit, Humor, Geduld) und zum anderen die Frage nach erlernbaren Kenntnissen, Fähigkeiten und kulturbegrenztem Wissen (z.B. Methodenkenntnisse, Moderationstechniken, landeskundliches Wissen über Herkunftsregionen). Diese Differenzierung spiegelt verschiedene kompetenztheoretische Lernebenen des interkulturellen Kompetenzerwerbs wider. Dabei wird in der einschlägigen Literatur zwischen drei Ebenen unterschieden: der affektiven Ebene der Einstellungen (attitudes), der kognitiven Ebene des Wissens (knowledge) und der aktionalen Ebene der Fähigkeiten (skills) (Auernheimer 2002a; Dignes/Baldwin 1996; Volkmann 2002; Wiseman 2002). Erst in der Verbindung der drei Ebenen wird die handlungssteuernde Akzentuierung interkultureller Kompetenz verständlich.

„Kompetenzen liefern die Basis für das Generieren oder „Erfinden“ von Aktivitäten; sie ermöglichen einen flexibleren Umgang mit den jeweiligen situativen Bedingungen einer Problemsituation. Es geht also nicht um die bloße Kenntnis eines Sachverhalts, sondern komplexer um das Management einer Situation, in der die Kenntnis um die spezifische Problematik[en, M.O.] die Grundlage bildet“ (Preuschoff 2003: 10).

In den Interviews sprechen die Akteure zwar nicht immer alle drei Ebenen an und je nach persönlicher Sicht steht oft eher die eine oder die andere besonders im Mittelpunkt. Gleichwohl erscheint es sinnvoll, vor

ser Untersuchung daher lediglich an der subjektiven Selbsteinschätzung der Akteure im Hinblick auf ihre subjektive Beurteilung der vergegenwärtigten Handlungsanforderungen orientieren.

dem Hintergrund der bisherigen Forschungslage zur interkulturellen Kompetenz alle drei Ebenen als komplementäre Teilkomplexe einer lösungsorientierten Handlungskonstitution in der interkulturellen Interaktion zu analysieren. Speziell für das hochschuldidaktische Handeln werden die Ebenen interkultureller Kompetenz im Sinne einer situations-tauglichen Lösungsorientierung für interkulturelle Handlunganforderungen mit folgender kontextspezifischer Akzentuierung diskutiert:

- Persönliche Haltungen und Einstellungen im Sinne einer verständnisvollen (inter-)kulturellen Offenheit für die Belange und die Lebens- und Studiensituation ausländischer Studierender, Verständnis für kulturell bedingte Handlungs- und Kommunikationsinterferenzen und Sensibilität für Asymmetrien in der Interaktion.
- Kulturspezifisches Hintergrundwissen und die Kenntnis kulturallegemeiner analytischer Dimensionen, anhand derer kulturelle Unterschiede beschrieben, verstanden und alltagspraktisch analysiert werden können. Im weiteren Sinne ließe sich hier auch von „kulturellem Orientierungswissen“ (vgl. Flechsig 2000) sprechen.
- (Didaktische) Methoden und Kompetenz zur Gestaltung von Lehr- und Kontaktsituationen. Hierunter fallen jene Aspekte der Lösungsorientierung, die über verinnerlichte normative Haltungen oder deklaratorisches Kulturwissen hinausgehen und auf das Repertoire an methodischen Handlungsstrategien hinweisen. Dazu zählen beispielsweise die Fähigkeit sprachliche Verständigung durch methodische Unterstützung (z.B. Einsatz von Visualisierung, Übersetzungspausen) sicherzustellen oder Probleme aufgrund interkultureller Wissensasymmetrien über die institutionellen Praktiken und Regeln auszugleichen (z.B. schriftliche statt mündliche Prüfungen, Vermeidung gruppenöffentlicher Leistungsbewertung in Seminaren).¹⁶

16 In dieser Untersuchung geht es um die Rekonstruktion von Deutungsmustern und Handlungsorientierungen und nicht um eine Analyse tatsächlicher Handlungsvollzüge. Daher ist an dieser Stelle keine Aussage darüber möglich, ob und wie die Akteure ihre Einstellungen, ihr Wissen und ihre Kompetenzen letztendlich einsetzen und ob damit interkulturelle Handlungsprobleme tatsächlich gelöst werden. Die Feststellung, dass Akteure (nach eigener Darstellung) über ein gewisses Problemlöserepertoire verfügen, besagt somit nichts darüber, ob und mit welchen Resultaten dieses Repertoire tatsächlich angewendet wird. Nähere Erkenntnisse darüber wären nur durch den Einsatz ethnografischer und teilnehmender Beobachtung und die Dokumentation von Unterrichtssituationen zu gewinnen, was in dieser Untersuchung nicht möglich war.

7.4.1 Persönliche Haltungen und Einstellungen

Als wichtige Grundbedingung für die internationale Lehrtätigkeit und den regelmäßigen Umgang mit ausländischen Studierenden werden Grundhaltungen wie Offenheit, Neugier, Einlassungs- und auch Veränderungsbereitschaft bezüglich anderer Denk- und Arbeitsweisen angeführt.

Herr Walter: Ja, was mir hilft, ist, dass ich generell ein offener Mensch bin und daran interessiert bin, was die anderen machen. [...]

Mit der Selbstpräsentation als „generell ein offener Mensch“ verbindet Herr Walter universelle „Grundregeln“ des sozialen Umgangs, die für ihn auch gelten, „wenn nur eine Kultur am Tisch sitzt“:

[...] zum Beispiel dass man jemanden vor der Klasse nicht runterlaufen lässt, ihm fachlich und sachlich sagt, was nicht in Ordnung war, die sollte man immer beherzigen [...].

Als Grundlage des erfolgreichen interkulturellen Handelns wird eine persönliche Charaktereigenschaft erklärt, die im Selbstbild des Akteurs unabhängig von Kontexten und Zielgruppen verankert ist. Dazu zählt beispielsweise die fachlich und sachlich vorgetragene Kritik, wenn „was nicht in Ordnung war“. Es bleibt jedoch unklar, wodurch sich in einer konkreten Situation Fachlichkeit und Sachlichkeit auszeichnen und warum dies immer zu beherzigen ist. Frau Reinsdorf beschreibt ihre persönliche Lehrhaltung mithilfe einer pädagogischen Standardformel der partizipativen Pädagogik. Das erlaubt eine hohe Anschlussfähigkeit an verbreitete Vorstellungen über pädagogische Grundhaltungen.

Frau Reinsdorf: /// Hmm // also eine Besonderheit ist sicher, dass man sich auf die Leute einlassen muss, das finde ich besonders wichtig. Ich weiß nicht, ob Sie Jo Leinen kennen?

I: Nein.

Frau Reinsdorf: Jo Leinen, der sagt: „Man muss die Leute da abholen, wo sie sind.“ Und das ist für mich ganz wichtig, das versuche ich zu machen. Die nicht mit irgendwas vollzuballern, was mir gerade durch die Rübe rauscht [...].

Frau Reinsdorf betont, dass *sie* (Betonung auf „ich“) diese Haltung wichtig findet. Indem sie auf diese Weise sehr persönlich von sich selbst spricht, wird indirekt angedeutet, dass andere Personen oder Kollegen diese Haltung möglicherweise nicht wichtig finden könnten. Es wird, ähnlich wie im Fall von Herrn Walter, eine enge Verknüpfung zwischen

Aufgabe und persönlicher Einstellung konstatiert, die über eine verinnerlichte pädagogische Grundhaltung transportiert wird: „die Leute dort abzuholen, wo sie sind“. Wer die angedeuteten Grundhaltungen wie Offenheit, Neugier, Einlassungsbereitschaft und persönliche Veränderungsbereitschaft nicht mitbringt, wird es nach Aussage von Herrn Becker als Akteur im internationalen Arbeitsfeld der Hochschullehre schwer haben und droht hier schnell zu scheitern.

Herr Becker: Ja, was wirklich schwierig ist // ist die Veränderung. Ich habe mehrere Leute im Hause gesehen, die an den XXX-Studenten auch gescheitert sind. Wie soll man das jetzt am besten beschreiben? // Wenn man mit sehr rigiden Vorstellungen, die viele ja haben, die selbst von ihrem Assistenten als Studenten gequält worden sind, wenn man das dann genauso macht und mit diesen unflexiblen Verhaltensweisen an diese Leute herantritt, dann ist man weg vom Fenster, ganz ehrlich. Dann macht es auch keinen Spaß mehr. Weil die sind als Gruppe so stark, wenn die sich erst mal gefunden haben. Die sind eine unheimlich fordernde Gruppe, das hatte ich ja gesagt und wenn dann noch schlechte Stimmung dazu kommt, oder ne Rivalität zwischen den Lehrenden und der Gruppe entsteht /, Professoren können das als Machtperson vielleicht durchziehen, aber Assistenten können daran relativ schnell zugrunde gehen. Die haben dann ne echt schwere Zeit. Oh Mann, das möchte ich nicht machen müssen. Das heißt, man muss wirklich offen sein und gucken, sich anhören, was sie brauchen und darauf versuchen zu reagieren. Wenn man das nur als Pflichtprogramm macht und das nur hinter sich bringen will, sollte man so was lieber nicht machen.

In dieser Sequenz wird sehr gut erkennbar, wie wichtig Herr Becker persönliches Engagement, Interesse und die eigene Lern- und Veränderungsbereitschaft einschätzt. Die kontrastive Erzählweise, in der Herr Becker sich selbst (und Gleichgesinnte) indirekt mit „anderen Leuten im Hause“ vergleicht, enthält darüber hinaus aufschlussreiche Hinweise auf implizite Vorstellungen über tradierte Machtausübungsmechanismen, die für die Sozialisation an einer Hochschule angenommen werden. Eine erste Herausforderung für die Entwicklung einer internationalen Lehrbefähigung besteht darin, „rigide Vorstellungen“ aufgrund selbst erlittener „Qualen“ als Student abzulegen, oder besser gar nicht erst zu übernehmen. Die Gefahr, selbst erlebte autoritäre Lehrformen später zu reproduzieren, wird hier sehr deutlich angesprochen. Eine zweite Machtproblematik klingt für das Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden an. Pointiert zugespitzt ist die Aussage hier: Wer sich als Assistent ohne den Machtstatus eines etablierten Professors inklusive der damit verbundenen symbolischen und faktischen Repressionsmittel gegen die Gruppenkohäsion eines internationalen Seminars stellt und mit seinem Lehrstil auf Konfrontationskurs geht, wird in einem solchen Kräfteressen schei-

tern. Die pure Machtausübung wird allerdings ohnehin nicht als probates Mittel der internationalen Lehre angenommen, denn für die erfolgreiche und befriedigende Wahrnehmung solcher Aufgaben ist für Herrn Becker nicht die Macht über die Situation oder gar die Studierenden entscheidend, sondern ein über das reguläre Maß der Pflichterfüllung hinausgehendes persönliches Engagement.

Die Passage verdichtet ein zentrales Erzählmotiv aus dem Interview mit Herrn Becker, das den wiederkehrenden Vergleich zwischen der Gruppe der überdurchschnittlich engagierten und motivierten Kollegen einerseits und einigen anderen „Leuten im Hause“ beinhaltet. Die internationale Lehrtätigkeit wird so letztendlich mit einem bestimmten Schlag von Nachwuchswissenschaftlern und Professoren in Verbindung gesetzt, der sich durch eine Reihe von positiv besetzten Sozialattributen wie Einsatz, Offenheit und Flexibilität auszeichnet. Über solche selbst attribuierte Merkmale setzt sich diese Gruppe von einem als starr und unflexibel dargestellten Umfeld der institutionellen Pflichterfüllung und rollenbegünstigten Machtausübung ab. Die beschriebenen Einstellungen und Haltungen sowie die daraus begründeten Verhaltensnormen können als allgemeine Kategorien sozialer Orientierung gesehen werden, denn sie sind nicht spezifisch für interkulturelle Kontakte. Gleichwohl werden sie in der Literatur im Zusammenhang mit interkulturellem Handeln als wichtige Elemente „sozialer Handlungskompetenz“ (Eder 1996) diskutiert. In der interkulturellen Kompetenzforschung wurden in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren einige psychometrische Analyseinstrumente vorgestellt (zuletzt u.a. von Hammer 1998; Hammer et al. 2003; Oudenhoven/Zee 2002; Paige et al. 2003), die interkulturelle Einstellungs- und Persönlichkeitsprofile mittels psychometrischer Verfahren diagnostizieren sollen. Die soziale Offenheit steht dabei neben anderen, ähnlich schwer zu operationalisierenden Items wie beispielsweise Empathie, Ambiguitätstoleranz, Flexibilität, Proaktivität und soziale Initiative. Mit dem Einsatz solcher Einstellungsmessungsinstrumente ergeben sich eine ganze Reihe methodologischer und methodischer Fragen, die hier nicht näher diskutiert werden können. Weder aus der erzählten alltagspraktischen Evidenz der Akteure noch mithilfe akribischer psychometrischer Messverfahren lässt sich klar feststellen, inwieweit selbst behauptete oder gemessene Einstellungen tatsächlich mit einem tatsächlichen Handeln korrespondieren.¹⁷

17 Verzerrungen und Fehlinterpretationen sind in beide Richtungen denkbar. Zum einen kann es sein, dass behauptete oder präsentierte Einstellungen nicht mit entsprechenden Handlungen korrespondieren. Zum anderen wäre auch denkbar, dass eine Person in interkulturellen Situationen durchaus er-

Wichtig sind die Überlegungen für das Verständnis des Handlungskontextes dennoch, weil die damit befassten Akteure sich selbst und anderen bestimmte Kompetenzen zuschreiben, die sich nicht allein auf Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Wissen reduzieren lassen. Die Akteure, die mit der Reflexion ihrer konkreten Arbeitsbezüge auf ihre zugrunde liegenden Einstellungen und Haltungen rekurrieren (was nicht für alle Interviewten gilt), verbinden damit ein subjektives Selbstbild einer interkulturell handlungsfähigen Persönlichkeit. Zum Teil können die Akteure dabei auf institutionelle Gruppenzugehörigkeiten verweisen.

7.4.2 Kulturspezifisches Hintergrundwissen

Kulturspezifisches Hintergrundwissen über bestimmte Länder und Regionen sehen die meisten Akteure aus nahe liegenden Gründen als wichtig an, um das Verhalten der Studierenden in interkulturellen Kontaktsituationen besser verstehen zu können. In der Analyse der Formen und Verwendung von kulturvergleichenden Differenzkonstruktionen (siehe Kapitel 6.2) konnte bereits demonstriert werden, wie wichtig Akteure das erfahrungsbezogene und erworbene Kulturwissen in unterschiedlichen Sicherheitsgraden für die Wahrnehmung und Einordnung interkultureller Kontakte und die Begründung kultureller Generalisierungen einschätzen (vgl. Tusing et al. 2002: 654ff.). Es fällt auf, dass Akteure, die selbst Auslandserfahrungen gesammelt haben, ihr jeweiliges Landeswissen für exemplarische Kontrastierungen und als Hintergrund zur Reflexion der eigenkulturellen Praktiken heranziehen und differenzierte Vergleichsbeschreibungen vornehmen. Vor allem Wissen über außereuropäische Kulturen scheint dafür bedeutsam. Personen, die über entsprechende Auslandserfahrungen verfügen, bringen dieses Wissen in ihren Erzählungen besonders zur Geltung. Frau Anderson und Frau Sattler erwähnen in den Interviews zum Beispiel recht früh ihre Afrikaaufenthalte und nutzen ihr Wissen intensiv in späteren Situationsinterpretationen. Für Frau Anderson ist das Afrika-Wissen offenbar auch bedeutsamer als ihr Auslandswissen über die Niederlande, wo sie als Schwedin ebenfalls ein Jahr studiert hat, denn Letzteres spielt im Interviewverlauf kaum eine Rolle. Möglicherweise zeigt sich darin das Alltagserleben einer *relativen* kulturellen Distanz, nach der die Differenz gegenüber „fernen“ fremden Kulturen stärker und deutlicher erlebt wird, als jene zu geografisch und sozialhistorisch „nahen“ Kulturen. Fehlendes Wissen über die

folgreich interagiert, ohne sich selbst oder anderen die eigene Einstellung benennen oder erklären zu können.

Zielkulturen, mit denen Akteure in den internationalen Programmen konfrontiert werden, wird spätestens am Ende des Interviews auf die Frage nach möglichem Unterstützungsbedarf als Hemmnis bei der Lösung interkultureller Handlungsanforderungen problematisiert. Herr Senner, Herr Walter und Herr Baumann versprechen sich durch Weiterbildungsmaßnahmen, in denen ein Grundwissen über (Landes)Kulturen vermittelt wird, Hilfe im Umgang mit interkulturellen Lehrsituationen:

Herr Senner: // Ich glaube, dass // im Vorfeld von der Veranstaltung vielleicht wirklich ein Crashkurs über die verschiedenen Kulturen, die jetzt im neuen Kurs anwesend sein werden, durchaus hilfreich wäre. [...] Dass man da einfach selber eine gewisse Vorkenntnis bekommt, wenn man sie nicht selber angesammelt hat, durch irgendwelche Reisen oder sonstige Erfahrungen.

Herr Walter: Ja, ich weiß, dass es da an der XXX [= Name einer anderen Hochschule] so einen Kurs gibt, ein Freund von mir hat da eine Veranstaltung besucht, ich weiß nicht genau, wie das hieß, Interkulturelle Kommunikation oder so was. Da wurden eben solche Sachen angesprochen, wie zum Beispiel Kritik gegenüber Asiaten, was ich vorher als Beispiel gebracht habe, das weiß ich zum Beispiel von da. Oder was anderes, ich weiß nicht, ob das die Inder sind, die die rechte Hand /, oder war es anders rum?, saubere Linke und unsaubere Rechte? Jedenfalls wenn Sie die treffen, und denen Ihre unsaubere Hand hinhalten, dann werden Sie sicher keinen Händedruck von dem erwarten können, solche Sachen.

Herr Baumann: Was aus meiner Sicht gut ist, ist // so eine Vortragsreihe, die im Moment am XXX in Abendveranstaltungen läuft, wo also deutsche Manager, sagen wir mal, die deutsche Kultur – äh Industriepolitik, sage ich mal den ausländischen Kommilitonen näher bringen. Aber ich könnte mir also auch vorstellen, dass da, dass also umgekehrt die Einbindung von ausländischen Wirtschaftsmanagern jetzt auch für uns als Dozenten // sinnvoll wäre. Also da mal was zu hören, wie dort vor Ort in Japan oder in Südostasien, wie also man von der Seite des Industriekapitäns sich dann die spätere Tätigkeit der Absolventen vorstellt. Also ich denke, das würde für uns den Blick öffnen, was da vielleicht auch wichtig sein kann in der Ausbildung.

In allen drei Sequenzen wird ein ausgeprägtes Bedürfnis nach orientierungsstiftendem Hintergrundwissen über die internationalen Studierenden und ihre Herkunftsländer deutlich. Die angedeuteten Wissensdefizite belegen einmal mehr den deutungs- und orientierungskritischen Fremdheitscharakter internationaler Lehrtätigkeit – auch wenn es sich hier um holzschnittartige Beispiele handelt. Aus der Perspektive der interkulturellen Lern- und Kompetenzforschung fällt in allen drei Beispielen die eindimensionale kognitive Ausrichtung der Lösungsorientierung

an vermeintlich verlässlichen (Landes-)Kulturbeschreibungen und Wissensbeständen auf, die nach schnellen, geradezu rezeptartigen Lösungen sucht. Es zeigt sich hier, in welche Richtung die avisierte Problemlösungssuche unter dem Druck alltäglicher interkultureller Handlungsanforderungen vorrangig zielt; es geht vor allem um kognitive Ordnungsversuche anhand von zuverlässigem Wissen. So verständlich und wichtig der Wunsch nach kulturspezifischem Orientierungswissen ist, so fraglich bleibt es, ob damit die soziale und kulturelle Komplexität interkultureller Handlungskontexte hinreichend ins Bewusstsein der Akteure gelangt. Die Anreicherung kulturspezifischer Wissensbestände, sei es durch eigene Auslandserfahrungen, sei es durch entsprechende Weiterbildungen und Vorträge, ist keineswegs unwichtig, aber sie trägt nur bedingt zum tieferen Verständnis der Interaktionsbeziehung in interkulturellen Handlungssituationen bei (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 183ff.). Das zeigt sich in den durchgeführten Interviews, wenn die *Anwendung* kulturspezifischen Wissens durch den Akteur berücksichtigt wird. Bei jenen Akteuren, die ihr Kulturwissen extensiv in Erzählungen einbringen, beschränkt sich dieses Wissen nicht nur auf das Verhalten von Studierenden aus den betreffenden Ländern. Es dient vielmehr als beispielhafte und deskriptive Erklärungsfolie, vor deren Hintergrund abstrahierende Erklärungen unter Anwendung allgemeiner Kulturdimensionen¹⁸ wie zum Beispiel Individualität vs. Kollektivität, high context vs. low context, Machtdistanz oder Unsicherheitsvermeidung thematisiert werden. Kulturelles Orientierungswissen dokumentiert also in erster Linie ein Bewusstsein über die grundsätzliche kulturelle Prägung menschlichen Handelns. Die problemlösende Qualität kulturellen Wissens und kulturspezifischen Erfahrungswissens in internationalen Studiengängen liegt demnach nicht so sehr in den landeskundlichen Details, sondern primär in der Befähigung zur flexiblen Übertragung des exemplarischen Wissens auf allgemeine, generalisierende interkulturelle Situationsanalysen, ohne dass diese in einer naiven Stereotypisierung münden (vgl. Tusing et al. 2002: 656). Darüber hinaus zeigt sich, dass mit einem fundierten Kulturwissen auch die Wahrscheinlichkeit des Erkennens binnenkultureller Differenziertheit wächst.

18 Kulturdimensionen als Parameter des Kulturvergleichs beziehen sich vor allem auf die klassischen Arbeiten von Edward T. Hall (1976, 1990, 1990) und Geert Hofstede (1980, 1991, 2001). Weitere, teils ähnliche Dimensionen finden sich auch bei Thompson et al. (1990), Trompenaars (1993) und Pinto (2000).

Herr Kaiser: [...] und dann muss man natürlich auch sehr genau wissen, äh // habe ich jemanden vor mir, aus /, selbst Afrika, meinetwegen jetzt Ostafrika, einen Kikuju, ein christlicher Kikuju aus Zentralkenia verhält sich anders, als ein muslimischer, äh // sagen wir mal //// ein Afrikaner aus Tansania, sagen wir mal. Und, äh, das heißt also, selbst innerhalb einer Region gibt es auch sehr große Unterschiede.

Kulturbezogenes Wissen, das zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und damit zur sozialen Handlungsfähigkeit in interkulturellen Kontexten beiträgt, zeichnet sich laut Knapp-Pothoff (1997: 190) dadurch aus, dass es

- „[...] sich nicht nur auf eine fremde Kultur, sondern auf mehrere bezieht,
- möglichst umfangreich, systematisch und differenziert ist,
- hinsichtlich der Beschreibungstiefe auf die Adressaten abgestimmt ist,
- permanent aktualisiert wird,
- in Form flexibler, kognitiver Schemata gespeichert ist,
- bereits während des Lernprozesses als vorläufig, ergänzungs- und differenzierungsbedürftig charakterisiert ist und
- in seiner Relevanz für die Bewältigung interkultureller Kontaktsituationen reflektiert wird.“

Der letztgenannte Punkt ist von Bedeutung, da ein bestimmtes Kulturwissen als kulturhistorisches Beschreibungswissen zwar durchaus nützlich sein mag, es aber in einer konkreten Interaktionssituation aus verschiedenen Gründen außer Kraft gesetzt werden kann (vgl. Knapp-Pothoff 1997: 190f.). Erstens kann Wissen über Kulturen zwar bedingt zu post-hoc Erklärungen über *vergangene* Entwicklungen und Phänomene beitragen, aber in der Regel nicht zu Verhaltensvorhersagen. Zweitens sind Kulturkontakte oft durch ein so genanntes „interkulturelles Interaktionsparadox“ gekennzeichnet, nach dem sich die Interaktionspartner im Wissen oder im Glauben über ihre Unterschiedlichkeit aufeinander einzustellen versuchen und somit von vornherein anders kommunizieren und handeln, als sie es in der Annahme eines kulturhomo-genen Kontextes täten. Günthner weist in ihren Untersuchungen von deutsch-chinesischen Alltagsgesprächen ebenfalls auf die wechselseitige Adaption hin, die sie als „interaktive Hyperkorrekturphänomene“ bezeichnet:

„Ein Teil der Wissensasymmetrien in interkulturellen Begegnungen betrifft das Vorwissen über die jeweilige andere kulturelle Gruppe: Wenn Angehörige verschiedener kultureller Gruppen miteinander interagieren, so haben sie in der Regel ein gewisses Vorwissen über die „andere Kultur“, die „fremdkulturellen Verhaltensweisen“ und Eigenschaften“, die „anderen sprachlichen

Etikettenregeln und Gesprächsnormen“. Sie haben bestimmte Erwartungen, da sie bereits über eigene fremdkulturelle Erfahrungen verfügen oder durch Dritte über „andersartiges Verhalten“ informiert wurden und wissen, daß ihr Gegenüber sich in bestimmten kommunikativen Situationen „anders“ verhält“ (Günthner 1999: 261).

Das „interkulturelle Interaktionsparadox“ steht auf den ersten Blick im Widerspruch zur Schütz'schen „Generalthesis des Alter Ego“, mit der die fundamentale Bedeutung von Konsens- und Normalitätskonstrukten im Fremdverstehensprozess betont wird (siehe Kapitel 6.5). Während dort argumentiert wird, dass Fremdverstehen durch die unreflektierte Erwartung einer gemeinsamen Perspektive erschwert werde, bildet beim interkulturellen Interaktionsparadox genau das Gegenteil das Problem, nämlich eine übersteuerte Anpassungshandlung. Angesichts der empirisch aufzeigbaren Verschränkung von Differenz- und Gleichheitskonstruktionen bilden die beiden Argumente auf der handlungspraktischen Ebene aber keinen zwingenden Widerspruch. Die Anwendung kulturbezogener Wissensbestände wie auch ihr Fehlen können auf unterschiedliche Weise das Verstehen fremder Kultur und die praktische interkulturelle Kommunikation behindern oder auch befördern. Der Rückgriff auf unvollständiges Wissen über andere ist einerseits praktisch unumgänglich und führt andererseits schnell zu Problemen, wenn es zum Stereotyp gerinnt und übergeneralisiert wird.

Anhand eines Beispiels aus den erwähnten Untersuchungen von Günthner lässt sich die Paradoxie kommunikativer Anpassungsversuche unter Verwendung von vermeintlichem Kulturwissen gut veranschaulichen. In Briefen an deutsche Hochschullehrer erkundigten sich chinesische Studierende und Wissenschaftler nach den Möglichkeiten einer Doktoranden- oder Forschungsstelle. Einer der Briefe hatte folgenden Wortlaut (Günthner 1999: 262):

„Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Müller!

Verzeihen Sie die Störung. Ich heiße Wang und bin Dozent für Elektrotechnik an der Technischen Hochschule Wuhan. Meine Regierung gibt mir ein 1-jähriges Stipendium zur Fortbildung an einer deutschen Hochschule. Kann ich in dem Jahr bei Ihnen arbeiten? Können Sie mir einen Laborplatz zur Verfügung stellen? Leider dauert mein Stipendium nur ein Jahr. Können Sie mir anschließend ein weiteres Stipendium besorgen, denn ich möchte die Doktorarbeit bei Ihnen schreiben. Das wäre sehr gut für mich. Ich habe gelesen, Sie sind Spezialist für Signaltechnik, können Sie mir die wichtigsten Bücher und Aufsätze darüber schicken? Bis zum 1.7. bin ich noch hier in Kanton zu erreichen. Schicken Sie bitte die Sachen nach Kanton. Ich habe gehört, die Wohnungssituation ist sehr schwierig in der BRD. Können Sie mir bitte helfen bei

der Zimmersuche? Ich werde am 1.9. ungefähr in der BRD ankommen. Entschuldigung für meine Belästigung. Bitte schreiben Sie sofort.“

Selbst wenn man für geschäftliche Korrespondenzen in Deutschland eine Präferenz für eine schnörkellose Sprache annimmt, dürfte die Direktheit der Anfrage des chinesischen Kollegen ungeachtet seines Inhalts auch für deutsche Verhältnisse auf die meisten Adressaten recht forsch wirken. Es wäre denkbar, dass solch ein Brief Reaktionen des Unverständnisses oder gar der Empörung bei dem deutschen Adressaten hervorruft. Der kommunikative Stil des Briefes lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass bei dem chinesischen Verfasser eine bestimmte Vorstellung von einer in Deutschland üblichen direkten Kommunikation vorliegt. Günther meint, dass es immer wieder vorkomme, dass

„[...] zahlreiche ChinesInnen [...] versuchen, diesen Erwartungen zu entsprechen [und] den Boden eigener Konventionen verlassen, ohne jedoch den für die jeweilige kommunikative Gattung adäquaten „Direktheitsstil“ im Deutschen zu erreichen“ (Günthner 1999: 262).

Höflichkeitsstrategien, die mit Anliegen dieser Art üblicherweise auch in Deutschland verbunden sind (vgl. Rost-Roth 2003: 201), wurden von dem chinesischen Kollegen nicht etwa ausgelassen, weil sie in China unüblich wären. Viel wahrscheinlicher ist, dass er dachte, sie seien in Deutschland und gegenüber einem Hochschulkollegen fehl am Platz. Das Beispiel veranschaulicht nicht nur die Kontextsensitivität interkultureller kommunikativer Strategien und Normen, sondern zeigt auch, welche Probleme sich aus kulturellem Rezeptwissen ergeben, wenn es naiv auf konkrete Situationen übertragen wird. Zum anderen verdeutlicht das Beispiel, dass interkulturelle Kommunikationssituationen keine starren, festgefahrenen Begegnungen zwischen homogenen, statischen Kulturen sind, in der sich die Interaktionspartner stets kulturtypisch verhalten. Sobald die Interagierenden sich in einem interkulturellen Kontext wissen, orientieren sie sich im eigenen Verhalten (auch) an Konstruktionen und Erwartungen vom Anderen (vgl. Günthner 1999: 263) und nicht nur an eigenen Normalitätskonstrukten.

7.4.3 Methodenrepertoire und soziale Beziehungsgestaltung

Die dritte Ebene der individuellen Lösungsorientierung betrifft die aktionale Dimension und damit die problemlösende interkulturelle Handlungskompetenz im engeren Sinne. Einstellungen und Wissen müssen in

Handlungen überführt werden, um sozial wirksam zu werden. Da es in dieser Untersuchung vor allem um den Handlungstypus des didaktischen Handelns in interkulturellen Kontexten geht, wird nachfolgend in erster Linie auf pädagogisch intendierte Handlungsweisen eingegangen. Die verschiedenen Lösungsorientierungen interessieren dabei in ihrer subjektiv erlebten Funktion für die Überbrückung interkultureller Verstehens- und Deutungsgrenzen, also dem praktischen Umgang mit tatsächlichen oder vermuteten prä-adaptiven Gegensätzen in gemeinsamen Handlungssituationen. Sofern Personen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften in der interkulturellen Interaktion beteiligt sind, was für den größten Teil interkultureller Kontakte zutrifft, hat interkulturelle Kommunikation immer etwas mit fremdsprachlicher Kommunikation zu tun. In der nachfolgenden Analyse unterschiedlicher Handlungsanforderungen wird aber nicht gesondert auf das weite Feld der fremdsprachlichen Kommunikation und des Übersetzens eingegangen. Das begründet sich daraus, dass die Fragestellungen dieser Arbeit sich nicht primär auf sprachwissenschaftliche, sondern in erster Linie auf handlungstheoretische Aspekte beziehen. Außerdem kann das Wesentliche zur gut untersuchten interkulturellen Fremdsprachen- und Translationsforschung¹⁹ auf den Kommunikationskontext der Hochschullehre übertragen werden und muss insofern nicht noch einmal gesondert diskutiert werden. Es bedarf dabei keiner näheren Begründung, dass der kompetente Umgang mit Sprache(n) und Fremdsprachen selbstverständlich eine wesentliche Facette des interkulturellen Handelns an Hochschulen darstellt, ohne die die nachfolgend behandelten Lösungsstrategien nicht tragfähig wären.

Die Frage nach Lösungsstrategien wurde in den Interviews mit einer problemzentrierenden Rückführung zur vorgelegten Interpretationsfallstudie verbunden. Die Interviewpartner wurden zunächst nach Lösungsvorschlägen für die in der Fallstudie geschilderte Situation gefragt. Die unterschiedlichen Reaktionen der Studierenden auf die in der Fallstudie geschilderte Aufgabenstellung kann unterschiedlich interpretiert werden (Frage der sozialen und kulturellen Attribuierung). Sie impliziert aber immer einen latenten interaktiven Aufforderungscharakter für die Protagonistin, in der Situation selbst in irgendeiner Weise agieren zu müssen (Frage der Problemlösungsorientierung). Die im Critical Incident konstruierte Situation rekurriert auf den didaktischen Grundtyp des Lerndiskurses, der kulturübergreifend als weit verbreitetes didaktisches Lehr- und Lernmodell gilt (Flechsig 1996a). Unabhängig von der jeweiligen kulturspezifischen Konkretisierung und Gewichtung dieses Lernmodells

19 Als erste Übersicht u.a. Renn et al. (2002) und Aguado (2000a; 2000b).

stellen Lerndiskurse ein Lehrziel in allen akademischen Disziplinen dar. Die Realisierung im Rahmen einer akademischen Ausbildung hat allerdings von Fach zu Fach sowie von Kultur zu Kultur unterschiedliche Priorität und wird über verschiedene methodisch-didaktische Zugänge angestrebt. Der „seminaristische Stil“ – so wurde die Lehrsituation der Fallstudie von mehreren Akteuren bezeichnet – ist nicht in allen untersuchten Studienprogrammen gleichermaßen üblich. Für die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge an deutschen Hochschulen wurde mehrfach betont, dass im Fach Maschinenbau insbesondere im Grundstudium eher der Frontalunterricht dominiere und lediglich durch Übungen begleitet werde. Grundsätzlich hängen situative Lösungen und die zu gestaltenden Sozialbeziehungen von der jeweiligen Unterrichtsvorstellung des Akteurs ab. In den Interviews zeigen sich daher auch erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Relevanzeinschätzung von Interaktion und aktiver Beteiligung der Studierenden für den Lehr- und Lernprozess. Die Interviewpartner konnten sich nach eigener Aussage für ihren eigenen Lehrkontext ähnliche Lehrsituationen, wie in der Fallstudie beschrieben, vorstellen und erkannten darin Teilaspekte der eigenen Handlungspraxis wieder, auch wenn einige Akteure selbst keine „seminaristischen Lehrformen“ praktizieren. Durch die Bezugnahme zur Fallstudie sollte der narrative Weg zur eigenen Handhabung interkultureller und mitunter als schwierig berichteter Lehrsituationen eröffnet werden.²⁰ Aus dem Spektrum der Problemlösungsoptionen der Akteure werden im Folgenden ausgewählte Aspekte rekonstruiert, die sich unmittelbar auf interkulturell attribuierte Verständigungs- und Interaktionsprobleme beziehen.²¹

-
- 20 Die Rückführung auf die Fallstudie hatte zum einen die erhebungsmethodische Funktion, die Interviewpartner nach den vorangehenden, teilweise weit ausholenden Erzählungen über eigene biografische Erlebnisse oder die institutionellen Rahmenbedingungen wieder auf eine konkrete interkulturelle Interaktionssituation zu zentrieren. Der Einstieg, über das Handeln einer dritten Person (die Protagonistin der Fallstudie, Frau Bischoff) zu sprechen, sollte den Akteuren die Möglichkeit geben, die Frage nach Lösungen für interkulturelle Dilemmata zunächst an einem neutralen Problem zu entwickeln, um dann leichter auf eigene Erfahrungen Bezug nehmen zu können.
- 21 Die Arbeit in einer Fremdsprache (meistens Englisch) bringt sowohl für Studierende als auch für die Lehrenden nahe liegende Probleme mit sich. Sprache und Fremdsprache spielt bei allen methodischen Überlegungen eine Rolle. Angesichts der relativ gut untersuchten Fragen zur nicht-muttersprachlichen Lehre (Johnson 1997; Teekens 2001b; Vollmer 2000) wird an dieser Stelle nicht noch einmal gesondert darauf eingegangen.

- a) Vermeidung kompromittierender sozialer Situationen
- b) Förderung interkultureller Gruppenarbeit
- c) Explizite Ermutigung zur Äußerung von Anliegen und Meinungen
- d) Verwendung authentischer Kulturbeispiele
- e) Verringerung didaktischer Monokultur

a) Vermeidung kompromittierender Situationen

Herr Kaiser, Herr Walter und Herr Hansen erwähnen, dass sie die direkte Ansprache einzelner Studierender bewusst vermeiden und neben der bloßen Nachfrage oder den Aufrufen einzelner Personen eher auf Methoden zurückgreifen würden, mit denen eine kollektive Lösungssuche unter den Studierenden initiiert wird.

Herr Kaiser: [...] ich spreche eigentlich nie, so gut wie nie, einen bestimmten Studierenden oder eine bestimmte Studierende an, wenn ich eine Antwort haben möchte, sondern ich stelle die Frage an alle, es sei denn jetzt speziell was zu China und dann sage ich natürlich zu dem chinesischen Studenten: „Was halten Sie davon?“ Gut, aber in der Regel bitte ich nie einen bestimmten, sagen wir mal um ein Feedback, sondern ich würde das immer in die gesamte Runde stellen.

Herr Kaiser: Ja, mit diesen Karten da arbeitet, und dass man /, dass der eine meinetwegen nur ein Stichwort sozusagen einwirft und das wird hingeschrieben und der andere gibt dann ein weiteres Stichwort und der dritte wieder eins und wieder eins und das Ganze formt sich dann sozusagen als eine Leistung aller.

Herr Walter: Ja, vielleicht das Ganze zu anonymisieren. Die Kritik auf Kärtchen schreiben, Kärtchen einsammeln, und an die Wand pinnen, clustern und dann die Argumente vielleicht in eigenen Worten ableiten. Dann hätten Sie diese Barriere des Beleidigens, des öffentlichen Kritisierens so zumindest nicht mehr.

Herr Hansen: I think it is always a good idea to train to give feedback but what we do here in Denmark is that we do it in groups. I can see the problem very seriously that giving feedback as an individual would never work for a Thai. I would only work if this person has been adapted to work here but not after half a year. But you can maybe do it as a group.

Insbesondere für internationale Lerngruppen werden individualisierende Lehrmethoden, mit denen Studierende zur offenen Kritik genötigt werden, als wenig sinnvoll betrachtet. Das prototypische Erkennungsschema, mit dem vor allem asiatische, genauer chinesische, koreanische oder thailändische Studierende als Prototyp des zurückhaltenden, introvertierten Studierenden identifiziert werden, zeigt, dass die meisten Akteure im

studentischen Verhalten nicht (nur) ein allgemeines studentisches Vermeidungs- und Schützbedürfnis erkennen, sondern eine für das Ausländerstudium spezifische Besonderheit. Die Akteure beziehen sich hier in ihrer alltagstheoretischen Interpretation offenkundig auf das interkulturelle Konzept des „Gesichtswahrens“ (face) (Matthes 1998; Ting-Toomey 1988; Ting-Toomey/Kuroi 1998). Das Konzept des „face“ oder „Gesichts“ bezeichnet allgemein gesprochen die Unversehrtheit der persönlichen und sozialen Integrität einer Person in der sozialen und öffentlichen Sphäre. Wo diese Sphäre für jemanden beginnt, ob in der Familie, in einer Seminargruppe, unter Kollegen am Arbeitsplatz oder in einer anonymen Vorlesung, ist nur kulturspezifisch zu beantworten. Oft wird die Thematik des face als charakteristisches Merkmal asiatischer Kulturen diskutiert. Doch diese soziale Kategorie existiert in allen Kulturen (Ting-Toomey/Oetzel 2002). Eine normative kulturelle Orientierung am Prinzip des Gesichtswahrens impliziert, dass eigene Äußerungen und Handlungen nicht dazu führen sollten, jemand anderen öffentlich bloß zu stellen und einem möglichen Gesichtsverlust auszusetzen. Am Beispiel des Konzepts des Gesichtswahrens lässt sich anschaulich demonstrieren, wie ein entwickeltes Theoriekonzept der interkulturellen Kommunikationsforschung sich in praktischen Alltagstheorien der Akteure widerspiegelt, ohne dass es dabei jedoch explizit benannt wird. Frau Anderson vermutet, dass neben der individuellen Exponierung und dem damit drohenden Gesichtsverlust auch die spezifische Lebenssituation in einem fremden Land ein besonderes Problem für einige ausländische Studierende darstellt, das unmittelbar auf das Lernverhalten zurückwirkt.

Frau Anderson: First of all, it would be the security. You have to arrange the security for the group, by letting people to work in smaller groups and prepare the statements in smaller groups. And sometimes people are terrified by going home and prepare something and come back the other day, because during this time you don't have any kind of feedback, especially as international student because you cannot ask friends for help. So this is one thing, you would have to take this away, taking away this sending people off and coming back, and then being alone. You would rather want them to discuss an issue in a group of two or three and then come back and report, not to hold a performance.

Das Fehlen sozialer Unterstützung in fremder kultureller Umgebung und daraus resultierende Lernblockaden sind in verschiedenen Untersuchungen zur Situation ausländischer Studierender untersucht worden (Furnham/Bochner 1986; Jabeen-Kahn 1988; Yi-Shan 1995). Die Ver-

mutung von Frau Anderson trifft sich insofern mit den Erkenntnissen der Forschung zum Ausländerstudium.

b) Förderung interkultureller Gruppenarbeit

Eine mögliche Antwort auf die angezeigten Schwierigkeiten (Individuierung und mangelnde soziale Kontakte) könnte in der gezielten Förderung interkultureller Gruppenarbeit, unter Umständen auch gemeinsam mit einheimischen Studierenden zu finden sein.²² Mehrere Akteure erwähnten, dass sie besonderen Wert darauf legen, dass Studierende sich nicht nur in mononationalen Gruppen bewegen. Dadurch soll zum einen der Rückfall in die eigene Landessprache vermieden werden und zum anderen wird davon ausgegangen, dass durch die multikulturelle Arbeitsgruppe auch interkulturelles Lernen zwischen den Studierenden als wünschenswerter Nebeneffekt des Ingenieurstudiums befördert wird.²³

Herr Remer: [...] Und was wir auch schon angedacht haben: Diese kleinen Konstruktionsgruppen, also die vier Leute, die zusammenarbeiten und immer in die Übung kommen, das sind im Moment nur die Studierenden aus dem XXX (Name des Programms). Und parallel, wirklich auch zeitgleich findet das Gleiche auch mit deutschen Studierenden statt. Ich würde es natürlich ideal finden, wenn man diese Studierenden mehr mischen würde. [...]

Weil so mehr Integration (zustande kommt), dadurch dass man sie mehr mischt. Man lernt sich mehr gegenseitig kennen, gegenseitig auch eventuell schätzen, die Leute sind sehr unterschiedlich. Das würde ich für sehr wichtig halten. Also versuchen, die Studierenden wirklich gut zu mischen.

Herr Walter: [...] Worauf wir besonders geachtet haben, bei dieser Gruppeneinteilung, das war, dass wir die unterschiedlichen Nationalitäten mischen, dass wir nicht eine rein asiatische, rein amerikanische, rein osteuropäische Gruppe haben, sondern wir haben wirklich versucht, die so gut wie möglich durchzumischen.

I: Welchen Grund hatte das?

22 Ausführlicher zur Methodik und Didaktik interkultureller Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung unter anderem Fischer et al. (2001).

23 Als interessante Randbeobachtung sei erwähnt, dass Interkulturalität und multikulturelle Gruppenarbeit als wichtiges Lernmoment von einigen Akteuren als ganz selbstverständlich angenommen wird, die kulturelle Bedingtheit des eigenen Lehrstils hingegen erst nach längerer Reflexion bewusst wird. Für die studentische Lernebene bildet Interkulturalität in dieser Deutung ein „natürliches“ Kontextmerkmal internationaler Studiengänge, während die Lehrebene zuweilen von dieser natürlichen Interkulturalität ausgenommen bleibt.

Herr Walter: Das hatte zum einen den massiven Grund, dass wir befürchtet hatten, dass man /, also es sind acht Chinesen in dieser Gruppe, dass wenn wir die nicht trennen, dass die in der Vorbereitung /, klar man kennt das selber /, chinesisch miteinander reden. Und das ist eigentlich nicht Sinn der Sache. Die sollen ja auch die englischen Fachtermini für die einzelnen Bauteile lernen. Und deshalb haben wir bewusst nicht Personen mit gleicher Muttersprache in eine Gruppe getan, damit sie gezwungen sind, auf Englisch miteinander zu kommunizieren.

Auch Herr Hansen hält die Gruppenarbeit in gemischtkulturellen Teams für eine besonders wichtige Lernvoraussetzung, um neben den Fachinhalten auch interkulturelle und soziale Kompetenzen der Studierenden zu fördern. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit von internationalen und einheimischen Studierenden weist er allerdings auch kritisch auf seine Beobachtung von Akzeptanzproblemen bei manchen einheimischen Studierenden hin und bringt damit die interkulturelle Vermittlerrolle des Dozenten ins Spiel.

Herr Hansen: [...] I see the international group work to be important. And when I did my little own interviews about my own teaching and the group work, I was very surprised that some of the Danish students were very aggressive and tired to work with international students, because they found it difficult and tiring. So we have to keep more attention for the introduction for the international students. Maybe both, the Danish and the international students should be prepared better and exchange each other about the importance about this kind of work.

In der Erfahrungsschilderung von Herrn Hansen offenbart sich, dass die Initiierung multikultureller Lerngruppen zwar als wertvolles Lernpotenzial gesehen wird, aber für den Dozenten gleichzeitig neue Herausforderungen im Bereich der interkulturellen Mediation aufwirft. Es genügt offenkundig nicht, ausländische und einheimische Studierende einfach „durchzumischen“ und dann auf naturwüchsige interkulturelle Lernerfahrungen zu hoffen, wie das lange auch mit der „Kontakthypothese“ (Amir 1969) angenommen wurde. Vielmehr weiß man heute aus zahlreichen Untersuchungen über interkulturelle Gruppenprozesse, dass es erstens lernförderlicher Rahmenbedingungen bedarf und zweitens einer systematischen Reflexion, um kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten erkennen zu können und aus kulturellen Fremdheitserfahrungen auch Lernerfahrungen werden zu lassen (Brewer 1996; Gaertner et al. 1996; Zeuschel 1999). Im Hinblick auf die interkulturellen Lernziele, die explizit in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen angestrebt werden, müssten die Dozenten also bereit und in der Lage sein, die erwartbaren interkulturellen Schwierigkeiten in studentischen Lerngruppen zu erkennen und zu thematisieren. Der Dozent ist in internatio-

nalen Studiengängen somit nicht nur als Wissensvermittler, sondern auch als Kulturvermittler (Mediator und Motivator) gefordert, zum Beispiel wenn es zwischen Studierenden zu interkulturellen Spannungen kommt oder die Zusammenarbeit von versteckter und offener Diskriminierung innerhalb der Gruppe beeinträchtigt wird. Herr Becker sieht daher speziell für den Umgang mit gruppenbezogenen Lehrformen einen besonderen Ausbildungsbedarf des Hochschulpersonals und dies wird auch in anderen Studien bestätigt (vgl. Brinkman/Witteveen 1998: 84).

Herr Becker: [...] Da es bei den internationalen Programmen wirklich auf die Gruppenarbeit ankommt, sollten die Dozenten auch drauf ausgebildet sein, in Gruppen zu lehren und solche Arbeit anzuregen.

c) Ermutigung zur Äußerung von Anliegen und Meinungen

Eine weitere methodisch begründete Strategie ist die explizite Ermutigung der ausländischen Studierenden, sprachliche und inhaltliche Verständnisprobleme stets offen anzusprechen.

Frau Sattler: [...] Das mache ich fast schon automatisch. Ich sage: „Wenn ihr etwas nicht versteht, egal ob es vom Deutschen her ist, oder inhaltlich, oder sonst wie, fragt, fragt, fragt.“ Es gibt keine dummen Fragen nur dumme Antworten. „Es ist keinem damit geholfen, wenn ich hier alleine rede und ich weiß überhaupt nicht, was da bei euch jetzt ankommt, sogar hängen bleibt.“ Das fühle ich in dem Moment natürlich enttäuschend, dass das nicht von den Leuten selber kommt, obwohl sich das im Laufe der Zeit auch bessert. // Das ist dann auch schon wieder ein kleines Erfolgserlebnis. ((lacht)) Dass sie sich zumindest trauen, es so zu machen. Ja.

Im Hintergrund steht die Annahme, dass Studierende es nicht wagen, Frau Sattler gegenüber eventuelle Verstehensprobleme zu äußern. Dass diese Annahme durchaus begründet ist, zeigt sich nicht nur in der subjektiven Alltagsevidenz der Akteurin, sondern auch in den Ergebnissen einer neueren Studie an der FU Berlin, in der aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die Probleme der „Anliegenformulierung“ bei ausländischen Studierenden in Sprechstunden untersucht wurden (Rost-Roth 2003).²⁴ Verständigungsprobleme auf beiden Seiten sind neben den rein

24 Die Datensammlung zur Studie „Kommunikationen im Hochschulbereich (KIH)“ umfasst insgesamt ca. 160 Aufzeichnungen von Gesprächssituationen aus Studienberatungen und Sprechstunden. Diese Datensammlung entstand im Rahmen eines Projektes zu Kommunikationsproblemen in Sprechstunden und Studienberatungen, das von der „Kommission für For-

sprachlichen Schwierigkeiten insbesondere auf Unsicherheiten bei der Wahl und der performativen Umsetzung diskursiver Strategien zurückzuführen. Hiermit wäre auch eine mögliche Erklärung für die von Herrn Remer in Kapitel 7.3.1 beklagte geringe Frequentierung seiner Sprechstunde geboten. Das Fremdbild über ausländische Studierende und deren erklärbbare Scheu, ihre Anliegen und Meinungen zu explizieren, hängt unmittelbar mit einem korrespondierenden Selbstbild der Dozenten zusammen. Die Akteure wissen meistens um das Rollenbild, das ihnen von den Studierenden gewissermaßen angelastet wird und mit Merkmalen wie Autorität, Verunsicherung und Bedrohung behaftet ist. Wenn die Akteure in den Interviews davon sprechen, „das Schweigen der Gruppe zu knacken“ oder „die Leute aus der Reserve zu locken“, wird die empfundene Widerständigkeit der anfänglichen Beziehung zwischen Dozent und Studierenden förmlich spürbar. Durch persönliche Überzeugungsarbeit müssen Akteure gegen die tradierten Vorstellungen über eine autoritätshörige Lehrer-Lerner-Beziehung anarbeiten und die Vorbehalte der Studierenden mühsam aufweichen.

d) Verwendung von authentischen Kulturbeispielen

Ein weiteres methodisches Element ist die Verwendung von kulturellen Beispielen zu Zwecken der Veranschaulichung oder um Referenzanker für den Lernprozess der Studierenden anzubieten. Kulturspezifische Beispiele können dabei unterschiedlicher Herkunft sein und scheinen besonders dann eine methodische Option für den Akteur darzustellen, wenn er dabei auf seine eigenen Auslandserfahrungen rekurrieren kann.

Herr Kaiser: Aber ich pflege halt immer aus einem Land Beispiele zu nehmen, wo ich mal war aber wo kein anderer Studierender herkommt. Um einfach so die Fremdheit der anderen // Gewohnheiten und kulturellen Gegebenheiten darzustellen. Und dann kann man schon erleben, dass die Studenten dann auch sehr nachdenklich werden und dann sagen: „Ja, also hmmm. Wie ist es denn, wenn ich als Städter sozusagen auf das Land komme.“ Das bringe ich also häufig.

schung und wissenschaftlichen Nachwuchses“ der Freien Universität Berlin finanziell unterstützt wurde. Die Analyse der Anliegenformulierungen basiert auf der Auseinandersetzung mit 53 Gesprächen, 25 mit muttersprachlichen Studierenden und 28 mit nichtmuttersprachlichen Studierenden jeweils mit muttersprachlichen Dozenten und Beratern (vgl. Rost-Roth 2003: 188).

Die Verwendung authentischer kultureller Beispiele setzt voraus, dass ein Dozent über entsprechende landes- und kulturspezifische Erfahrungen verfügt, die er in Lehrsituationen einbringen kann. Durch die Einbeziehung lebensweltlicher Beispiele aus anderen Kulturen und gegebenenfalls auch aus den Herkunftsländern der Studierenden können die zu vermittelnden Inhalte kulturvergleichend behandelt werden. Vincenti (2001) sieht einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen persönlichen internationalen Erfahrungen eines Dozenten und seiner Befähigung zu interdisziplinärer Lehre und Forschung. Sie argumentiert, dass die persönliche Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Einflüssen nicht nur zu einem Abbau ethnozentristischer Haltungen führt, sondern allgemein eine größere kognitive und soziale Flexibilität ermöglicht, die interdisziplinäres Denken und multiperspektivische Lehrformen fördert. Darüber hinaus ist die exemplarische Einbeziehung der Verhältnisse in anderen Kulturen und Ländern auch eine Möglichkeit, um Interessen und Anerkennung für fremdkulturelle Lebens- und Anwendungskontexte zu demonstrieren (vgl. Brinkman/Witteveen 1998: 83). In diesem Vorgehen drückt sich im Idealfall auch der Respekt und das Ernstnehmen kulturverschiedener Lebens-, Deutungs- und Anwendungskontexte aus, wie es in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Feldern seit längerem mit dem Konzept der „Anerkennung“ diskutiert wird (Hafeneger et al. 2002; Honneth 1994; Rommelspacher 2002). Kompetente (statt naive) Anerkennung setzt immer situativ anwendbares Wissen um die anzuerkennenden kulturellen Wirklichkeiten voraus. Erst so kann Anerkennung letztlich zu einer praktizierten und differenzierten Handlungsform werden, die kulturelle Differenz in Kenntnis der relevanten symbolischen Orientierungen und sozialstrukturellen Lebensumständen zu kontextualisieren weiß, ohne bei einem normativen Appell stehen zu bleiben, der sich in Beliebigkeit zu verlieren droht.²⁵

Eine weitere Verständigungschance in der Verwendung kultureller Anwendungsbeispiele könnte in der partiellen Kompensation der beziehungsstrukturellen Wissensasymmetrie interkultureller Kommunikation (Günthner/Luckmann 2002) liegen. Ausländische Studierende erhalten durch Kulturbeispiele Gelegenheiten, um die im unvertrauten fremdkulturellen Kontext der deutschen Hochschule zu erwerbenden Lehrinhalte an vertraute Sachverhalte aus der eigenen Kultur anzuschließen. Darüber hinaus lässt sich grundsätzlich vermuten, dass ein wissensmäßig doku-

25 Ich werde auf das Prinzip der Anerkennung und seine Bedeutung für das Thema dieser Arbeit im letzten Kapitel näher eingehen, wenn es darum geht, interkulturelle Handlungsorientierungen normativ und praktisch zu begründen.

mentiertes Interesse an anderen Kulturen in positiver Weise die interkulturelle Beziehung beeinflussen kann. Insofern kommt dem Einsatz kulturspezifischer Beispiele neben dem informativen und kontrastiven Gehalt eine weitere wichtige Funktion des sozialen Brückenbaus und der kulturellen Dezentrierung des Dozenten zu. Der Einsatz kulturspezifischen Wissens ist neben der Demonstration landeskundlicher Expertise und der Eröffnung interdisziplinärer Arbeitsweisen in erster Linie auch Ausdruck metakommunikativer Gestaltungskompetenz des Akteurs.

e) Verringerung didaktischer Monokultur

Im Hinblick auf die Wahl einzelner Methoden und Vermittlungstechniken lässt sich fragen, inwieweit die Akteure in der Lage sind, für die Vermittlung der jeweiligen Fachinhalte unterschiedliche Methoden einzusetzen, um so unterschiedlichen Lerntypen, kognitiven Gewohnheiten und Lernstilen gerechter werden zu können. Nicht nur für interkulturelle Lehr- und Lernsituationen kann eines wohl trotz strittiger Methodendiskussionen sicher gesagt werden, nämlich dass „eine Vielfalt der Methoden die Lernmöglichkeiten verbessert“ (Faulstich/Zeuner 1999: 52). Für die Lehre in interkulturellen Kontexten dürfte das in besonderer Weise gelten, denn es ist hinlänglich nachgewiesen worden, dass Lerngewohnheiten, Lernstile und sogar kognitive Lernstrukturen kulturbedingte Unterschiede aufweisen (vgl. Barmeyer 2000; Kolb 1981). Eine einzelne Lehrmethode, sei es ein Vortrag, eine Gruppendiskussion oder ein Experiment, wird daher in einer interkulturellen Gruppe einzelne Lerngewohnheiten eher bevorzugen und andere einschränken. So nahe liegend die Forderung nach Methodenvielfalt im Sinne eines „intentionalen Arrangements von Lernmöglichkeiten“ (Faulstich/Zeuner 1999: 65) auch sein mag: Die „Überwindung didaktischer Monokultur“ (Flechsig 1998: o.S.) bleibt ungeachtet der Erkenntnisse der Lern- und Bildungsforschung eine der größten Hürden in der akademischen Bildung. Herr Becker formuliert das folgendermaßen:

Herr Becker: [...] Deutsche Professoren sind es oft gewohnt, die Folien von 1982 aufzulegen und die Studenten schwiegen. Professor XXX [der schon mehrfach oben erwähnte Leiter des Instituts] ist da jemand, der noch viel Interaktivität da reinzubringen versucht. Aber zu meiner Zeit war das so, da schweigt man. Die normale Vorlesung im Maschinenbau sieht so aus, dass der Professor 90 Minuten redet und die Studenten schweigen. Und dass die, die ganz penetrant sind, nach der Vorlesung kommen.

In den Interviews wird zwar häufig erwähnt, dass Methodenvielfalt begrüßt und angestrebt wird. Wie im Beispiel von Herrn Becker wird die Lehre des eigenen Instituts von der allgemeinen Mangeldiagnose zu meist auch ausgenommen. Zudem erhoffen sich Akteure Anregungen über Fortbildungen oder Vorschläge von den Studierenden über die Lehrevaluation. Dem didaktischen Veränderungswillen stehen aber in vielen Fällen enge Zeitpläne und starre Lehrplanverordnungen gegenüber. Deren Einhaltung nach herkömmlichen didaktischen Standards gilt im Zweifelsfall mehr, als die Umsetzung wünschenswerter neuer Lehrmethoden. Stellvertretend für das Dilemma zwischen dem postulierten eigenen Wunsch und der institutionellen Wirklichkeit lässt sich Herr Unger zitieren:

Herr Unger: Gott, wir werden jetzt evaluiert. Ich weiß jetzt nicht, ob Sie das mitgekriegt haben. Evaluationsfragebögen – ich habe jetzt keinen da – ausfüllen zu lassen von den Studenten. Die beurteilen, bewerten dann die Vorlesungen und ich kann schon sagen, also wenn man genügend Zeit hat, also wenn ich nur eine Vorlesung hätte und nicht Tag für Tag, Tag ein, Tag aus ständig Probleme anderer Art hätte, Verwaltung oder Wissenschaft /, das [= Hinweis auf die Person, die kurz zuvor mit Papieren in das Büro kam] war jetzt ein Mitarbeiter von mir, der musste einen Vortrag halten in Zürich. Also man kann da Vieles machen, um die Studenten zu begeistern und zu motivieren. Nur die Konkurrenz schläft nicht, die Studenten werden immer anspruchsvoller. Das kann sich schon so hochschaukeln und das kostet viel Zeit [...].

Ein institutionelles Überdenken bisheriger Lehrmethoden wird selten unmittelbar von der interkulturellen Lehrsituation ausgelöst. Treibende Kraft ist eher ein Modernitäts- und Innovationsanspruch, der mit dem Internationalisierungsprozess einhergeht. Die langsam einsetzende Diversifizierung gewachsener nationaler Lehrkulturen einschließlich der praktizierten Unterrichtssprachen in internationalen Studiengängen resultiert primär aus der Notwendigkeit, die Internationalität von Lehre und Studium als modern zu inszenieren. Vor allem die Umstellung der Lehrangebote auf Englisch als primäre Arbeitssprache steht dabei im Mittelpunkt der Veränderungen. Für die derzeitigen Bemühungen um mehr ausländische Studierende an deutschen Hochschulen gilt das ebenso wie für die bemerkenswerte Fach- und Fremdsprachenpolitik an der dänischen Hochschule. Herr Hansen und andere Interviewpartner der gleichen Hochschule weisen zwar darauf hin, dass es bei manchen Studierenden und bei einigen Kollegen anfänglich Widerstände gegen die Umstellung auf englischsprachige Lehre gab. Aber mit der zunehmenden quantitativen Bedeutung der internationalen Studierenden wird Englisch zur vorherrschenden Sprache in den Ingenieurfächern an dieser

dänischen Hochschule. Bemerkenswert ist dabei, dass die Sprachumstellung nicht nach dem Mehrheitsprinzip gefällt wird, sondern auch dann greift, wenn nur wenige Studierende vertreten sind, die kein Dänisch sprechen. Dies hat sich als organisationsweite Regel weitgehend etabliert. Auch für die internationalen Studienangebote in Deutschland stellt sich die Grundsatzfrage, inwieweit für internationale Programme die deutschsprachige Lehre auf Englisch umgestellt werden kann. Ein Großteil der neuen internationalen Studiengänge wird oft von vornherein als englischsprachiges Bachelor- oder Masterprogramm angeboten. In anderen Fällen wurde zunächst versucht, die internationalen Programme in deutscher Sprache anzubieten. Eine Umstellung erfolgte erst, als sich abzeichnete, dass sich deutschsprachige Lehrangebote gegenüber der stetig wachsenden Zahl englischer Programme in ganz Europa im internationalen Wettbewerb offenbar nur schwer durchsetzen können. Das zwingt nun auch die deutschen Hochschulen dazu, englischsprachige Lehre zu organisieren, was innerhalb der Fakultäten aber keine Selbstverständlichkeit ist und auch nicht von allen in gleicher Weise unterstützt wird. Das zeigen die Erfahrungen von Herrn Ritter, der seit einigen Jahren ein internationales Masterprogramm im Maschinenbau an einer deutschen Universität koordiniert.

Herr Ritter: Jetzt haben wir aber die Erfahrung gemacht, dass keiner [der ausländischen Studierenden] deutsch spricht und auch keiner gewillt ist, das zu lernen, so dass wir beschlossen haben, unseren Master komplett in englischer Sprache anzubieten. Jetzt sind natürlich von diesen Vorlesungen, die enthalten sind, nur ein Teil aus unserem eigenen Haus [= Institut]. Ein anderer Teil kommt von Lehrstühlen, die von anderen Professoren gelehrt werden. Das heißt, wenn wir alles in Englisch haben wollen, setzt das voraus, dass wir andere Professoren bitten müssen, ihre Veranstaltung in englischer Sprache zu halten. [...]

Hier im Haus ist das so, dass die Mitarbeiter dazu verdonnert worden sind, das ins Englische zu übersetzen, was ja auch möglich ist. Und natürlich können wir andere Lehrstuhlinhaber und Professoren darum bitten, aber nicht zwingend, dies auf Englisch anzubieten.

In einer Zusammenfassung der Befunde zur Lösungsorientierung der Akteure lässt sich kein eindeutiges Bild ausmachen. Positive Einstellungen gegenüber fremdkulturellen Verhaltensweisen, ein profundes Kulturwissen oder ein breites Methodenrepertoire allein befähigen einen Akteur noch nicht dazu, die vielschichtigen Handlungsanforderungen einordnen und bewältigen zu können. Das voraussetzungsreiche Zusammenspiel von Einstellungen, Wissen und Handlungskompetenz ist in seiner ganzen Komplexität nur schwer zu rekonstruieren. Lösungsorientierungen, die nachhaltig und mit gewisser Verlässlichkeit in interkultu-

rellen Kontexten dem eigenen Handeln zugrunde gelegt werden können, kommen nicht umhin, alle drei Ebenen zu integrieren. Die Ausformung handlungsbezogener Lösungsorientierungen hängt eng mit der zuvor thematisierten Handlungsreflexion zusammen, bei der akteurspezifisch internalisierende oder externalisierende Attribuierungsmuster im Vordergrund stehen. In Fällen, in denen internalisierende Muster dominieren, werden die persönlichen individuellen Voraussetzungen, Befürchtungen und Ressourcen des Akteurs stärker thematisiert, als bei externalisierenden Mustern, die primär den äußeren Rahmenbedingungen und der Suche nach kulturellen Gewissheiten gelten. Insbesondere für externalisierende Lösungsorientierungen stellt sich die Frage, auf welche kontextspezifischen Diskurse in diesem Zusammenhang verwiesen wird, um Handeln jenseits individueller Dispositionen und eigenmächtiger Entscheidungen zu legitimieren.

7.5 Erklärungs- und Legitimationsdiskurse

Im Folgenden wird den Erklärungen nachgegangen, die im Zusammenhang mit Problemzuschreibungen sowie mit den erwogenen und praktizierten Lösungsorientierungen thematisiert werden. Erklärungs- und Legitimationsdiskurse nehmen Bezug auf das *Hintergrundwissen* eines Deutungsmusters und geben Auskunft darüber, was aus Sicht des Akteurs im jeweiligen Kontext das „richtige“ Handeln darstellt, warum das so gesehen wird und worüber sich tragfähige Konsensfiktionen über die Situationsinterpretation mithilfe tradierter Grundannahmen über das institutionelle Umfeld absichern lassen.²⁶

Es ist zunächst unerheblich, ob ein Akteur kulturelle Vielfalt primär im Modus der Differenz oder der Gleichheit deutet; für beide Sichtweisen bedarf es einer kollektiven Versicherung. Für komplexe und pluralistische Gesellschaften wird allerdings angenommen, dass die Legitimation kultureller Differenzbehauptungen zunehmend schwierig wird, insbesondere wenn auf dieser Grundlage auch Aus- und Abgrenzungen praktiziert werden sollen (vgl. Endress 2003: 4). Soziales Handeln unter der Behauptung kultureller Unterschiede muss also in besonderer Weise begründet und abgesichert werden, um nicht als diskriminierendes Ver-

26 Mit dem erneuten Rekurs auf die von Hahn erwähnte „Konsensfiktion“ (siehe auch einleitend dazu Kapitel 6) ist nicht gemeint, dass Akteure mit ihrem Handlungswissen einer reinen Fiktion folgen, sondern lediglich, dass es sich um eine mehr oder minder prekäre kommunikative Übereinkunft hinsichtlich der kollektiven Situationsdeutung handelt.

halten geahndet zu werden oder um die faktische Diskriminierung einigermaßen geschickt zu verbergen (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 15). Akteure können in ihren Legitimationsdiskursen auf allgemeine, normativ-rechtlich begründete Erklärungen, oder aber auf nicht kodifizierte, „unsichtbare“ institutionelle Wissensbestände zur Legitimation des eigenen Handelns zurückgreifen (vgl. Gomolla und Radtke 2002: 16). Der Hinweis auf den kategorischen Imperativ oder die Berufung auf die Beachtung von Antidiskriminierungsgesetzen wären Beispiele für normatives Handeln. Zum anderen gibt es aber auch institutionsspezifische Instanzen, die als Legitimationshintergrund aktiviert werden können. Solche institutionellen Legitimationsdiskurse fußen zwar ebenfalls auf bestimmten normativen Vorstellungen, sie beanspruchen aber meistens keine allgemeine gesellschaftliche Geltung, da sie außerhalb der Institutionen nicht relevant sind und unter Umständen auch nicht verstanden werden können. Innerhalb der institutionellen Deutungsgemeinschaft sind sie allerdings hoch anschlussfähig, weil sie auf zentrale institutionstragende Prinzipien anspielen, die in der Regel allen Mitgliedern der Deutungsgemeinschaft bekannt sind. Nachfolgend werden einige der wissenschafts- und hochschulspezifischen Erklärungs- und Legitimationsdiskurse in ihrer Relevanz für den Umgang mit kultureller Vielfalt rekonstruiert.

7.5.1 Einheitsmythos globaler Wissenschaftsgemeinschaft

In der Wissenschaftssoziologie als auch in den Alltagstheorien der Akteure taucht immer wieder der Hinweis auf den internationalen Charakter von Wissenschaft und Forschung auf, welcher die Universitäten zu Orten einer praktizierten interkulturellen Wissenschaftsgemeinschaft mache. Die Teilnahme an internationalen Konferenzen, die Einbeziehung internationaler Forschungsentwicklungen und Kontakte zu ausländischen Kollegen sowie die eigene internationale Reputation stehen als Synonyme einer quasi berufsbedingten, inkorporierten Internationalität des Wissenschaftlers. In Verbindung mit dem gleichzeitigen Hinweis auf das Humboldt'sche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre wird daraus auch ein selbstverständlicher Umgang mit Internationalität in der Lehre abgeleitet.

Herr Unger: (Als ein Hochschulprofessor) ist auch Folgendes zu sagen, dass wir traditionell das Prinzip von Alexander von Humboldt haben: Freiheit von Lehre und Forschung, beziehungsweise Forschung und Lehre nur in Kombination zu machen. Im Idealfall, dass wir fünfzig Prozent forschen und fünfzig Prozent lehren. Also neben Vorlesungen ständig renommieren zu können, ständig anpassen

zu können, an die neusten Forschungsergebnisse. Ich gehe ungefähr zehnmal im Jahr auf eine Tagung. Meistens nach Amerika oder aber auch hier in Deutschland und da erfährt man doch vieles, was sich entwickelt. Und das beeinflusst also schon die Vorlesung und vor allen Dingen die Qualität der Vorlesung ist anders als in einer typischen Fachhochschule oder Berufsakademie oder auch in Amerika im Undergraduate-System.

Der Hochschulforscher Reinhard Kreckel (2002) hat im Rahmen einer deutsch-amerikanischen Konferenz des DAAD diesen Einheitsmythos von Forschung und Lehre kritisch diskutiert. Er propagiert für das deutsche Hochschulsystem ebenfalls eine konzeptionelle Trennlinie zwischen der akademischen Lehre an Fachhochschulen und Universitäten. Dabei gehe es vor allem um die Unterscheidung der beiden Funktionen des Lehrens und Lernens. Während Kreckel das Humboldt'sche Diktum der Einheit von Wissenschaft und Bildung für die Lehre noch gelten lassen will, hält er dessen Realisierung im Lernen (gemeint ist hier die Überführung der wissenschaftlichen Entwicklungen in Lernerfahrungen bei den Studierenden) an den heutigen Massenuniversitäten für problematisch (vgl. Kreckel 2002: 107). Die Umsetzung des ideellen Anspruchs zur Verbindung von Forschung und Lehre, dem sich viele Wissenschaftler und Angehörige insbesondere des deutschen Hochschulsystems verpflichtet fühlen, scheitert häufig schon an strukturbedingten Gegebenheiten des universitären Großbetriebs. Systemtheoretisch gesprochen finden wissenschaftliche Erkenntnisproduktion und -reflexion einerseits, und die Vermittlung, insbesondere die Rezeption akademischen Wissens andererseits, in weitgehend getrennten Teilsystemen des Großsystems Wissenschaft statt. Die Einheit dieser Systembereiche ist zwar gelegentlich möglich, aber in der breiten Praxis des modernen Universitätsbetriebs eher eine institutionelle Fiktion. So resümiert Karl Ulrich Mayer in einer Bestandsaufnahme zum Hochschulsystem:

„Sie [die Hochschule] [...] hat immer weniger gemein mit der Humboldt'schen Idee einer Universität als Lebensweise, in der sich Lehrende und Lernende in „Einsamkeit und Freiheit“ zusammen forschend die Welt erschließen und auf diese Weise am besten zum Gemeinwohl beitragen. Paradoxerweise scheinen die Hochschulen aber für die Sinn- und Motivstiftung ihrer Mitglieder umso mehr von diesen Idealen zu zehren, je weiter sie sich von ihnen entfernen“ (Mayer, K. U. 2003: 624).

Die Hochschulangehörigen – dies scheint in den meisten Ländern weitgehend gleich zu sein – fühlen sich in ihrer institutionellen Zugehörigkeit eher einer Forschungs- als einer Ausbildungsgemeinschaft zugehörig (vgl. Frijhoff 1995: 273). Da Forschung in vielen Disziplinen

international organisiert ist, werden internationale Erfahrungen primär über internationale Forschungstätigkeiten gesammelt. In dem Antrag zu einer Studie über die „Globalisierung der Wissenschaft (in) der Weltgesellschaft“ am Institut für Weltgesellschaft der Universität Bielefeld unter Leitung von Rudolf Stichweh heißt es dazu:

„Die Universalität der (europäischen) Wissenschaft ist die stillschweigende Prämisse, dank deren sich für viele Forscher die Frage nach den Gründen der Globalisierung von Wissenschaft zu erübrigen scheint. Dabei ist dies nicht einmal eine auf Forschung gestützte Prämisse [...]. Eher handelt es sich darum, daß historische Selbstbeschreibungen der europäischen Wissenschaft (Gelehrsamkeit als die dritte „Universalmacht“ neben Kirche und Politik, „Studium generale“ als Institution der Vermittlung universellen Wissens etc. [...]) so fortgesetzt werden, als hätten wir es mit analytischen Resultaten zu tun. Dies verbindet sich gern mit anderen, in der Selbstbeschreibung der Wissenschaften erzeugten Idealisierung[en]“ (Stichweh 2000a: 3).

Erste Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Wissenschaft allen Befragten als ein „gegenüber geographischen oder politischen Grenzen indifferenter Diskurszusammenhang [erscheint], in dem sich Kommunikationsangebote zu bewähren haben“ (Martin 2001: 28).²⁷ In den Interviews hat es Anschein, dass viele Akteure meinen, diese wissenschaftliche Internationalität problem- und bruchlos auf die Lehrtätigkeit übertragen zu können. Übersehen und unterschätzt wird dabei zuweilen jedoch, dass es sich um zwei sehr unterschiedliche Handlungsbereiche handelt, in denen kulturhistorische Bildungstraditionen und Unterschiede auf unterschiedliche Weise zum Tragen kommen. Ferner werden auch pädagogisch be-

27 Das universalistische Selbstverständnis der Akteure in der internationalen Wissenschafts-Community kommt in folgender Aussage eines Wissenschaftlers aus der o.g. Studie sehr anschaulich zum Ausdruck: „*In der Wissenschaft ganz allgemein gibt es eigentlich gar keine richtigen Unterscheidungen zwischen Ausländern und nicht. Das Ganze ist so integrativ.*“ „Gleichzeitig setzt sich die Arbeitsgruppe dieses Interviewpartners (25 Wissenschaftler) ausschließlich aus deutschem Personal zusammen und er selbst war nie im Ausland beschäftigt. Daran wird deutlich, dass die hier beschriebene Indifferenz der wissenschaftlichen Kommunikation gegenüber Raum- und Staatsgrenzen (und ähnlich die generelle Inklusionsoffenheit des Wissenschaftssystems) keineswegs mit Globalisierung im Sinne einer Zunahme transnationaler Interaktionen zwischen Wissenschaftlern, einer zunehmenden Migration von Wissenschaftlern, einer Internationalisierung des Personals an einzelnen Forschungseinrichtungen oder gar einer mehr oder weniger gleichmäßigen Verteilung von geografischen Orten wissenschaftlicher Wissensproduktion auf dem Erdball gleichzusetzen ist oder einhergehen muss.“ (Martin 2001: 29).

gründete Bedenken gegenüber der Gleichsetzung von Universalität und Internationalität in Forschung und Lehre vorgetragen. So hat Bolz in einem Beitrag zur Zukunft des Berufs des Hochschullehrers vor einiger Zeit eine deutliche Gegenposition zur Kopplungsthese von Forschung und Lehre bezogen:

„Was wissenschaftlich wahr ist, ist nicht auch pädagogisch effektiv. Der wissenschaftliche Stil ist interaktionsfeindlich. Das ist das Grundproblem jedes Seminars. Mit anderen Worten: Die Humboldt'sche Einheit von Forschung und Lehre verdeckt eine Paradoxie, die jeder Hochschullehrer erfassen muss: Erziehung ist gerade nicht Forschung“ (Bolz 1998: 340).

Anstelle des Einheitsmythos sieht Bolz die zukünftige Universität durch eine arbeitsteilige Organisation gekennzeichnet, in der sich „Star-Akademiker, Medienberater, akademische Impresarios und educational consultants“ die anfallenden Aufgaben in einem völlig anderen professionellen Zuschnitt teilen (Bolz 1998: 342). Universitäten wandeln sich, wie es Clark Kerr schon vor einiger Zeit prognostizierte, auch in Deutschland zu „Multiversitäten“ (Kerr 1982). Die Integration der disparaten Aufgaben in der Leitfigur eines omnipotenten Hochschullehrers wird damit immer schwieriger und erzwingt ein Überdenken des Professionsverständnisses. Der Internationalisierungsprozess wirkt in diesem Zusammenhang als Transmissionsriemen, denn er trägt dazu bei, andere Rollen- und Funktionsteilungen in anderen Bildungssystemen kennen zu lernen. Außerdem bringt er ein erweitertes Tätigkeitsspektrum mit sich, das sich nicht auf die klassische wissenschaftliche Karriere reduzieren lässt. Unter Umständen wird sich ein Akteur sogar entscheiden müssen, ob er seinen Karrierepfad eher in einer wissenschaftlichen Karriere sieht oder in der Professionalisierung als „international educational manager“. Ziel- und Fluchtpunkt der Diskussion um die Hochschulreform und die Organisation von Internationalisierungsprozessen wäre folglich nicht die zusätzliche „Anhäufung von Idealisierungen, sondern die Förderung von Paradoxiebewusstsein“ (Bolz 1998: 342). Paradoxiebewusstsein und ein reflexiver Umgang mit den unvermeidlichen professionellen Spannungszuständen scheint für die Akteure in ihrem Handlungsalltag allerdings ebenso schwierig umsetzbar wie die Forderung nach „Verstehen des Nicht-Verstehens“ und nach Ambiguitätstoleranz im interkulturellen Handeln. In beiden Fällen handelt es sich eher um organisations- und gesellschaftskritische Zeitdiagnosen, als dass sich daraus klare Handlungsmaxime ableiten ließen. Es wäre zu einfach, die alltagspraktische Umsetzung von Paradoxiebewusstsein und lebbarer Ambivalenz allein der Reflexionsfähigkeit des Einzelnen anzulasten, ohne organisationale

und institutionelle Strukturen zu ändern. Die meisten Akteure verfügen sehr wohl über (unterschiedlich ausgeprägte) Vorstellungen der kulturellen Paradoxien und Ambivalenzen ihres professionellen Handelns. Die Frage ist, warum sie sich gegenüber den traditionellen Deutungen und Leitbildern nur schwer behaupten können.

7.5.2 Fachdisziplinen als Denk- und Lehrkulturen

In zahlreichen Interviews nimmt die Thematisierung der jeweiligen Fach- und Lehrkultur großen Raum ein. Besonders die beteiligten Ingenieurwissenschaftler greifen bei der Interpretation der Fallstudie und in der Begründung eines probaten didaktischen Handelns in derartigen Situationen auf den Charakter natur- und technikwissenschaftlicher Denk- und Lehrkulturen zurück. Ausführlichere Auszüge aus dem Interview mit Herrn Trautwein illustrieren das Grundmuster einer fachkulturellen Legitimationsdeutung.

Herr Trautwein: Es ist in den ingenieurmäßigen Studiengängen auch sehr schwierig, so etwas [= die in der Fallstudie beschriebene Gruppendiskussion] auf die Beine zu stellen. Wir haben Tendenzen im Maschinenbaustudium jetzt auch so Seminare und Veranstaltungen im Sinne eines Vertiefungsfaches anzubieten // ähh // Verbundfaches, Entschuldigung, anzubieten, wo dann auch die Studenten aus der Reserve gelockt werden, indem sie eigene Beiträge dann auch stellen. Das muss dann aber auch entsprechend vorbereitet werden. Also da gibt es bei uns wenig Erfahrung dazu.

I: Also, insofern

Herr Trautwein: Das liegt wahrscheinlich am ingenieurwissenschaftlichen Studium und das ist sicher in anderen Disziplinen vollkommen anders von Anfang an.

Der Gegenstand der Ingenieurwissenschaften macht es offenbar schwierig, andere Lehrformen als den Frontalunterricht einzusetzen, selbst wenn es die Gruppengröße prinzipiell zulassen würde. Das wird unter anderem damit begründet, dass Studierende nicht über ausreichendes Grundlagenwissen verfügen. Erst in der Vertiefung des Verbundfaches wird ihnen bedingt die Fähigkeit zu eigenen Beiträgen zugestanden. Interessant ist, dass die didaktische Vermittlungsform an sich nicht weiter in Frage gestellt wird. Es wird nicht problematisiert, warum Studierende durch Vorlesungen und rezeptives Lernen die Grundlagen vermeintlich besser erlernen können als durch interaktive Seminare oder Diskussionen, und es gibt – anders als zum Beispiel an den untersuchten skandinavischen Universitäten – „wenig Erfahrung“, wie andere Methoden sich auswirken könnten. Die in den deutschen Ingenieurstudiengängen

üblichen Vorlesungen und dozentenorientierten Lehrformen werden häufig mit der Universalität der fachlichen Wissensbestände begründet.

Herr Trautwein: Hmm. Das Studium der Ingenieurwissenschaften ist doch sehr stark grundlagenbetont zunächst einmal. Da sehe ich eigentlich wenig Möglichkeiten, um in der Richtung kulturell oder sonst wie einzugreifen. Das sollte da vorgegeben sein. Es gibt den ein oder anderen Blickwinkel, wo das ein bisschen mehr, ja auch ein Abwägen dann wird. [...] Es gibt sehr viele Grundlagenfächer, die am Anfang stehen, die orientiert sind an der Schnittstelle Naturwissenschaften zu technischen Wissenschaften und genau da befinden wir uns auch. Ich glaube nicht, dass man jetzt sozusagen mentalitätsabhängig die technische Mechanik darstellen kann. Das ist einfach ein Aspekt der Mechanik, den die Ingenieure brauchen, der eben sehr stark an den Festigkeits- und kinematischen Aspekten orientiert ist. Das Gleiche gilt für die Werkstoffkunde auch, die irgendwo an der Schnittstelle von der Physik, Festkörperphysik hin zu den Anwendungen im werkstofftechnischen Bereich zu sehen ist. Wo wir auch erst einmal eine Basis legen müssen, die aus der Physik kommt, aus der Chemie zum Teil und Kristallografie.

Herr Trautwein zählt sein Fach zu den grundlagenbetonten Fächern der Ingenieurwissenschaften, in denen Kulturunterschiede im Unterschied zu anderen, weniger grundlagenbetonten Fächern nicht relevant sind. Dies gilt nicht nur für die naturwissenschaftlichen Lehrinhalte, sondern auch für die probaten Vermittlungsformen. Dozentenorientierte Vorlesungen und repetitive Übungen sind die Regel der Stoffvermittlung und zu diesen Formen sehen die wenigsten Akteure eine Alternative. Der Verweis auf die Physik als Kronzeugin einer universellen Wissenschaft bietet die Gelegenheit, um einen kurzen Blick auf die aktuelle wissenschaftssoziologische Forschung zu richten. Karin Knorr-Cetina hat vor einiger Zeit auf die „Fabrikation von Erkenntnis“ (1984) hingewiesen und dabei die soziale Konstruktion von wissenschaftlichem Wissen herausgearbeitet.²⁸ Am Beispiel von Großforschungsprojekten der Hochenergiephysik und der Molekularbiologie wird das Konzept der wissenschaftlichen „Wissenskulturen“ entfaltet und gezeigt, wie die „Maschinen, durch die Erkenntnis konstruiert wird“, als „epistemische Kulturen“ funktionieren (Knorr-Cetina 2002: 13). Die in diesen Kulturen zu beobachtenden Praktiken der Erkenntnis- und Wissensgenerierung sind das Resultat der gesellschaftlich und historisch verankerten Symbole

28 Eine Weiterführung dieser Überlegungen zur Organisation der sozialen Entstehung naturwissenschaftlicher Wissenskulturen ist vor einigen Jahren erschienen (Knorr-Cetina 2002).

und Bedeutungen und der innerhalb dieser Kulturen etablierten spezifischen Symbolstrukturen. Auch Becher und Trowler (2001) haben in ihrem Buch „Academic Tribes and Territories“ hierauf aufmerksam gemacht. Die als „academic tribes“ bezeichneten Wissenskulturen bringen bestimmte „epistemic territories“, also erkenntnis- und bedeutungsstiftende Wissenslandschaften hervor. Beide können nicht unabhängig voneinander verstanden und behandelt werden (vgl. Becher/Trowler 2001: 23ff.). So lässt sich zum Beispiel zeigen, wie disziplinen-spezifische Karrierepfade, Spezialisierungsgrade oder Überlappungen mit anderen Disziplinen als auch Vermarktungsaspekte der Grundlagenforschung einen erheblichen Einfluss darauf haben, wie neue Erkenntnisse entstehen, welche Gültigkeitsansprüche sie erheben und welche bestehende Wissensbestände innerhalb der *tribes* weitergegeben werden. Relevant sind die beiden zitierten Studien an dieser Stelle, weil sie aufzeigen, wie Ingenieurwissenschaftler im Zusammenhang mit Deutungsmustern auf eine prototypische Idee wissenschaftlicher Objektivität rekurrieren, die idealtypisch durch die Physik repräsentiert wird. In der Wissenskultur der Physik, wo diese vermeintlich universelle Objektivität entsteht, erfährt sie unter Umständen aber eine ganz andere Auslegung. Dennoch beziehen sich Akteure in ihren Handlungsorientierungen auf kollektive Autoritätsinstanzen – hier die Physik. So kann das Konstrukt einer partiellen transkulturellen Universalität des eigenen Faches (siehe Kapitel 6.5.1) mithilfe eines allgemeinen sozialen Deutungsmusters über naturwissenschaftliche Objektivität und Universalität diskursiv abgestützt werden. Die Wahrnehmung der eigenen Fachinhalte als universelles Wissen ist insofern folgenreich für interkulturelle Handlungsweisen, weil Akteure daraus nicht nur eine universelle Gültigkeit ihrer Wissensbestände, sondern auch bestimmte fachdidaktische Konsequenzen für die Lehrtätigkeit ableiten. Herr Weigert schildert die Auswirkungen des universalistischen Einheitsgedankens auf die praktizierte Lehre anschaulich:

Herr Weigert: Übungen sind auch Frontalunterricht und bei der Sonderübung, die zum Grundlagenfach Wärmeübertragung //, das ist eben im naturwissenschaftlichen Fach anders als Sprach- oder Geisteswissenschaften, da kann man nicht drei oder vier Meinungen haben, sondern in der Mathematik gibt es einen, meinetwegen auch zwei Wege, wie es logisch und begründbar richtig ist und wie man dahin kommt. Und man muss eben sehen, wie man dahin kommt, dass das die Studenten verstanden haben, wie man dahin kommt. Äh, da gibt es weiter keine Diskussion drüber, ob das richtig ist, das ist dann eben richtig.

Herr Weigert: Es gibt auch einige wenige Veranstaltungen, die sich so ein bisschen darum kümmern, dass jeder Ingenieur auch mal andere Themen hört, Sozialkompetenzen heißt das dann so schön, die letzters wohl auch wieder vom Mi-

nisterium angemahnt wurden, da es die hier in A-Stadt im Studium zu wenig gibt. Aber gezwungen wird eigentlich niemand, sich in der Gruppe hinzusetzen und Probleme zu diskutieren, das ist etwas, was es in den Naturwissenschaften hier in A-Stadt leider nicht gibt.

I: Hmm, leider, das heißt, Sie persönlich...?

Herr Weigert: Ich finde das schon ganz gut. Das Schwierige ist dann nur, // man muss den Leuten einerseits viel Basiswissen mitgeben, und das wir leider auch nicht weniger, das erfordert schon viel Zeit. Und dann muss man eben immer überlegen, ob es da sinnvolle Sachen gibt zum diskutieren. Da ist es sicher so, in dem Bereich Ingenieurwissenschaften, wo wir nun herkommen /, Energiewirtschaft oder so was, da kann man sicher drüber diskutieren, oder Brennstoffzellen für Autos, das sind sicher Themen, die die Leute berühren. Aber es bleibt leider in der Vorlesung kein Platz, so was mal ne halbe Stunde offen zu diskutieren. Das ist eigentlich ein trauriger Effekt. Es ist auch ein **bisschen** so ein Herdentrieb, den man hier produziert. Da ist einer, der kaut das vor und ///, nicht, dass man so sein möchte, aber richtig Gedanken machen, dazu kommt es nicht.

Es ist also keineswegs so, dass die Akteure sich in der dozentenzentrierten Rolle immer wohl und sicher fühlen. Herr Weingart bringt seine persönliche Zerrissenheit zwischen den äußeren Notwendigkeiten der formalen Stoffvermittlung und den eigenen (Wunsch)Vorstellungen, wie „man sein möchte“ als Dozent, deutlich zum Ausdruck. Es sei ein „trauriger Effekt“, dass andere Lehrformen angesichts der immer wieder erwähnten Stoffmenge und dem engen Zeitrahmen keinen Raum haben. Die Abgrenzung zu anderen Disziplinen, die von Herrn Trautwein und Herrn Weigert angesprochen wird, tauchte auch im Interview mit Herrn Baumann auf. Dort wurden die charakteristischen Merkmale der Natur- und Ingenieurwissenschaften gegenüber anderen Disziplinen hervorgehoben, weil die universelle Sprache der mathematischen Logik für die Ingenieure gute Voraussetzungen für den internationalen Studienaustausch biete. Die Erfordernisse einer stärker verbalisierenden und interpretierenden Themenerschließung in anderen Fächern wurden demgegenüber als besondere Hürde für internationale Studienprogramme erachtet. Aufschlussreich für das Verständnis des ingenieurwissenschaftlichen Deutungsarrangements internationaler Hochschultätigkeit sind diese Aspekte, weil sie zeigen, dass nicht Vieldeutigkeit und unterschiedliche Perspektiven als Ressource für die Erschließung eines wissenschaftlichen Problems erachtet werden, sondern die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten gerade ausgeschlossen werden sollen. Mehrdeutigkeit, die durch a) ein unterschiedliches Wissensniveau, b) (zu) offene Lehrformen, c) die erhöhte Schwierigkeit einer fremdsprachlichen Verständigung oder d) andere kulturelle Interpretationsdiskrepanzen entstehen kann, gilt es nach dieser Handlungslogik aus dem Un-

terrichtsgeschehen zu eliminieren. Damit wird allerdings auch die Chance für kulturvergleichende Problemanalysen und die Einbeziehung unterschiedlicher kultureller Weltsichten weitgehend ausgeschlossen.

Wie lässt sich diese fachkulturelle Selbstbeobachtung der Akteure nun im Hinblick auf die Frage des professionsmäßigen Umgangs mit kultureller Vielfalt interpretieren? Eine Untersuchung über hochschuldidaktische Personalentwicklungsmaßnahmen an einer großen norwegischen Universität von Handal et al. (1990) ergab, dass Dozenten in naturwissenschaftlichen Disziplinen aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen Sozialisation eine ausgeprägte Erwartungshaltung im Hinblick auf eindeutige Wirkungsbestimmungen zum Einsatz pädagogischer Methoden hatten. Die Autoren der Studie sehen einen engen Zusammenhang zwischen den disziplinären Denkkulturen, ihrer kollektiven Überlieferung und ihrer Übertragung auf didaktisches Handeln:

„The question is whether some typical modes of thinking (forms of rationality) that are relevant in research invade teaching, where they might be less relevant or even invalid [...]. When an academic in a science discipline is confronted with a cultural phenomenon like teaching, it is not so strange that the „scientific approach“ which is the valid one in the field of research is taken to be valid for teaching as well“ (Handal et al. 1990: 319 und 326).

Die Adaption wissenschaftlicher Rationalitätsvorstellungen auf die Erklärung didaktischer Handlungsweisen ist zum Teil in den oben zitierten Interviewsequenzen klar zu erkennen. Das Denken in Formeln, die kognitive Operation der eindeutigen Schließung und der systematische Ausschluss von Mehrdeutigkeit, all dies sind kognitive Prinzipien, die für eine gelingende natur- und ingenieurwissenschaftliche Problemlösung konstitutiv sind. Sie werden durch das Studium intensiv eingeübt und innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft tradiert.²⁹ Es ist insofern nicht verwunderlich, dass solche mechanistischen beziehungsweise positivistischen Prinzipien auch zur Lösung anderer *sozialer* Problemstellungen wie der Gestaltung und Initiierung von Lernen angelegt werden.³⁰ Einige Autoren haben sich vor diesem Hintergrund mit dem

29 Stichweh (1994: 135) sieht in der Ausprägung „disziplinspezifischer Sinndeutungen“ ein wichtiges Merkmal der modernen wissenschaftlichen Universität, das sich besonders gut an der historischen Entstehung der Physik als moderne wissenschaftliche Kerndisziplin der deutschen Universitäten des frühen 20. Jahrhunderts nachzeichnen lasse.

30 Darüber kann auch die zwischenzeitliche Popularität konstruktivistischer Theorien in den Natur- und Ingenieurwissenschaften nicht hinwegtäu-

Nachweis eines spezifischen natur- und technikwissenschaftlichen Denk- und Persönlichkeitstypus beschäftigt. So hat Raufuß (1989) die „physikalisch-naturwissenschaftliche Denkweise“ und deren „Reproduktion durch die Ausbildungsinstitutionen“ untersucht (Raufuß 1989: 238f.). Laut seiner Studie seien Schüler und Studierende mit einer Präferenz für Physik durch Eigenschaften gekennzeichnet, wie ein starkes Bedürfnis nach Strukturierung und Systematik, höhere Werte auf Autoritäts- und Dogmatismusskalen, mehr Interesse an theoretischen und technischen Themen als an politischen, distanzloser Gläubigkeit zur Wissenschaft (des eigenen Faches) und Normorientierung an Präzision und Objektivität. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Portele (1981), der aus qualitativen Interviews mit Naturwissenschaftlern Erkenntnisse über deren Denkstrukturen und impliziten Grundannahmen gewinnen will:

„Es ist [...] nicht verwunderlich, dass über gesellschaftliche Einflüsse in einem eigenartigen äußerlichen und mechanistischen Modell gedacht wird. Gesellschaftliche Einflüsse sind Geld oder Verhaltenseinschränkungen durch Herrschaft, nicht aber historisch entstandene Denkweisen, Kulturen, Subkulturen usw.“ (Portele 1981: 136).

Die persönlichkeits-theoretischen Schlussfolgerungen von Raufuß und Portele erscheinen fraglich, denn auch für andere Wissenschaften ließen sich spezifische Denkweisen identifizieren, wie zum Beispiel die linguistische Fachtextanalyse zeigt (Oldenburg 1997). Je nach Lesart könnten solche Befunde dann ebenso als Fachzentrismus, Wissenschaftsgläubigkeit oder ähnliche Entfremdungserscheinung interpretiert werden. Die Annahme fachspezifischer Persönlichkeitsmerkmale, wie Portele und Raufuß es andeuten, ist damit kaum haltbar.³¹ Der Duktus beider Untersuchungen ist zudem sicherlich auch einem wissenschaftskritischen Grundtenor in der Wissenschaftssoziologie der 80er Jahre und naiven Persönlichkeitstheorien geschuldet, die mittlerweile theoretisch anspruchsvolleren Konzepten gewichen sind (z.B. Engler 2001). Trotz der fragwürdigen persönlichkeits-theoretischen Schlüsse weisen die beiden zitierten Studien dennoch auf die Sozialisationskraft wissenschaftlicher Denkweisen hin. Wissenschaftler, egal welcher Disziplin, interpretieren

schen, deren Einfluss auf die ingenieurwissenschaftliche Grundausbildung bislang ausgeblieben ist.

31 Die von Portele und Raufuß vorgenommenen Ausdeutungen der Interviewdaten sind bis zum gewissen Grad selbst das Produkt ihrer *sozial/wissenschaftlichen* Denkweise und ließen sich schon allein deshalb als wissenschaftliche Konstruktion (Konstruktion zweiter Ordnung) kritisieren.

die soziale Welt vor dem Hintergrund fachspezifischer Prägungen und diese Interpretation konstituiert zu einem erheblichen Teil das institutionelle Handeln der Akteure. Eine neuere Untersuchung (Silver 2003) bestätigt diese Einschätzung insofern, als auch dort gezeigt wird, dass der Fachdisziplin eine wesentlich stärkere Bedeutung zukommt als einer wie auch immer gearteten universitären Organisationskultur. Disziplinäre „Grenzziehungen“ und „Grenzüberschreitungen“ (Weingart 1995b) sind folglich weder handlungspraktisch noch wissenschaftstheoretisch triviale Angelegenheiten.

„[Es gilt] Wissenschaft als soziales Gebilde, als eine Institution zu verstehen, und ebenso die Grenzziehungen als Ergebnisse sozialer Strukturen und Prozesse: kulturelle Prägungen von Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis, Herausbildung sprachlicher Konventionen, Abgrenzungen von Sinnsystemen, Investitionen in lebenslange Karrieren und die sich daraus ergebenden *vested interests* usw. Erst auf dieser reflexiven Perspektive kann eine Diskrepanz sichtbar werden zwischen intellektuell offenkundigen und wünschbaren Verbindungen von Wissensbeständen und Erkenntnisstrategien auf der einen und sie be- oder gar verhindernden sozial bedingten Grenzziehungen auf der anderen Seite“ (Weingart 1995a: 12).

Der einzelne Akteur, der sich des Dilemmas des wissenschaftlichen Grenzgängertums bewusst sein mag, kann sein soziales Handeln nicht frei von den *vested interests* der eigenen Zunft gestalten. Es werden ihm bestimmte Deutungskordinaten für die Wahl von Situationsdeutungen und Handlungsweisen nahe gelegt, dazu gehört beispielsweise auch die Vorstellung, dass bestimmte Unterrichtsformen sich notwendigerweise aus bestimmten Lehrzielen und Lehrinhalten ergeben und kulturelle Unterschiede dabei unerheblich sind. Aufkeimende Zweifel an der praktischen Angemessenheit, wie sie im Interview mit Herrn Weigert anklingen („Es ist auch ein bisschen so ein Herdentrieb, den man hier produziert. Da ist einer, der kaut das vor und ///, nicht, dass man so sein möchte, aber richtig Gedanken machen, dazu kommt es eigentlich nicht.“), sind durch den Akteur nur schwer gegenüber mächtigeren institutionellen Deutungsmustern durchzusetzen. Es erscheint daher ratsam, die fachliche und institutionelle Sozialisation sowie die Affinität bestimmter Wissenschaftskulturen zu bestimmten Weltansichten als relevante Größe für die Analyse des interkulturellen Handelns im Wissenschaftssystem einzubeziehen. Der spezifische Charakter von Universalität und Internationalität in den Disziplinen gibt dabei Hinweise, inwieweit der Faktor Kultur überhaupt in den Blick kommt. Die Berücksichtigung der disziplinären Denk- und Lehrkulturen trägt ferner zum

besseren Verständnis der Ausprägungen des Konstruktionsmodus der kulturellen Indifferenz bei. Dieser Modus beruht auf der herausragenden Stellung universeller Wahrheits- und Gültigkeitsansprüche, die für natur- und ingenieurwissenschaftliche Disziplinen konstitutiv sind. Die auf diesem Wege konstruierten sozialen Konstruktionen kultureller Gleichheit lassen erhebliche Anteile der kulturdivergenten Wirklichkeit außen vor. Daraus ergeben sich dann wiederum Folgeprobleme und blinde Flecken im Hinblick auf eine ganzheitliche Betrachtung von interpersonalen Kulturkontakten.

Exkurs zum Verhältnis von Wissenschaftsuniversalismus und wissenschaftspraktischem Eurozentrismus

Universalitätsannahmen im Kontext der Wissenschaften werden häufig mit der Kritik eines „akademischen Eurozentrismus“ in Verbindung gebracht. Daher soll ein kurzer, ergänzender Exkurs das schwierige Verhältnis zwischen Wissenschaftsuniversalismus und hegemonialen Wissenschaftsstrukturen beleuchten. Der akademische Eurozentrismus geht nach Auffassung einiger Autoren über einen natürlichen Ethnozentrismus (siehe Kapitel 6.3.1) hinaus, weil er tief in der „geistesgeschichtlichen Entwicklung der europäischen Aufklärung“ (Basu et al. 1999: 9) und den damit verbundenen ideellen und materiellen Gesellschaftsentwicklungen verwurzelt ist. Mersch (1997: 28) behauptet, dass das Wesen der europäischen Philosophie und der Wissenschaften gerade im „Denken des Einen“ zum Ausdruck komme, „um das Viele und Mannigfaltige gleichermaßen in sich einzuschließen, wie das Heterogene aus sich auszuschließen“. Weltaneignung steht in einem dualistischen Spannungsverhältnis zwischen Exklusion oder Assimilation der Differenzphänomene: „Fremdes, dessen Ursprung durchschaut, dessen Wahrheit oder Unwahrheit begründet und dessen Legitimität oder Illegitimität erkannt ist, erscheint nicht länger als Fremdes“ (Mersch 1997: 28). Universalitätsbehauptungen stellen in dieser Lesart primär Formen der Machtausübung und Deutungshoheit dar, die das „westliche Denken“ hervorbringt und mit zweifelhaftem aufklärerischem Gestus in die Welt trägt (Schirilla 1999). Aufgrund der geistesgeschichtlichen Strahlkraft sind die Grundlinien eurozentristischer Denk- und Wissenschaftstraditionen nicht auf den geografischen Raum Europas begrenzt. Sie prägen, wenngleich in modifizierter Weise, auch das angloamerikanische Wissenschaftssystem und dominieren hierüber viele Bereiche der heutigen globalisierten Wissenschaft insgesamt. Mihiyazgan (vgl. 1999: 141) kritisiert, dass der moderne, westlich geprägte Wissenschaftsbetrieb teilweise perfide Mechanismen entwickelt habe, die nichtwestliche Wis-

senschaftler dazu nötige, sich westliche Denkmodelle schon allein aus Gründen der eigenen wissenschaftlichen Karriere aneignen zu müssen. In einer radikalen entwicklungspolitischen Kritik des deutschen Wissenschaftssystems geht Mergner noch einen Schritt weiter und unterstellt der Wissenschaft an deutschen Universitäten mit kulturpessimistischer Diktion insgesamt eine „ethnozentristische Borniertheit“:

„Meine These ist: Die Wissenschaften sind zwar von der Methodik, von ihren Aufgaben und Kommunikationsmöglichkeiten heute universal. Denn sie wären damit in der Lage, die abstrakten, aber irreversiblen Prozesse der durch den Weltmarkt verursachten globalen ökologischen, ökonomischen und politischen Auswirkungen begreifbar und reflektierbar zu machen. Doch die Voraussetzungen dazu wären die Fähigkeit zur Kommunikation vor allem auch mit den Ländern des Südens, die Fähigkeit zur Kooperation bei der Bearbeitung universaler Probleme und die Fähigkeit zur politischen Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns. Daran hindert sie ihr eurozentristisches Denken, das heißt, die neurotische Anbindung und Verknüpfung ihrer Vorstellungen, Meinungen, Absichten und Stereotypen an die europäische Gewalt- und Herrschaftsgeschichte“ (Mergner 1999: 61).

Mit einer derartigen Globalanklage des deutschen und europäischen Wissenschaftssystems erscheint der Eurozentrismusvorwurf bei aller berechtigten Forderung und Notwendigkeit einer kulturkritischen Systemreflexion³² stark überzeichnet. Er lässt darüber hinaus wenig Raum für gegenseitige Anknüpfungen im Sinne eines „kritischen Ethnozentrismus“ (Jouhy 1985), der die eigene ethnozentristische Beschränkung erkennen lässt, die des anderen respektiert, um schließlich beide gemeinsam im Hinblick auf gemeinsame Zukunftsinteressen hin zu verhandeln. Damit wird der Begriff des (Wert)Universalismus nicht aufgegeben und dem Lob des Partikularismus geopfert, sondern er wird der systematischen Hinterfragung zugänglich gemacht (vgl. Schirilla 1999: 59f.). Prekär ist der Zusammenhang von Universalitätskonstrukten und der Ethnozentrismusgefahr, weil Universalia, die durch dekulturnalisierte *Gegenstandsdeutungen* gewonnen wurden, allzu leicht auf andere *Sozialdeutungen* übertragen werden.

32 Sie finden im Übrigen auch für die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen statt, z.B. bei Bourdieu (1995), Lepenies (1996), Aithal et al. (1999), Moosmüller (2000) oder Epstein (2001).

7.5.3 Nationale Bildungstraditionen und Wissenschaftsstile

Einen weiteren Deutungsanker zur Vergewisserung und Legitimation interkultureller Kontextinterpretationen bietet der Rekurs auf kulturspezifische, nationalkulturelle Lern- und Lehrkulturen sowie nationale Wissenschaftsstile. In gewisser Weise bildet dieser Legitimationsdiskurs das interpretative Gegenstück zu den universalistischen Weltansichten und Einheitsmythen von Forschung und Lehre. Angesichts des historisch überlieferten Universalitätsanspruchs, mag der Hinweis auf nationale Lehr- und Wissenschaftsstile auf den ersten Blick abwegig erscheinen. Universitäten waren historisch gesehen schon immer durch einen kulturübergreifenden Charakter geprägt und galten bereits im fünfzehnten Jahrhundert als „transkulturelle Institutionen“ (Stichweh 2001a: 346). Von der frühen Gelehrtenrepublik bis zu den heutigen transnationalen Forschungskonsortien hat es auf den ersten Blick den Anschein, als wären kulturelle oder nationale Eigenheiten im wissenschaftlichen Denken und Handeln seit jeher von untergeordneter Bedeutung gewesen.

Erst aus einer wissenschaftshistorischen Perspektive wird die Hinterfragung des kulturellen Universalitätsanspruchs plausibel und die Bezugnahme auf territoriale und kulturelle Grenzen im wissenschaftlichen Kulturtransfer verständlich. Die „Nationalisierung der Wissenschaft“ ist das Resultat verschiedener historischer Faktoren, wie zum Beispiel die Etablierung von Nationalsprachlichkeit in den bis dato weitgehend auf Latein kommunizierenden Wissenschaften, die Einführung allgemeiner staatlicher Schulbildung und die Ausweitung wissenschaftlichen Wirkens in unterschiedlichen praktischen Berufsfeldern (vgl. Kortländer 1995: 16; Weingart 1995b: 348). Mit den Nationalstaatengründungen in Europa wird der wissenschaftliche Kosmopolitismus zunehmend mit der Aufforderung zur Loyalität gegenüber einem „nationalen Patriotismus“ der Wissenschaften konfrontiert. Wissenschaft steht im Dienste der Nation und soll neben der allgemeinen intellektuellen Aufklärung vor allem zur staatlichen Prosperität beitragen.³³ Diesen Anspruch haben die Nationalstaaten mit unterschiedlichen Bildungssystemen, aber auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bei der wissenschaftspolitischen Förderung der Leitdisziplinen aufgegriffen. Man denke zum Beispiel an

33 Die neue Diskussion um eine nationale Akademie der Wissenschaft in Deutschland (vgl. die ZEIT Nr. 7 vom 5.2.2004) demonstriert, dass Bestrebungen einer nationalen Verankerung von Wissenschaft auch in Zeiten der globalen Wissenschaftsstrukturen fortbestehen und sich scheinbar gerade unter diesen Bedingungen reaktivieren.

die besondere Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung in den meisten Staaten des ehemaligen Ostblocks und Chinas, was bis heute zur Folge hat, dass Studierende aus diesen Ländern in ihrer mathematischen Vorbildung den deutschen Studierenden oft weit überlegen sind. Vor der Nationalstaatengründung war Wissenschaft kaum territorial gebunden, sondern in erster Linie an andere Machtstrukturen wie die Kirche oder einen höfischen Förderer.³⁴ Mit dem Aufkommen der Nationalstaaten wurde sie jedoch in einem anderen räumlich-politischen Kraftfeld verankert, das durch die Interessen eines nationalen Souveräns dominiert war. Ein wesentlicher Faktor dabei war auch die zunehmende Bedeutung nationaler Sprachen, durch die Latein als *Lingua franca* mehr und mehr verdrängt wurde. Über die Etablierung der *Nationalsprachen* in der wissenschaftlichen Ausbildung verband sich noch stärker als mit dem recht neuen Konzept des *Nationalstaates* die Herausbildung nationalkultureller Identitäten (vgl. Mazzolini 1995: 249; Weingart 1995a: 15). Die heutigen Bestrebungen zur Internationalisierung und Schaffung eines europäischen Hochschulraumes sind aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht also als „Re-Internationalisierung“ (Teichler 2002c) und „Re-Convergence“ (Kerr 1991) zu bezeichnen.

Stärker als in der wissenschaftlichen Forschung haben sich die Folgen der Nationalisierung auf die wissenschaftliche Ausbildung niedergeschlagen und sie sind bis heute wirksam (Frijhoff 1995).³⁵ Der französische *Concours* als hoch selektive Zugangsvoraussetzung für die renommierten Universitäten und die besondere Rolle der so genannten *Grandes Ecoles* für die Ausbildung der administrativen und wirtschaftlichen Eliten in Frankreich illustrieren die besondere nationale Ausprägung der französischen Ausbildungskultur und die dahinter liegenden Wertvorstellungen (Beckenbach 1995; Hornik 1998; Jansen 1995). In Deutschland, den Niederlanden und skandinavischen Ländern, wo die Hochschulsysteme spätestens mit der Bildungsexpansion der späten 60er Jahre ihren elitären Charakter verloren, entstehen durch die „Einbindung in die nationalspezifisch variierenden Gefüge von sozialstrukturellen Schichtungsverhältnissen, ökonomischen Qualifizierungserwartungen,

34 Das lässt sich in literarischer Form in Dava Sobals Wissenschaftsroman „Galileos Tochter“ nachlesen. Hier wird die Abhängigkeit des Universalgelehrten Galileo Galilei von den florentinischen und venezianischen Höfen und der römisch-katholischen Kirche eindrucksvoll beschrieben.

35 Auf die Folgen für die wissenschaftliche Forschung und der Entstehung nationaler Forschungsstile in den verschiedenen Disziplinen soll hier nicht vertiefend eingegangen werden (vgl. ausführlich dazu die Beiträge von Schweber und Harwood in Weingart (1995b) sowie die Beiträge von Dhombres und Fischer in Kortländer (1995).

administrativen Regelungen und staatlichen Strukturpolitiken“ (Schriewer 1992: 28) wiederum andere Bildungskulturen, die stärker die Egalität und Breitenwirkung betonen. Herr Unger, der im Interview auf deutsch-französische Vergleiche zu Sprechen kommt, hebt die unterschiedlichen Bildungstraditionen beider Länder als zentrales interkulturelles Moment hervor:

Herr Unger: Interkulturell ist, so wie ich Ihnen das vorhin erklärt habe, zwischen Deutschland und Frankreich völlig andere Arbeitsdisziplin, Arbeitsmethodiken. Das fängt schon an mit der Ganztagschule und der Halbtagschule, und dass die Leute da sehr viel mehr Anleitung brauchen als die Deutschen, und dann einen ganz anderen Tagesrhythmus haben. Und dann geht es weiter: Die Franzosen sind es gewohnt, jede dritte oder vierte Stunde einen Test zu schreiben und das ist in Deutschland nicht möglich oder nicht erwünscht. Dann haben Sie einen Streik im Haus. Wir machen unsere Prüfung, die ist anspruchsvoll und mindestens so anspruchsvoll wie die, die ich in Frankreich mache mit meiner Vorlesung, aber bei den Deutschen ist das halt **ein** Termin und dann wird sich da vorbereitet.

I: Das sind Dinge, die Sie im Spektrum des Interkulturellen verorten würden?

Herr Unger: Ja. // Und die Arbeitsweise innerhalb einer Diplomarbeit, Studienarbeit ist völlig unterschiedlich.

I: Inwiefern?

Herr Unger: Weil eben die französischen Studenten eine sehr viel intensivere ständige Kontrolle /, ständige Kontrolle ist besser, sagen die französischen Kollegen. Wir kontrollieren nur alle anderthalb Jahre mal, aber die Franzosen wollen zumindest jeden Monat einmal einen Test, den soll man da machen.

Der Vergleich unterschiedlicher Lehr- und Lernkulturen wirft in Zeiten des Strukturwandels und der Hochschulreformen die Frage auf, was letztlich den erhaltenswerten Kern der universitären Lehre an deutschen Hochschulen ausmacht, was vor dem Hintergrund soziokultureller Entwicklung als Kanon eines Faches oder einer akademischen Bildung betrachtet wird, und was als reform- und veränderungswürdig angesehen wird. In Kapitel 6 konnte gezeigt werden, dass der Kulturvergleich und insbesondere die Gegenüberstellung von Hetero- und Autostereotyp oft in dem Bedürfnis mündet, die eigenkulturellen Merkmale und Wertvorstellungen gegenüber fremdkulturellen Einflüssen aufzuwerten und zu verteidigen. Das kann unter Umständen in ethnozentristischen Haltungen münden. Aber auch dort, wo kein Ethnozentrismus vorliegt, erzeugen zunehmende Kulturkontakte aufgrund von Internationalisierungsprozessen einen erhöhten Erklärungsbedarf, um die eigenen Lehrtraditionen zu verteidigen. Besondere Vorbehalte existieren an den unter-

suchten deutschen Hochschulen gegenüber einer Verschulung der Universitätsausbildung nach US-amerikanischem Vorbild.³⁶

Herr Baumann: Also, es war so, // dass wir am XXX angefangen haben [= mit dem Mentorenprogramm für ausländische Studierende], aber da trotzdem noch eine gewisse Zurückhaltung bei den Kollegen war. Hauptargument war: „Wir müssen eigentlich jetzt nicht ((räuspern)) unsere üblichen Studienbedingungen ändern“. Die sind nun mal auf Selbsterfahrung und selbst verantwortliches Studieren und so weiter angelegt, viel stärker als in angelsächsischen Ländern. Das müssen wir jetzt nicht unterlaufen, dieses Konzept. Also wenn heutzutage deutsche Studierende ins Ausland gehen, dann wird immer gerade in der Rückkopplung die Selbstständigkeit als besonderer Vorteil der deutschen Studierenden, also von Studierenden im deutschsprachigen System hervorgehoben, also positiv.

Die Wahrung einer bestimmten Studienkultur an den deutschen Hochschulen wird bei aller Internationalität, die angestrebt wird, hoch eingeschätzt. Verbunden ist das nicht zuletzt mit einer positiven und beharrlichen Selbstwahrnehmung des Beitrags der Studienstrukturen zur angestrebten Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden. Über derartige Studien- und Lernerfolgzuschreibungen ließe sich länger diskutieren. Denn bedenkt man die relativ hohen Abbrecherquoten in vielen Studiengängen an deutschen Hochschulen, dann könnte man auch durchaus auch die These vertreten, dass die Selbstständigkeit der Studierenden nicht durch das Studiensystem hergestellt und vermittelt wird, sondern dieses System lediglich die Selbstständigen selektiert und jene, die es nicht sind, früher oder – meistens – später in dieser Studienkultur scheitern lässt. Ungeachtet dessen geht es aber darum, dass Merkmale einer Universitäts- und Fachkultur in den deutschen Ingenieurwissenschaften (wie auch in anderen Disziplinen) als kulturelle Besonderheit wahrgenommen werden. Während diese Merkmale in Verbindung mit einem guten Ruf der deutschen Hochschulen bis in die 90er Jahre tragende Säulen des Ausländerstudiums in Deutschland waren, scheint es den Universitäten nunmehr schwerer zu fallen, solche Qualitätsargumente für ein internationales Studium in Deutschland wirksam zu kommunizieren. Mittelfristig ist zu erwarten, dass die strukturellen Angleichungen in Europa und im globalen Maßstab die kulturverschiedenen Eigenheiten der Lehr- und Lernkulturen mehr und mehr einebnen werden. Das wird sicher nicht alle Details kultureller Lehr- und Lernstile betreffen, aber

36 Zur aktuellen Diskussion des Modellcharakters US-amerikanischer Hochschul- und Studienstrukturen und deren Adaption im deutschen Hochschulsektor u.a. Breinig et al. (2003) sowie DAAD (2002).

sehr wohl wesentliche Merkmale der sozialen Organisation von Bildungsprozessen. Was am Ende von der Vielfalt der Kulturen und Bildungssysteme bleibt, wie es der Vertrag der Europäischen Union in Artikel 126 vorsieht, wird man abwarten müssen.

7.6 Zusammenfassung: Internationalisierung zwischen Konvergenzdruck und Inklusionsanspruch

Die Feinanalysen der Problemdimensionen zum Deutungsmusterarrangement zeigen in Verbindung mit den Formen und Verwendungen von Differenzkonstruktionen, dass sich interkulturelles Handeln in der Hochschultätigkeit kaum als routiniertes Musterhandeln darstellt. Es entspricht vielmehr einem situativen Reflexionshandeln, mit dem auf kulturelle und strukturelle Ambivalenzerlebnisse von Fall zu Fall unterschiedlich reagiert wird. Die Rekonstruktion des Deutungsmusterarrangements lenkt den Blick auf den dynamischen Aspekt des institutionellen Wandels in der kulturellen Sphäre der Hochschule. Angesichts eines insgesamt hohen Veränderungs- und Anpassungsdrucks, der auf den Hochschulen lastet, ist die Aufmerksamkeit für interkulturelle Aspekte begrenzt.

Es wurde argumentiert, dass Internationalisierungsprozesse einerseits als Ursache des Institutionswandels zu betrachten sind und als solche auch die Diskussion der Hochschulentwicklung prägen. Auf der anderen Seite erweisen sich Hochschulstrukturen besonders in Deutschland als äußerst beharrlich. Die international beflügelte Reformrhetorik einschließlich der an sie geknüpften Erwartungen will, so scheint es, in Deutschland abgesehen von wichtigen administrativen Neuerungen (u.a. gestufte Abschlüsse, Bologna-Erklärung, Gebühren, Marketingkonsortien), nicht so recht zur empirisch beobachtbaren Alltagspraxis der Akteure in den Fakultäten passen. Anders formuliert: Internationale Hochschulpolitik und internationale Hochschulpraxis sind in mancher Hinsicht weit voneinander entfernt. Internationale Hochschultätigkeiten sind häufig nicht in laufende Prozesse der Fakultäten und Institute eingebunden. Stattdessen werden sie von vielen Akteuren als zusätzliche Aufgabe, als „Kürleistung“ neben anderen Verpflichtungen wahrgenommen. Ein Großteil der anspruchsvollen Lehr- und Betreuungsaufgaben wird von Personen wahrgenommen, die selbst in einer Qualifikationsphase stehen und nur befristet, meist neben ihrer Forschungskarriere, in den in-

ternationalen Programmen tätig sind.³⁷ Kaum einer der befragten Akteure fühlte sich zum Zeitpunkt des Interviews hinreichend auf die interkulturellen Lehranforderungen vorbereitet oder angemessen durch die Hochschule unterstützt. Unter dem Druck der wissenschaftlichen Karriereplanung werden Lehrtätigkeiten im Allgemeinen und internationale Lehre im Besonderen zu einem zusätzlichen Belastungsfaktor, weil sie eine erhöhte Aufmerksamkeit und in aller Regel ein höheres Anforderungsprofil in Bezug auf die sprachlichen, didaktischen, sozialen Handlungskompetenzen verlangen. Das wiederum kann Rückwirkungen auf die persönliche Wahrnehmung und Bewertung interkultureller Lehrherausforderungen haben, sowohl im positiven wie im negativen Sinne. Die Akteure in dieser Studie stehen ihren Aufgaben und auch den damit verbundenen interkulturellen Herausforderungen grundsätzlich positiv gegenüber. Offene Ablehnung war nirgendwo festzustellen. Das bedeutet allerdings noch nicht, dass interkulturelle Verständigung und der Umgang mit Differenzerfahrungen unproblematisch wären. Für die Wahrnehmung der internationalen Tätigkeiten müssen die Akteure oftmals eigene Handlungsstrategien entwickeln, da es bei den meisten Modellprojekten kaum Vorerfahrungen gibt. Erfahrungen an anderen Einrichtungen, die schon länger mit internationalen Programmen befasst sind, werden kaum eingeholt. Durch die Fluktuation junger Nachwuchswissenschaftler kann ein aufgebauter Kompetenz- und Erfahrungsschatz nicht dauerhaft institutionell gesichert werden. Trotz der Auslandserfahrungen, die viele Akteure mitbringen und als Ressource im interkulturellen Handeln nutzen, haben viele weiterhin einen hohen Bedarf an fachlicher und interkultureller Unterstützung. Dazu zählen zum Beispiel:

- der Wunsch nach zusätzlichem Kulturwissen über die Herkunftsregionen der ausländischen Studierenden,
- mehr hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote mit interkulturellem Fokus,
- die Erwartung einer größeren Wertschätzung internationaler Lehre in der eigenen Karriereentwicklung
- oder einfach nur Gelegenheiten zum informellen, kollegialen Erfahrungsaustausch.

Die internationale/interkulturelle Dimension wird zumeist in separierten Modellprojekten und „Innovationsenklaven“ (Van der Wende et al.

37 Grundlegender zur Arbeitssituation des wissenschaftlichen Nachwuchses und des Mittelbaus an deutschen Hochschulen u.a. Enders (1996), Enders und Bornmann (2001), Schmidt (1998) sowie Kohler (2003). Eine Untersuchung für britische Universitäten wurde von Benmore (2002) vorgelegt.

1999: 70) erprobt. Dadurch entsteht vielerorts eine Doppelstruktur von nationalen Regelstudiengängen und internationalen Modellprogrammen, mit der Folge einer strukturellen Segregation internationaler Studienprogramme und damit auch der dort studierenden Ausländer. Betrachtet man die in dieser Arbeit untersuchten internationalen Studienprogramme an deutschen Hochschulen, so nehmen sie in unterschiedlicher Ausformung alle eine exklusive Sonderstellung ein. Diese Beobachtung entspricht den Befunden anderer Studien (Lauterbach 2001; Van der Wende et al. 1999), wenngleich sie nicht für die gesamte Internationalisierung im deutschen Hochschulwesen generalisierbar ist. Gleichwohl fällt im Vergleich mit den skandinavischen oder niederländischen Hochschulen ins Auge, dass die dort betriebene Art der Inklusion internationaler Studierender, die Anpassungen eigener Strukturen und die Ressourcenausstattung für internationale Aufgaben im Allgemeinen mit mehr Entschlossenheit sowie mit größerem politischen und institutionellen Willen betrieben wird, als an den meisten deutschen Hochschulen (Kelletat 2003; Nilsson 2003; Söderquist 2002; Van der Wende et al. 1999). Allerdings gilt auch in diesen Ländern das Primat der englischen Sprache als Internationalisierungsschlüssel und es ließe sich kritisch hinterfragen, was über eine Anglisierung (auch der einheimischen Studierenden) hinaus für die Internationalität getan werden kann.

Eine wesentliche, wenngleich nicht die einzige Ursache für die unterschiedlich ausgeprägte Verankerung der Internationalisierung in Europa dürfte in der zögernden Einführung gestufter Abschlüsse an vielen deutschen Hochschulen liegen (ausführlicher dazu Klemperer et al. 2002). Sie führt zuweilen dazu, dass Bachelor- und Masterprogramme mancherorts für die internationalen Studierenden erprobt werden, da diese Zielgruppe vorgeblich am dringendsten nach international kompatiblen Abschlüssen verlangt und kein Interesse (mehr?) am deutschen Diplom- und Magisterabschluss hat.³⁸ Parallel dazu werden die Diplommstudiengänge vorerst in der traditionellen Form weiter betrieben. Auf diese Art entsteht die paradoxe Situation, dass ausländische Studierende, die vormals – mit allen bekannten Schwierigkeiten, aber über viele Jahr-

38 Die landläufige Vorstellung, dass ausländische Studierende nur wegen der international unüblichen Abschlussbezeichnung zögerlich den Hochschulstandort Deutschland aufsuchen, scheint angesichts einer über viele Jahrzehnte hinweg erfolgreichen internationalen Stellung eher fraglich. Die heutige Forderung nach internationaler Kompatibilität und Akkreditierung ist eher das Resultat einer veränderten internationalen Debatte, die insgesamt nach mehr Effizienz und international konvertierbarer Qualifizierung in der Hochschulbildung verlangt.

zehnte hinweg auch erfolgreich – in deutsche Regelprogramme integriert waren, nun auf die neuen Bachelor- und Masterprogramme verwiesen werden. Dort drohen die ausländischen Studierenden allerdings unter sich zu bleiben, so lange die Mehrzahl der deutschen Studierenden solche Programme meidet. Das gilt ganz besonders für solche Programme, die eine dezidierte Elitebildung mit entsprechenden Studiengebühren anstreben und dadurch für die deutschen Studierenden wenig interessant oder schlicht nicht zahlbar sind. Die kleine Fallzahl dieser Untersuchung und die selektiven Einblicke an ausländischen Hochschulen lassen keine empirisch gesicherte Einschätzung zu, ob die angedeuteten Vermutungen über strukturell bedingte Verwerfungen lediglich Übergangserscheinungen im Zuge der laufenden Systemtransformation der deutschen Studienlandschaft sind. Eine Reihe von Anhaltspunkten begründet zumindest die Hypothese, dass Internationalisierung in Deutschland einerseits zwar propagiert wird, andererseits innerhalb der Organisationen funktional und strukturell häufig ausgegliedert wird. Statt einer Inklusion der internationalen Dimension, wie sie Stichweh (2001a) postuliert, scheint es sich insofern eher um eine Parallelisierung zu handeln. Im Einzelfall kann es aus fachlichen oder strategischen Gründen sinnvoll sein, spezielle Einrichtungen für internationale Studienprogramme zu bilden, die dann womöglich sogar auf andere Fächer ausstrahlen (vgl. Kellettat 2003: 7). Aber häufig wird durch die Spezialprogramme lediglich der Reformdruck im Hinblick auf die konsequente internationale Ausrichtung der Gesamtstrukturen gedrosselt. Es handelt sich also auf der strukturellen Ebene um eine Internationalisierung mit Netz und doppeltem Boden.

