

9. Praxisperspektiven internationaler Hochschulentwicklung

Dieses Kapitel soll dazu dienen, die *Kultur der Anerkennung* und *Strategien der interkulturellen Öffnung* als theoretisch und empirisch fundierte Eckpunkte für die praktische Gestaltung des institutionellen Wandels im internationalen Hochschulsektor fruchtbar zu machen. Damit wird beabsichtigt, die empirisch begründete Modellbildung zur sozialen Konstruktion interkultureller Kontexte nicht mit einer „theorieästhetischen Form“ (Nassehi 2003: 82) enden zu lassen, sondern Vorschläge aus der Diskussion zur Multikulturalität und zur interkulturellen Bildung, sowie zur interkulturellen Qualifizierung und Organisationsentwicklung, die derzeit eher in anderen institutionellen Kontexten erörtert werden, auf ihre Anwendbarkeit im internationalen Hochschulkontext hin zu diskutieren. Der Rückgriff auf Konzepte aus dem Umfeld der Migrations- und Multikulturalitätsforschung ist der Tatsache geschuldet, dass vergleichbar entwickelte und theoretisch gehaltvolle Überlegungen für die Hochschulforschung bisher nicht existieren. Die Chancen und Grenzen der Übertragbarkeit können hier nur angedeutet werden, ohne empirisch als gesichert zu gelten. Es sei nochmals betont, dass Migration und Internationalisierung zwei unterschiedliche Phänomene von Multikulturalität darstellen und insofern Fragen des Eigenen und des Fremden in unterschiedlicher Weise verhandelt werden müssen. Die soziologische Perspektive wird im Folgenden um bildungstheoretische und pädagogische Argumentationen erweitert. Da es in dieser Untersuchung um den Kontext von Hochschulinstitutionen geht, dürfte das auch angebracht sein. Außerdem läßt das Plädoyer für eine stärkere Beachtung interkultu-

reller Aspekte in der internationalen Hochschulentwicklung eine nicht zu verbergende normative Einstellung des Autors erkennen. Insofern stehen die hier vorgetragenen Argumente und empirischen Befunde nicht nur im „Dienst der Theorie“ (Strauss 1998), sondern sollen zumindest in Ansätzen auch zur Begründung von Veränderungen der gesellschaftlichen Praxis beitragen und sich daran messen lassen können. Die Überlegungen sollen über den hier exemplarisch gewählten Kontext der Hochschulinstitutionen hinaus als Grundlage einer systematischen Beschreibung und Analyse institutioneller interkultureller Kontexte dienen. Das Rahmenmodell interkultureller Handlungsorientierungen und die dazu diskutierenden Schlussfolgerungen verstehen sich insofern als ein genuin soziologisches Modell.

9.1 Interkulturelles Hochschulhandeln als Anerkennungspraxis

Der Begriff der Anerkennung hat ausgehend von seiner moralphilosophischen Tradition¹ in den letzten Jahren große Aufmerksamkeit in den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Feldern erfahren (Hafeneger et al. 2002; Hofmann-Riedinger/Thurnherr 2001; Honneth 1994; Rommelspacher 2002; Taylor 1993).

„Mit Charles Taylors Essay „Die Politik der Anerkennung“ begann eine Auseinandersetzung um die Selbstbehauptungswünsche und Autonomiebestrebungen von Minderheiten, die auf Deutschland ausstrahlte und bis heute nicht abgeebbt ist. Im Namen vielfältiger kultureller Unterschiede, eingebettet in die Dynamik sozialer Veränderungsprozesse, artikulieren Gruppen, die sich nicht angemessen repräsentiert fühlen, ihre Forderungen nach politischer Partizipation“ (Borst 2003: 99).

Der Topos der Anerkennung droht allerdings nicht zuletzt wegen seiner normativen Aufladung in einer „Konturlosigkeit und kontextunabhängigen Rezeption“ (Borst 2003: 98) zu verschwimmen, wenn er ohne Bezugnahme auf spezifische Kontexte betrachtet wird. Mit der von Borst treffend pointierten Warnung lässt sich fragen, ob mit den interkulturellen Problemstellungen in internationalen Hochschulkontexten überhaupt ein Anerkennungsproblem virulent wird. Wer kämpft hier mit

1 Einen begriffsgeschichtlichen Überblick liefert die von Hofmann-Riedinger/Thurnherr (2001) edierte Festschrift „Anerkennung. Ein philosophisches Propädeutikum“ für die Sozialphilosophin Annemarie Piper.

wem? Wer versagt oder gewährt wem mit welchen Folgen Anerkennung? Die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt wird in Deutschland stärker auf der politischen, als auf der organisationalen Ebene geführt (vgl. Bissels et al. 2001: 421). Sind die in der politischen und soziologischen Multikulturalitätsdebatte aufgeworfenen Fragen relevant für die vergleichsweise unpolitischen Problemkonstellationen des internationalen Hochschulhandelns?

Der Anerkennungsdiskurs ist eng mit der Frage der Verteilungsgerechtigkeit verbunden. Nancy Fraser und Axel Honneth (2003) konfrontieren in ihrer aktuellen Kontroverse den sozialphilosophisch artikulierten Anspruch der Anerkennung erneut mit sozialstrukturellen Umverteilungsfragen. Beide Kontrahenten betonen die Verwurzelung in der Kritischen Theorie und unterstreichen das Anerkennungsprinzip damit explizit als politische Kategorie. Allerdings kommen sie zu unterschiedlichen Schlüssen, was die Begründungsreichweite des Anerkennungsbegriffs im Bezug auf die gerechte Verteilung der Lebenschancen angeht. In Anbetracht dieser Debatte hat es auf den ersten Blick den Anschein, dass alltagspraktische Verständigungsanforderungen und die Identitätspolitik im mikrosozialen Handeln bestenfalls Nebenschauplätze der Diskussion darstellen. Es ließe sich außerdem einwenden, dass Hochschulen als vergleichsweise befriedete Orte der akademischen Bildung und Ausbildung nicht die vorrangigen sozialen Brennpunkte konfliktträchtiger Multikulturalitätsfragen darstellen, auch wenn dieses Feld keineswegs als kulturkonfliktfrei gelten kann. Wenn Interkulturalitätsphänomene primär unter der Perspektive des Konflikts um knappe Ressourcen betrachtet werden, die als ethnische und kulturelle Konflikte artikuliert und ggf. auch instrumentalisiert werden (vgl. Scherr 2001: 352), müsste man dieser Ursache entweder auch im Hochschulhandeln nachgehen, was sicherlich ein denkbarer Zugang wäre, oder aber man wagt eine etwas andere Interpretation des Anerkennungsprinzips, die sich nicht auf eine konflikttheoretische Perspektive beschränkt.

Die bisherige Argumentation dieser Arbeit hat sich nicht an verteilungs- und konflikttheoretischen Überlegungen ausgerichtet. Die Vorgehensweise begründet sich nicht etwa daraus, dass entsprechende Probleme in vermeintlich egalitären europäischen Bildungssystemen vollkommen obsolet wären, sondern weil damit ganz neue Fragen aufgeworfen werden, die weit über die hier untersuchten lebensweltlichen Ausdrucksformen individueller und institutioneller Deutungspraktiken hinausgehen. Zweifelsohne muss die Argumentation der gesellschaftstheoretischen Kontroverse um Anerkennung ein ganzes Stück weit herunter gebrochen werden, um das individuelle Handeln der Hochschulakteure oder beliebiger anderer Institutionsvertreter als *Praxis kultureller*

Anerkennung diskutieren zu können. Dazu wird die Frage der Anerkennung nachfolgend im Sinne einer „Mikropolitik“ zur Begründung eines institutionellen (hier also pädagogischen) Auftrags zur Ermöglichung kultureller Differenzerfahrungen interpretiert. Über diesen Weg wird es möglich, einen unmittelbaren Bezug zu den bildungstheoretischen Voraussetzungen von Differenzverarbeitung in modernen Gesellschaften herzustellen (Veith 2003). Erst über diese Rückbindung lässt sich klären, inwieweit eine Gesellschaft, ihre Institutionen und die dort wirkenden Akteure mit Prozessen der Internationalisierung und Globalisierung auch Anliegen kultureller Subjekt- und Selbstentwicklung für sich und andere verfolgen, oder ob kultureller Wandel lediglich als Konzession an eine flexibilisierungshungrige Weltgesellschaft in Kauf genommen wird und im Gewand kosmopolitischer Rhetorik auf eine strategische Marktsanpassung abzielt (Slee 1998).²

In seiner oft zitierten Arbeit zur Anerkennung unterscheidet Honneth (vgl. 1994: 146) drei Typen von Anerkennung: die Liebe, das Recht und die Solidarität.³ Mit jedem Typ korrespondieren bestimmte Selbstbeziehungen, die im Falle der Missachtung verletzt werden und deren Schutz und Behauptung über unterschiedliche Interaktionssphären erfolgt. Borst (2003: 122) hat das anschaulich zusammengefasst:

Abbildung 12: Typen der Anerkennung nach Honneth 1994.

Typ der Anerkennung	Form der Selbstbeziehung	Typ der Missachtung	Interaktions-sphäre
Liebe	Selbstvertrauen	Vergewaltigung Folter	Affektiv
Recht	Selbstachtung	Entrechtung, Unterdrückung	Kognitiv
Solidarität	Selbstwertgefühl	Beleidigung Entwürdigung	Rational gewordener Affekt

- 2 Der deutliche Hinweis auf die neoliberalen Verwerfungen, die mit einem massiven Geltungsanspruch des Marktes auch den Hochschulsektor ergreifen (für andere Bereiche unter anderem Richard Sennett (1998)) scheint in Anbetracht der aktuellen Diskussionen um Elitehochschulen und die wertungsfixierte Bildungspolitik an dieser Stelle geboten.
- 3 Die Verankerung der Anerkennung in der Psychoanalyse, die in Honneths Strukturmodell eine wichtige Rolle spielt, wird bei Borst (vgl. 2003: 112ff) diskutiert.

Ohne Honneths Typologie im Detail zu erörtern, wird hier der dritte Typ der Solidarität fokussiert, weil er wichtige Hinweise für die Gestaltung eines sozialen Klimas der Anerkennung enthält, das berechtigterweise auch von Bildungsinstitutionen erwartet werden kann. Solidarität bedeutet bei Honneth (1994: 208) ein „Interaktionsverhältnis [...], in dem die Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen Anteil nehmen, weil sie sich untereinander auf symmetrische Weise wertschätzen“. Anerkennung zielt darauf ab, das Ausmaß an entwürdigenden Situationen zu verringern und das Selbstwertgefühl eines jeden zu fördern. Die Interaktionsform, die Honneth ein wenig kryptisch als „rational gewordener Affekt“ beschreibt, bedeutet letztlich nichts anderes als die Verbindung kognitiver und affektiver Anteilnahme am Dasein des Anderen. Voraussetzung dafür ist, dass kulturelle Differenzkonstruktionen die affektive Ebene der Fremdperspektive mit einschließen (siehe Kapitel 6.4). Bezogen auf das Handeln der Akteure in Bildungsinstitutionen ist der Anerkennungsgedanke auf mindestens zweifache Weise relevant: Zum einen geht es um die soziale Beziehung, welche die Akteure selbst zu anderen unterhalten, in diesem Fall primär um ihre Rolle gegenüber ausländischen und inländischen Studierenden. Hier interessiert der Akteur in seiner *Rolle als institutionelle Autorität und mit Macht ausgestatteter Statusträger*. Zum anderen tragen die Akteure als Dozenten insgesamt Verantwortung für die Steuerung von Bildungsprozessen und damit bis zum gewissen Grad auch für die sozialen Beziehungen, die andere untereinander mittels dieser Prozesse entwickeln können. Mit dieser Argumentation wird dem Akteur eine *Rolle als Pädagoge und Gestalter* eines sozialen Arrangements der Anerkennung zugewiesen, die deutlich über die Tätigkeit der rein fachbezogenen Wissens- und Kenntnisvermittlung hinaus geht. Inwieweit das überhaupt Aufgabe und Anspruch einer universitären Fachausbildung sein kann und soll, ist durchaus diskussionswürdig. Allerdings wird man weder unter bildungspolitischen Wortführern noch unter den Praktikern selbst viele finden, die diesem – zugegeben hohen – Anspruch auf soziale Bildung jenseits der wissenschaftlichen (Fach-)Ausbildung widersprechen würden. Daher kann also mit gutem Grund gefragt werden, inwieweit die Akteure über die von ihnen maßgeblich verantwortete Gestaltung von Lernprozessen ein soziales Klima der Solidarität und Anerkennung unter den Studierenden herstellen, aber auch verhindern können.

Die Frage der Macht und des Umgangs mit Macht ist ein zentrales anerkennungstheoretisches Moment. Auch die Rolle des Dozenten oder des Programmkoordinators ist gegenüber den Studierenden eine Machtrolle, ganz egal, wie machtlos sich der Akteur auch sonst in seiner beruflichen Situation innerhalb einer hochgradig hierarchischen Institution er-

leben mag. Die Anerkennungstheorie beschäftigt sich überwiegend mit der Position der strukturell Benachteiligten, der Minderheiten, also jenen, denen formal zunächst nicht die Machtposition zukommt und die sich ihre Anerkennung erkämpfen müssen. Während der Antagonismus von Macht und Ohnmacht den Kern der Anerkennungstheorie bildet, gibt es noch eine andere Ebene, die als Unbehagen der Mächtigen mit der (vermeintlichen) Macht bezeichnet werden könnte. In einem Interview berichtet Herr Becker darüber, wie schwierig es werden kann, wenn ein Dozent die Bedürfnisse der Studierenden übergeht oder gar mit einer internationalen Studierendengruppe in einen symbolischen Machtkampf eintritt. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Akteure einerseits wissen, dass sie eine Autoritätsrolle einnehmen und verkörpern müssen, andererseits können sie diese Rolle aber nicht einfach nur ausspielen. Die Widerständigkeit der anderen Seite im Fall eines ungerechtfertigten Machtgebrauchs oder die Konfliktrichtigkeit bei einem Machtmissbrauch ist im Bewusstsein der Akteure in der Regel sehr präsent (siehe dazu die Detailrekonstruktion des Falls Herr Remer in Kapitel 7.3.1). Daraus resultiert nun allerdings noch nicht automatisch Anerkennung. Sie setzt neben der Einsicht in die jeweils faktischen und symbolischen Machtkonstellationen einer interkulturellen Situation einen gewissen Gestaltungs- und Handlungsspielraum der Beteiligten voraus. Der „Kampf um Anerkennung“ entzündet sich an der Geltendmachung von *divergenten* Deutungs- und Daseinsansprüchen und Anerkennung bedeutet demzufolge die Bereitschaft zu Aushandlungsprozessen. Wo der Raum für die Geltendmachung und Aushandlung nicht gewährt oder nicht für nötig gehalten wird, hätte man es nicht mit Anerkennungsfragen, sondern bestenfalls mit Formen gewährender Übereinkunft zu tun: Paternalismus, Gönntun, Mildtätigkeit gegenüber Schwächeren und Schutzbefehlenden oder schlicht Ignoranz und Gleichgültigkeit.⁴ Anerkennung bedeutet im pädagogischen Zusammenhang also die Schaffung von Aushandlungsräumen und die Reduzierung solcher Randbedingungen, die einen Austausch von *divergenten* Positionen und Perspektiven von vornherein strukturell verhindern.

Die empirische Analyse des institutionellen Arrangements universitärer Ausbildung hat gezeigt, dass institutionelle Strukturen sich nicht unbedingt an den Prämissen der Anerkennung ausrichten, sondern vor allem nach funktionalen und instrumentellen Gesichtspunkten der Vereinheitlichung – und dies zunehmend unter wettbewerbs- und konkur-

4 Gleichgültigkeit impliziert hier nicht die von Radtke gemeinte Gleichrangigkeit, sondern vielmehr eine Haltung der Uninteressiertheit.

renzförmigen Rahmenbedingungen. Es ist möglicherweise auch nicht die originäre Aufgabe der Hochschulinstitution, unter den Vorzeichen kultureller Vielfalt und Differenz zur Subjektbildung im oben gemeinten Sinne zu sorgen, denn das kann letztendlich nur die Aufgabe der *Menschen* in den Institutionen, also der Akteure und der Klienten sein. Eine „Pädagogik der Anerkennung“ ist auf beiden Seiten zu allererst eine personengebundene Praxis. Im günstigen Fall bieten aber institutionelle Strukturen einen Rahmen, der das immanente Strukturproblem der konvergierenden Vereinheitlichung, welches nun einmal Grundbedingung jeder Form der funktionalen Institutionalisierung ist, zumindest soweit austariert, dass es sich nicht zur „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2002) chronifiziert. Nur so haben die Akteure jene Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit, um Anerkennung im täglichen pädagogischen Handeln *praktizieren* zu können.

„Interkulturelle pädagogische Überlegungen sehen in der Interkulturalität als pädagogischem Prinzip die Voraussetzung für eine Erziehung zur wechselseitigen Anerkennung von Differenz und zu gegenseitigem Respekt unter den Angehörigen der verschiedenen ethnischen Gruppen“ (Kiesel 2001: 2).

Voraussetzung für ein derartiges interkulturelles pädagogisches Handeln ist, dass die Adressaten dieses Handelns als Subjekte wahrgenommen und behandelt werden (vgl. Borst 2003: 173; Scherr 2002: 32). Das mag bei einer Vorlesung in einem Hörsaal mit 300 Studierenden schwerer fallen, als in einem kleineren Seminar. Anerkennen setzt zuerst voraus, dass die andere Person überhaupt erkannt wird und aus einer anonymen Menge als zwar fremdes aber gleichwohl personales Individuum hervortritt. Dieses Problem ist an Massenuniversitäten allgemein gegeben und keineswegs spezifisch für internationale Programme. Im Gegenteil: Letztere bieten aufgrund der meistens kleineren Gruppengröße eher noch günstigere Gelegenheiten zum direkten Kontakt zwischen Dozent und Studierenden als die sonst üblichen Großveranstaltungen. Dies ist vielleicht einer der wenigen Vorteile der ausgegliederten internationalen Spezialprogramme. Eine individualisierte Sicht auf die unterschiedlichen Menschen in ihrer sozialen Subjektivität ist also notwendig, um sinnvoll von Anerkennung sprechen zu können. Konterkariert wird die Möglichkeit praktizierter Anerkennung jedoch, wenn man sich die tradierten Vorstellungen bezüglich der Lehr- und Lernkulturen in manchen Disziplinen vor Augen hält (siehe Kapitel 7.5). Differenz jeglicher Art und damit auch die subjektspezifischen Eigenheiten werden über die didaktische Mittelwahl universitärer Lehre oft nahezu ausgeschaltet. Das gesamte Lehr- und Lernarrangement von der Seminarsitzung, über die

Prüfungsverfahren bis hin zur Organisation ganzer Studiengänge ist vielfach so angelegt, dass die Geschlossenheit und Einheit der im Lehrprozess produzierten kulturellen Sinnkonstruktionen nicht unterlaufen wird. Die Anerkennung von substanziellen Unterschieden, welcher Art auch immer, ist unter diesen Umständen gar nicht erforderlich, weder für den Akteur noch für die Studierenden. Der institutionelle *Modus vivendi* ist hier Konvergenz und nicht Anerkennung.

Die Kontextualisierung des didaktischen Handelns und die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen verweisen darauf, dass die persönliche Haltung der Anerkennung eines Akteurs zwar eine wichtige, aber keine hinreichende Voraussetzung zur Klärung der Entfaltung interkultureller Potenziale darstellt. Didaktisches beziehungsweise pädagogisches Handeln ist nicht allein der Disposition der einzelnen Akteure anheim gestellt. Ohne die Einbeziehung einer *organisationalen* Kultur der Anerkennung wird der Akteur in seinem Bemühen um gelingende interkulturelle Verständigung und kulturelle Anerkennung nur wenig ausrichten können.

9.2 Die interkulturelle Öffnung von Hochschulorganisationen

9.2.1 Was heißt interkulturelle Öffnung?

Im Zusammenhang mit dem kulturellreflexiven Handeln in und von Organisationen begegnet man seltener dem Begriff der Anerkennung, sondern eher dem der interkulturellen Öffnung. Der Gedanke der interkulturellen Öffnung einer Organisation oder Institution ist eng mit dem Begriff der „Organisationskultur“ verbunden (Linstead 2001; Riehle 2001; Türk 1995). Organisationskultur wird traditionell als Gesamtheit der Werte, Normen und Ideale einer Organisation verstanden, die von den Organisationsmitgliedern geteilt oder wenigstens akzeptiert werden. Sie manifestiert sich in bestimmten formalen Strukturen und Prozessen, institutionellen Leitbildern (Schäfers/Lehmann 2003) und einem bestimmten „organisationalen Klima“ (Thompson 2001).

„Interkulturelle Öffnung von Organisationen bedeutet die Öffnung für andere Wertesysteme und Normorientierungen und eine Relativierung der eigenen Werte- und Normenwelt, aber auch die Suche nach Gemeinsamkeiten in diesen Unterschieden“ (Riehle 2001: 85).

In der Analyse der Fachdisziplinen als Denk- und Lehrkulturen (siehe Kapitel 7.5) wurde darauf aufmerksam gemacht, dass neben der Idee der Organisationskultur vor allem die Fachkultur als Referenzpunkt der institutionellen Wissensordnungen dient. Insofern müsste der Begriff der interkulturellen Öffnung im speziellen Fall der Wissenschaftsorganisationen über die Organisationskultur im engeren Sinne hinausgehen und auch die *institutionelle* Kultur einbeziehen (Organisation plus Wissenschaftsdisziplin). Die verschiedenen Stadien auf dem Weg der interkulturellen Öffnung hat die Organisationsforscherin Nancy J. Adler (1997) mit drei Organisationstypen beschrieben. Die interkulturelle Ausrichtung der Organisationsstruktur wird als Prozess verstanden, der von einer anfänglichen, weitgehend unhinterfragten Dominanz eigenkultureller Standards und Gewohnheiten ausgeht (Dominanzmodell). Mit zunehmender Intensität von Kulturkontakten setzt eine Reflexion der kulturellen Beziehungen ein, bei dem selektiv Einflüsse aus anderen Kulturen aufgenommen werden, allerdings nur soweit, wie es die eigene Dominanzstellung nicht gefährdet (Kompromissmodell). Erst mit der dritten Stufe des Synergiemodells erreicht eine Organisation ein Niveau ausgeglichener kultureller Wechselbeziehungen, auf dem alle beteiligten Kulturen ihre Einflüsse auf das Organisationsgeschehen zur Geltung bringen können. Dieses Stadium erfordert nach bisherigen Erkenntnissen der interkulturellen Organisationsforschung eine systematische Planung und Steuerung, da ansonsten kaum die bestehenden Machtmuster und blinden Flecken aufgedeckt werden können (Bissels et al. 2001; Zeutschel 1999). Systematisch intendierte organisationale Veränderungsprozesse werden unter dem Label des Interkulturellen Managements für die Wirtschaft beziehungsweise unter dem Leitbegriff der Interkulturellen Öffnung (Hinz-Rommel 2000; Jungk 2001) für Schulen, Verwaltungen und Soziale Dienste diskutiert. Für den Hochschulbereich existieren vergleichbare Auseinandersetzungen trotz aller Internationalisierung bislang so gut wie nicht (einzige Ausnahme: Baesa 1997). Wie kommt es zu dieser Entkoppelung und macht es überhaupt Sinn, angesichts dieser Situation von einer interkulturellen Öffnung von Hochschulinstitutionen zu sprechen? Interkulturalität im Hochschulbereich wird in Deutschland, anders als zum Beispiel in den USA, Kanada oder Australien, primär als internationalisierungsbedingtes Phänomen gesehen und erscheint damit bislang losgelöst von migrationsbedingter Multikulturalität in anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen. Oberflächlich betrachtet ließe sich das mit den unterschiedlichen Aufenthaltsrechten und Lebenslagen erklären: Die soziale, rechtliche und kulturelle Lebenssituation der in Deutschland dauerhaft lebenden Bildungsinländer unterscheidet sich in mancher Hinsicht von jener der Bildungsausländer, die als Quali-

fikationskunden nur vorübergehend im Land sind und im Grunde nicht in die gängigen Migrationskategorien und -diskurse fallen. Das könnte sich jedoch bald ändern, wenn man bedenkt, dass das Ausländerstudium heute weitaus weniger als entwicklungspolitisches Instrument, sondern primär als Qualifikationsimport fungieren soll und ein Umschwung von einer *brain drain*- zur *brain gain*-Politik schon längst eingesetzt hat, unabhängig davon, wie man das bildungspolitisch auch bewerten mag.

Die in Kapitel 3 skizzierte internationale Mobilitätsentwicklung wird sich in den kommenden Jahren fortsetzen und in Verbindung mit dem soziodemografischen Wandel der europäischen Staaten für Veränderungen in der soziokulturellen Zusammensetzung der Hochschulen sorgen. In dieser Entwicklung spiegelt sich ein allgemeiner Trend in der Verschiebung von Migrationsursachen wider, der Arbeitsmigration und damit verbundene Qualifikationsmigration neu akzentuiert (Bade/Münz 2002; Suarez-Orozco 2001; Treibel 1999). Die angeworbenen ausländischen Studierenden als auch die Aufnahmegesellschaft stehen vor der Entscheidung, wie sie einen mehrjährigen oder gar dauerhaften Aufenthalt in Deutschland gestalten wollen und welche politischen, rechtlichen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen dafür zu schaffen sind (vgl. Heckmann 1999: 351f.). Hier bestünde im Kleinen und auf sektoraler Ebene der Hochschulen die Chance zur nachholenden Integrationspolitik“ (Bade 2005), welche die Fehler der so genannten Gastarbeiterpolitik der 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts nicht noch einmal zu wiederholen. Im Übrigen ist es so, dass auch bisher schon zahlreiche Bildungsausländer nach ihrem Studium in Deutschland nicht in ihre Herkunftsländer zurückgekehrt sind. Sie haben sich unter mehr oder minder schwierigen biografischen Bedingungen eine dauerhafte Perspektive in Deutschland erarbeitet. Aufgrund des wesentlich durchlässigeren globalen Arbeits- und Bildungsmarktes wird man heute aber nicht einfach mehr voraussetzen können, dass die in Deutschland ausgebildeten Studierenden nach einem erfolgreichen Studium hier bleiben werden, wenn ihnen hier das Leben schwer gemacht wird und z.B. in den USA attraktive und dauerhafte akademische Perspektiven in Aussicht stehen. Internationale Studierende nehmen das soziale Klima, welches Migranten in Deutschland entgegen gebracht wird, sehr genau wahr und reagieren darauf. Mit diesem Querverweis auf die einwanderungspolitische Situation wird klar, dass Internationalisierungsprozesse und Migrationsfragen auch im Hochschulbereich letztlich nicht getrennt diskutiert werden können. Die interkulturelle Öffnung von Hochschulen wird man mit und ohne dauerhafte Bleibeabsichten der internationalen Studierenden als wichtige Zukunftsaufgabe betrachten müssen. Interkulturalität muss in umfassender Weise in die institutionellen Leistungsprozesse, al-

so in alle Lehr- und Sozialformen inkorporieren werden. Eine strukturelle Deutungs- und Definitionsmacht durch die Aufnahmegesellschaft wird sich auf Dauer weder moralethisch legitimieren lassen, noch wird dies zu einer internationalen Attraktivität von Universitäten auf einem internationalen Bildungsmarkt beitragen.

Für Prozesse der interkulturellen Öffnung sind, wie bei allen Formen des institutionellen Wandels, allerdings auch Widerstände zu erwarten. Erfahrungen zur Veränderung von behördlichen Handlungsfeldern und öffentlichen Dienstleistungen, wie auch Befunde zur Schulorganisationsforschung geben dazu klare Hinweise. Analog zur einwanderungspolitischen Herausforderung einer zu *gestalteten* Migration gilt auch für die mesosoziale Ebene der Organisationen und Institutionen.

„Interkulturelle Öffnung macht Arbeit. Trotz aller Beteuerungen, man müsse „das Interkulturelle“ einfach nur mitdenken, zeigt sich in der Praxis ein anderes Bild. Die Thematik ist sperrig; sie fügt sich nicht bruchlos in den Alltag [der Institutionen, M.O.] ein – und verlangt dadurch ein Mehr an Reflexion und Auseinandersetzung“ (Hinz-Rommel 2000: 155).

Ein Aspekt, auf den hier nur an Rande hingewiesen werden kann, ist die Zugänglichkeit der Organisation für Angehörige kultureller Minderheiten und ihre Repräsentation auf den verschiedenen Hierarchie- und Qualifikationsstufen. Sie kann mit der Formel „Integration durch Repräsentation“ pointiert werden (vgl. Jungk 2001: 102ff.). Ethnisch-kulturelle Minderheiten sind an deutschen Hochschulen – ähnlich wie Frauen – als Akteure unterrepräsentiert. Während sich in Bezug auf Frauen aber eine Gleichstellungspolitik und eine differenzierte Debatte um Geschlechterverhältnisse an Hochschulen entwickelt hat (Andresen 2001; Neusel/Wetterer 1999), existieren für die Repräsentation unterschiedlicher ethnisch-kultureller Gruppen keine vergleichbaren Instrumente. Die mittlerweile umstrittene *affirmative action* Politik der USA wird hierzulande als Option nicht ernsthaft erwogen (vgl. ausführlicher Rommelspacher 2002: 193-203).⁵

Mitunter werden die mit der interkulturellen Öffnung verbundenen Veränderungen seitens der Akteure auch als Widerspruch zu bestehenden Qualitätsansprüchen und zur eigenen Professionalität gesehen (vgl. Hinz-Rommel 2000: 156). Dieser Einwand taucht auch in den Interviews mit den Hochschulakteuren häufiger auf. Das Problem stellt sich

5 Zur Diskussion des Ansatzes an amerikanischen Hochschulen finden sich zahlreiche Beiträge im Internetportal „Diversityweb“ unter <http://www.diversityweb.org/Digest/archives.html>.

dabei auf zweifache Weise: Zum einen empfinden die meisten Akteure ihren akademischen Alltag ohnehin schon als hohe Belastung, besonders wenn sie selbst unter dem Druck einer zügigen akademischen Weiterqualifikation stehen. Zum anderen wird die Forderung nach Veränderung von den Akteuren unter Umständen dahingehend fehlinterpretiert, dass sie dies als Kritik an ihrer Professionalität oder ihrer Fachidentität auffassen und sich dagegen sperren (vgl. Hinz-Rommel 2000: 157). Auf der anderen Seite steht dem intuitiven Widerstandsreflex ein deutlich artikulierter Bedarf nach mehr Unterstützung bei der Qualifizierung und Wahrnehmung von Lehr-, Koordinations- und Beratungsaufgaben im Rahmen der internationalen Hochschultätigkeit gegenüber. Viele Akteure erwähnen in den Interviews, dass sie sich für diese Aufgaben nicht genügend qualifiziert fühlen und Unterstützung seitens ihrer Fakultäten, Institute und Kollegen vermissen. Mehrfach kam der Hinweis, dass Interesse an Fortbildung und hochschuldidaktischer Qualifikation bestünde, bei der auch interkulturelle Aspekte des Lehrens und Lernens behandelt werden sollten. Fort- und Weiterbildungsangebote zur Förderung interkultureller Kompetenz, so wünschenswert sie für den Einzelnen als Abstützung eines Sicherheitsgefühls und für die Organisation als Beleg der kulturellen Verantwortungsübernahme auch sein mögen, können aber kaum die grundlegenden strukturellen Bedingungen der Institution verändern (vgl. Riehle 2001: 83). Eine explorative Analyse verschiedener interkultureller Weiterbildungsmaßnahmen für Mitarbeiter in der Verwaltung zeigt, dass viele solcher Maßnahmen kaum über die kognitive Wissensvermittlung von vermeintlichen Fakten über die nationale „Herkunftskulturen“ der Migranten hinaus gehen. Die organisationsspezifischen Rahmenbedingungen, die grundsätzliche Reflexion der institutionellen Leistungsprozesse und die Tatsache der institutionellen Herstellung von ethnischer Differenz, mit anderen Worten: die subtilen und offenen Praktiken der institutionellen Diskriminierung werden nur unzureichend in Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen.

Angesichts der skizzierten Entwicklungen im Internationalisierungsprozess erscheint es fraglich, die Ausgestaltung der interkulturellen Implikationen allein der Naturwüchsigkeit kultureller Transformationen in Institutionen zu überlassen und darauf zu hoffen, dass kulturelle Inklusion und Identitätswahrung sich von allein einstellen. Die empirischen Analysen dieser Studie belegen, dass ein wesentlicher Anteil interkultureller Irritationen und Verständigungsgrenzen im internationalen Hochschulkontext weniger auf der Ebene individueller Einstellungen und Haltungen der Akteure, das heißt, auf dem Niveau der affektiven Anerkennung, als vielmehr auf der Ebene der Handlungsstrategien und Rahmenbedingungen, also letztlich der Organisationskultur in den Pro-

grammen und Universitäten angesiedelt ist. Letztere sind verändernden Interventionen, zum Beispiel durch Fortbildungen, Personalentwicklung oder Maßnahmen der Organisationsentwicklung prinzipiell zugänglich, wenngleich nicht ohne Schwierigkeiten. Die Frage ist allerdings, mit welchen Konzepten, Prämissen und Zielvorgaben derartige Interventionen erwogen werden. Die bescheidenste Option wäre die intensivere hochschuldidaktische Qualifizierung der Akteure für internationale Lehre. Ansatzpunkt ist in diesem Fall die individuelle Kompetenzförderung interkultureller pädagogischer Professionalität. Ein solcher Ansatz bliebe aber hinter dem zurück, was aktuell als Erfordernis einer internationalen und interkulturellen Ausrichtung der akademischen Leistungsprozesse diskutiert wird (Teekens 2004).

Eine weitergehende Option müsste die Hochschulpolitik und die Universitätskulturen in den Prozess der interkulturellen Öffnung einbeziehen. Wie bereits erwähnt, existiert abgesehen von wenigen Ausnahmen (vgl. Baesza 1997) kein hochschulspezifischer Diskurs um die institutionelle interkulturelle Öffnung. Zum einen ist der Begriff primär mit dem Sektor der öffentlichen Verwaltungs- und Amtskulturen und weniger mit Bildungseinrichtungen verbunden und zum anderen hält sich das vorherrschende aber unzutreffende Selbstbild einer seit jeher internationalen und transkulturellen Organisationskultur *par excellence* im Hochschulbereich hartnäckig. Es konnte gezeigt werden, dass es sich in weiten Teilen mehr um einen Mythos als um eine gelebte interkulturelle Praxis handelt (siehe Kapitel 7.5). Der „Selbstverständlichkeit“ einer transkulturellen globalen Universitäts- und Hochschulgemeinschaft soll hier nicht einfach gefolgt werden. Vielmehr gilt es, die notwendigen interkulturellen Veränderungsprozesse im Zuge der Internationalisierung ein wenig profaner aber damit realitätsnäher zu konkretisieren.

Unter dem Leitmotto „Internationalisation at Home (IaH)“ hat vor einigen Jahren eine internationale Arbeitsgruppe der European Association for International Education (EAIE) eine Diskussion um die Neuausrichtung der internationalen Hochschulentwicklung angeregt. Die Hauptgedanken und die bisherige Rezeption dieses Ansatzes in der Fachöffentlichkeit sollen hier kurz skizziert werden.⁶ Ein Artikel mit dem Titel

6 Neben den jährlichen Konferenzen der European Association for International Education (EAIE), wo IaH als wachsender Themenblock mit mehreren Konferenzbeiträgen und Workshops vertreten war, wurde das Schlagwort in programmatischer Form auch in diversen anderen Konferenzen verwendet, was zeigt, dass damit offensichtlich die Problemwahrnehmung der Fachpraxis weit über Europa hinaus getroffen wurde. In einer Schwer-

„Internationalisation at Home – Theory and Practice“ von Bengt Nilsson im EAIE Forum im Jahr 1999 war der Ausgangspunkt zur Gründung einer europäischen Initiative IaH. Mit dieser Formel wollten die Initiatoren seinerzeit einen erweiterten Diskussionsrahmen und eine selbstkritische Debatte über die Ziele, Wege und Leitlinien einer internationalisierten Hochschulbildung in Europa anregen (Crowther et al. 2000; Wächter 2003). Den Ausgangspunkt bildete die Auffassung, dass es in Zeiten der Globalisierung und Multikulturalität nicht reichen kann, wenn nur ein kleiner Anteil von rund zehn Prozent mobiler Studierender⁷ im Rahmen eines Auslandsstudiums intensivere interkulturelle Lernerfahrungen sammelt beziehungsweise nur solche Formen des Kulturkontakts als Beitrag zu einer interkulturellen akademischen Ausbildung gesehen werden.⁸ Im weiteren Verlauf wendete sich die Diskussion dann zunehmend auch der Rolle der institutionellen Akteure und der Institutionalisierung einer interkulturell fundierten internationalen Hochschulentwicklung zu. IaH versteht sich nicht unbedingt als Gegenentwurf zu den vorherrschenden Paradigmen der traditionellen Internationalisierung (Mobilität, internationale Kooperationsverträge und Kommerzialisierung). Diese Großtrends sind ohnehin kaum beeinflussbar, womöglich nicht einmal steuerbar. Der IaH-Ansatz entstand vielmehr aus einer geteilten Skepsis bezüglich der bildungspolitischen und strukturellen Nachhaltigkeit der bisherigen Praxis internationaler Hochschulentwicklung an vielen Universitäten (Callan 2000). In der Fachdiskussion geht es zum einen um strukturelle Fragen zur praktischen Institutionalisierung und Stärkung internationaler Aktivitäten und ihrer lokalen Verankerung. Zum anderen befasst sich eine eher inhaltlich akzentuierte Debatte mit der kritischen Überprüfung der wenig hinterfragten lern- und bildungstheoretischen Implikationen von internationalen Hochschulpro-

punktausgabe des Journal of Studies in International Education ist die Entwicklung der Initiative und ihre Rezeption in der internationalen Hochschulentwicklung dokumentiert (Nilsson/Otten 2003).

- 7 Diese Quote kursiert seit geraumer Zeit als grober europäischer Durchschnittswert des Mobilitätsanteils, der in vielen Ländern allerdings noch deutlich geringer und nur in wenigen höher liegen dürfte.
- 8 Selbstverständlich ist es stark vereinfacht, wenn davon ausgegangen wird, dass nur internationale Mobilität zum Erwerb interkultureller Lernerfahrungen führt. Aber genau diese Position bildet bis heute den *common sense* der traditionellen Diskussion internationaler Hochschulpolitik und damit den Fokus der Kritik, die der IaH-Ansatz anmeldet. Die Einbeziehung des lokalen multikulturellen Umfelds als (akademisches!) Erfahrungs- und Lernfeld wird – wenn überhaupt – nur in Studiengängen wie der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, der Lehrerbildung und den interkulturell orientierten Bildungs- und Erziehungswissenschaften aufgegriffen.

grammen und den kompetenzmäßigen Voraussetzungen einer interkulturellen Professionalisierung des hochschuldidaktischen Handelns. Ich beschränke mich im Folgenden auf den zweiten Aspekt.

9.2.2 Wandel akademischer Lehr-/Lernpraxis

Die zunehmende Heterogenität von Lerngemeinschaften erfordert ein Überdenken der kulturellen Einbettung von akademischen Lern- und Lehrprozessen. So schlägt Northedge mit Blick auf die (nicht nur kulturelle) Diversifizierung von Lerngruppen und Lernanlässen vor, die vorrangige Aufgabe von universitärer Bildung nicht länger in der Wissensvermittlung zu sehen, sondern in der Unterstützung und Ermutigung der Studierenden zur „aktiven Teilnahme an Diskursen in *unvertrauten* Wissensgemeinschaften“ (Northedge 2003: 23, Übersetzung und Hervorhebung M.O.). Auf der Ebene der individuellen Kompetenz bietet die veränderte bildungstheoretische Perspektive eine Gelegenheit, um die Gewichtung von Wissen, Haltungen und Methoden aufseiten des Hochschulpersonals neu zu überdenken (siehe Kapitel 7.4). Die interkulturelle Qualifizierung der Akteure müsste alle drei Ebenen einbeziehen, wobei das Kulturwissen nicht überschätzt werden sollte. *Wissen* ist insofern wichtig, als die Akteure über die situative Verwendung kulturbezogenen Wissens Referenzen zu den Herkunftskulturen aufbauen können und ihre Vergleiche zwischen Eigenem und Fremden bis zum gewissen Grad qualifizieren können (siehe Kapitel 7.4). Wissen ersetzt aber nicht das Problem der Ambiguität und Ambivalenz. Ihr kann nur mit einer *Hal-tung* begegnet werden, die Differenz erlaubt und zulässt, und zwar gerade wenn die kulturellen Hintergründe der anderen Position (noch) nicht bekannt sind. Außerdem geht es um die jeweils geeigneten kontextspezifischen *Methoden*, die im interkulturellen Handeln zum Einsatz kommen. Am Beispiel der fachspezifischen Lehrkulturen lässt sich begründen, warum beispielsweise Lerndiskurse im Vergleich zu dozentenzen-trierten Vorlesungen eine aussichtsreichere Interaktionsform darstellen, wenn es um die Bewusstmachung der kulturellen Einbettung jeglichen Wissens und Verstehens geht.⁹ Die Organisation entsprechender Lernformen in der Hochschulausbildung stellt an die Dozenten allerdings höhere methodische Anforderungen, denn sie müssen nicht nur über

9 Mehrere Interviewpartner erwähnten, dass es in ihren Seminaren ja nicht „um Kultur“ gehe, sondern um die Vermittlung von ingenieurwissenschaftlichem (oder anderem) Fachwissen. Diese überpointierte Entkopplung von Vermittlungsform und -inhalt scheint jedoch genau den Kern des Problems interkultureller Beschränkungen zu markieren.

Fachwissen verfügen und dies ggf. gut vortragen können, sondern darüber hinaus auch in der Lage sein, offene, schwierige und mitunter konflikthafte Gruppenlernprozesse methodisch zu begleiten (vgl. Bannink 2004: 56; Otten 2003: 18).

Ein Beispiel aus der vorliegenden empirischen Untersuchung soll das Problem exemplarisch illustrieren: In den Interviews wurde, ähnlich wie in anderen Untersuchungen (Brinkman/Witteveen 1998; Torvatn/Sandnes 2004), der fachunabhängige, didaktische Eigenwert interkultureller Gruppenarbeit in internationalen Studienprogrammen erwähnt (siehe Kapitel 7.4). Dem unmittelbaren Erlebnis kultureller Unterschiede räumen die meisten Akteure in ihren Erläuterungen eine wichtige Bedeutung für den fachlichen, intellektuellen und sozialen Lernprozess der Studierenden ein. Diese lehrpraktische Vorstellung entspricht weitgehend den Einschätzungen in der akademischen Lernforschung (so z. B. Vincenti 2001; Yershova et al. 2000).¹⁰ Kulturelle Differenz als Lernmoment kommt bei dieser Arbeitsform vor allem dann zum Vorschein, wenn nicht alles „glatt“ läuft: wenn die Studierenden selbst kritische Ereignisse in einer multikulturellen Gruppe erleben, weil sie sich auf ungewohnte Gedankengänge ihrer ausländischen Kommilitonen, den Gebrauch einer Fremdsprache oder den höheren Zeitbedarf für die Koordination der Gruppenprozesse einlassen müssen (Bannink 2004). Dieser zusätzlichen sozialen und kulturellen Komplexität auf der Seite der Studierenden steht jedoch meistens die Erwartung eines Standardergebnisses in einer standardisierten Arbeitsweise auf der Seite der Dozenten beziehungsweise Fakultäten gegenüber. Daher ist es nur logisch, wenn Studierende, die schon mit dem institutionellen Setting der jeweiligen Hochschule vertraut sind und den Weg zu diesem Ergebnis bereits kennen, den schnellsten, effizientesten, das heißt meistens den monokulturellen Weg bevorzugen.¹¹ Genau hier wäre ein interkulturelles methodisches Handeln des Akteurs gefordert, in dem er das Lernarrangement

10 Bemerkenswert ist, dass die Akteure sich selbst in diesem Zusammenhang kaum als Lernende begreifen und sich gegenüber dem interkulturellen Lernprozess offenbar als „außenstehend“ erleben.

11 Es ist kein Geheimnis, dass die Studienbedingungen an deutschen Hochschulen bei vielen Studierenden die Suche nach dem Weg des geringsten Widerstandes und den optimalen Erträgen in Form von Noten und Scheinen befördern. Die Bereitschaft zur Einlassung auf interkulturelle Situationen leidet darunter. Der immer wieder beklagte Mangel an intensiveren Kontakten zwischen deutschen und ausländischen Studierenden (Bargel 1998) ist zum Teil auch mit den kulturblinden Lern- und Studienbedingungen und einer falsch verstandenen Gleichmachung durch die Studien- und Prüfungsordnungen zu erklären.

dahingehend verändert, dass Studierende zur interkulturellen Zusammenarbeit ermutigt werden. Außerdem müsste ein Akteur in der Lage sein, unterschiedliche Lernpräferenzen der Studierenden wie auch Gemeinsamkeiten zu erkennen und zum Beispiel über die Gestaltung der Aufgabenstellung zur Geltung zu bringen. Gruppenarbeit ist trotz der Beschwörung in interkulturellen Zusammenhängen kein Selbstläufer und erfordert hohen Einsatz (Brinkman/Witteveen 1998).

9.2.3 Reflexion institutioneller Diskriminierung

Schließlich geht es um die Bewusstmachung der mannigfaltigen Auswirkungen der institutionellen Diskriminierung, die schwer zu erkennen und möglicherweise nicht leicht zu verändern sind, deren Kenntnis aber überhaupt erst die Voraussetzung für Bemühungen zur Reduzierung diskriminierender Strukturen und Praktiken schafft:

„Es kommt darauf an, gerade die Form der institutionellen Diskriminierung zu untersuchen, die nicht, oder nicht entscheidend auf Böswilligkeit und abweichendes Verhalten bei den Organisationsmitgliedern zurückzuführen ist. Das Problem der Diskriminierung entsteht in dieser Perspektive erst, wenn Organisationen, die bemüht sind, ihre eigenen Probleme zu lösen, von außen mit Forderungen konfrontiert werden, die sie in ihrer eigenen Organisationslogik nicht ohne Weiteres unterbringen können“ (Gomolla/Radtke 2002: 21).

Mit dieser Aussage wird organisationstheoretisch reformuliert, was an anderer Stelle mit dem Problem der „konkurrierenden Sinnwelten“ als Grundphänomen jeglichen interkulturellen Handelns heraus gestellt wurde. Sofern mit dem Projekt der Internationalisierung mehr als nur eine Neuausrichtung am Bildungsmarkt beabsichtigt wird, kann Interkulturalität nicht außen vor bleiben. Interkulturelle Begegnung bedeutet dann immer auch mehr als nur eine fremdsprachliche Konversion von Lehrinhalten und -modellen. Es geht um Auseinandersetzung mit anderen Sinnwelten, die von Fach zu Fach unterschiedliche Relevanz haben mag, aber stets das Eigentliche der Interkulturalität ausmacht. Die vielfältigen Formen, mit denen genau diese Auseinandersetzung aus den Funktions- und Leistungssystemen ausgeschlossen wird, bilden den Brennpunkt institutionsverändernder Aktivitäten.

Die kulturübergreifende Konvergenz wissenschaftlicher Erfahrungs- und Sinnhorizonte einerseits und partikuläre Dekulturalisierung im Sinne der „Vergegnung“ und „Entfremdung“ (Reuter 2002b) andererseits stellen zwei Wege zur funktionsnotwendigen Absicherung von gemeinsamen Deutungsräumen dar. Das Plädoyer für eine Reflexion der darin

eingelassenen institutionellen Diskriminierungsmechanismen will die alltagsnotwendigen Viabilitätspraktiken nicht prinzipiell in Frage stellen. Es soll jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass solchen Praktiken notwendigerweise „blinde Flecken“ (Bissels et al. 2001; Müller 1998) und ein kultureller Bias immanent sind, die es in Erinnerung zu bringen gilt. Ohne eine mitlaufende Reflexion kultureller Einbettungen droht jedes soziale Handeln, so auch das professionelle Handeln der Hochschulakteure im Bereich der Lehre, Beratung und Forschung, zu einer „Fiktion kulturhomogener Räume“ (Holzbrecher 2002: 168) zu gerinnen. Nicht so sehr die bewusste und intentionale Diskriminierung bildet dabei das zentrale Problem, sondern die Schwierigkeit des Erkennens der jeweils situations- und kontextspezifisch zu klärenden Kulturunterschiede. Die vage Zielbestimmung interkulturelle Öffnung lässt sich in dieser Lesart vielleicht am besten – und in angemessener Bescheidenheit – als institutionelle Aufrechterhaltung einer kultursensiblen Reflexionsfähigkeit umschreiben. Thomas fächert die so verstandene kulturelle Reflexivität differenzierter auf, indem er drei Anforderungsebenen unterscheidet (Thomas 2003: 49ff.):

- *Anforderungen aus der eigenkulturellen Orientierung:* „Die eigenkulturellen Bedingungen des Wahrnehmens, Denken und Verhaltens müssen thematisiert, reflektiert, in ihren Bedingungskonstellationen erkannt und in ihren Verlaufsprozessen und Wertungen verstanden werden.
- *Anforderungen der fremdkulturellen Orientierungen:* Sie umfassen das Verstehen und Anerkennen der „fremdkulturellen Bedingungen und Formen der Lebens- und Problembewältigung“, die Akzeptanz, dass diese Formen durchaus ebenso vernünftig und sinnvoll sind, wie die eigenen, sowie das Bewusstsein darüber, dass die fremdkulturelle Orientierung ebenso, wie die eigene nur eine Variante einer großen Vielfalt möglicher kultureller Orientierungen ist.
- *Anforderungen aus der interkulturellen Orientierung:* Eigenes und Fremdes müssen unter den Bedingungen interkultureller Zusammenarbeit aufeinander abgestimmt werden. „Diese Abstimmung erfordert eine Distanzierung vom Gewohnten und Althergebrachten und einen Perspektivwechsel in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen des eigenen Orientierungssystems.“

Mit der konzeptionellen Dreiteilung, die Eigen- und Fremdorientierung in einer Synthese zur interkulturellen Orientierung aufeinander bezieht, kann der von Holzbrecher im Kanon mit vielen anderen Autoren proklamierten Grundlegung interkultureller Pädagogik zugestimmt werden,

die auch für den Hochschulbereich im Großen und Ganzen zutreffen dürfte:

„Interkulturelles Lernen bedeutet [...] im Kern die Kompetenz zu entwickeln, in selbstreflexiver Weise mit [...] „Resonanzwahrnehmung“ umzugehen, unbewusste Vorstellungsbilder zur Sprache zu bringen und sie gemeinsam mit anderen zu bearbeiten“ (Holzbrecher 2002: 174).

Von einer solchen Grundeinstellung, die sich in einem dezidierten interkulturellen Leitbild widerspiegelt, welches von den Akteuren mehrheitlich gelebt wird, sind die meisten Hochschulen, wie pädagogische Institutionen überhaupt, noch ein gutes Stück entfernt (vgl. Auernheimer 2001c: 12). Die Argumente für die interkulturelle Leitbildentwicklung zur Internationalisierung und die Fragen ihrer praktischen Realisierung zeigen, dass Organisationsentwicklungen nicht einseitig mit top-down beziehungsweise bottom-up Strategien zu gestalten sind. Weder verordnete Internationalität noch interkulturelle Qualifizierung der einzelnen Akteure, und schon gar nicht so genannte interkulturelle Integrations- und Orientierungshilfen für ausländische Studierende allein reichen aus, um jene institutionelle Inklusionsfähigkeit zu erreichen, die notwendig ist, um kulturelle Vielfalt strukturell und prozessbezogen zu verankern. Es müssen vielmehr beide Zugangsebenen verbunden werden, das heißt, es bedarf zum einen des politischen und strategischen Willens, die Institutionen und Organisationen zu verändern und dafür entsprechende Rahmenbedingungen herzustellen. Zum anderen müssen die Akteure selbst zur Veränderung ihrer Routinen und Gewohnheiten bereit und fähig sein.

