

Matthias Otten & Alexander Scheitza

Hochschullehre im multikulturellen Lernraum

Studie zur Bestandsaufnahme und Empfehlungen
zur Planung hochschuldidaktischer Interventionen



Matthias Otten & Alexander Scheitza

Hochschullehre im multikulturellen Lernraum

**Studie zur Bestandsaufnahme und
Empfehlungen zur Planung
hochschuldidaktischer Interventionen**

Herausgegeben von: internationale DAAD-Akademie

DA Internationale
DAAD
Akademie

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service
Kennedyallee 50
D-53175 Bonn
www.daad.de

Internationale DAAD-Akademie

www.daad-akademie.de

Projektkoordination: Gabriele Althoff, Irina Demircan

Umschlaggestaltung: LPG Löwenstern Padberg GbR, Bonn

Druck: Brandt GmbH Druck plus Medien, Bonn

Auflage: Dezember 2015 – 2.000

Redaktionsschluss: Dezember 2015

ISBN: 978-3-87192-918-2

© DAAD

Diese Publikation wird aus Zuwendungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung an den DAAD finanziert.



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

© Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der iDA unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhaltverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Vorbemerkung zur Entstehung, Abgrenzung und dem Aufbau dieser Studie	7
1.2	Diskurskontext des Themas der vorliegenden Studie	9
2	Stand der Forschung zu Herausforderungen des multikulturellen Lernraums	15
2.1	Integration und Interaktion mit ausländischen Studierenden.....	16
2.2	Internationalisierung des Curriculums	22
2.3	Kompetenzaspekte für erfolgreiche Lehre im multikulturellem Umfeld	25
2.4	Institutioneller Rahmen für die Lehre im multikulturellen Lernumfeld..	30
2.5	Zusammenfassung: Kernfelder kultureller Diversität in der Lehre	35
3	Zielorientierungen für die Internationalisierung	40
3.1	Assimilation	43
3.2	Adaption.....	48
3.3	Aushandlung.....	52
3.4	Zusammenfassung.....	57
4	Ansätze interkultureller Kompetenz in der Hochschullehre	59
4.1	Grundlagen der Forschung zur „Interkulturellen Kompetenz“	60
4.2	Zentrale Kompetenzen für die Vermittlung eigener Standards	67
4.3	Zentrale Kompetenzen für das Verständnis anderer kultureller Standards	70
4.4	Zentrale Kompetenzen für das Aushandeln gemeinsamer Modi	72
5	Begründungen und Empfehlungen für Trainingsansätze	76
5.1	Trainingsbausteine für die Vermittlung eigener Standards.....	79
5.2	Trainingsbausteine für das Verständnis anderer kultureller Standards..	83
5.3	Trainingsbausteine für das Aushandeln gemeinsamer Modi	87
6	Literatur.....	92
7	Über die Autoren.....	102

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Begriffsklärung und Kontextzusammenhang der Studie	14
Abbildung 2: Zusammenfassung zentraler kultureller Herausforderungen.	36
Abbildung 3: Idealtypische Zielorientierungen für die Internationalisierung und die hochschuldidaktische Ausrichtung im multikulturellen Lernraum.	43
Abbildung 4: Ausschnitt aus <i>“Excuses for not meeting due dates or missing tests or exams”</i>	45
Abbildung 5: <i>“Summation”</i> aus <i>“Excuses for not meeting due dates or missing tests or exams”</i>	46
Abbildung 6: Beispiel eines Angebots zur Förderung einer adaptiven Hochschuldidaktik.....	51
Abbildung 7: Überblick über die Zielorientierungen der Internationalisierung.	57
Abbildung 8: Examples of common critical incident social scenarios in multicultural classes, listed against relevant social competencies	59
Abbildung 9: Kompetenzaspekte einer allgemeinen interkulturellen Handlungskompetenz	63
Abbildung 10: Zielorientierungen und entsprechende Schlüsselkompetenzen	78

1 Einleitung

1.1 Vorbemerkung zur Entstehung, Abgrenzung und dem Aufbau dieser Studie

Es gibt mittlerweile an einigen Hochschulen in Deutschland hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote zum Themenbereich „Interkulturelle Kommunikation in der Lehre“, die in der Regel als vertiefende Einzelseminare in hochschuldidaktischen Programmangeboten auftauchen. Die Nachfrage nach derartigen Angeboten und die Relevanz-wahrnehmung bei den Adressat/innen scheinen dabei ebenso unterschiedlich zu sein, wie die Erwartungen an die gewünschten Inhalte und gebotenen Lösungswege für eine gelingende interkulturelle Hochschullehre.¹

In vielen Fällen ist die theoretische Verortung dieser i.d.R. offenen Seminarangebote weder in hochschuldidaktischer noch in kulturtheoretischer Hinsicht genauer geklärt (also bezüglich der zugrundeliegenden Kultur- und Differenzmodelle). Darüber hinaus ist offen, a) wie geeignete hochschuldidaktische Weiterbildungskonzepte aussehen könnten, die jenseits von sporadischen Einzelangeboten zu einer nachhaltigen interkulturellen Kompetenzentwicklung beitragen und b) wie eine passende Einbettung von Weiterbildungsangeboten in die Internationalisierungsstrategie der Hochschule aussehen könnte.

Vor diesem Hintergrund wurde die vorliegende Studie im Auftrag der internationalen DAAD-Akademie (iDA) als Teilstudie zum Thema “Hochschullehre im multikulturellen Lernraum” erstellt. Sie konzentriert sich auf die Identifizierung sowie die Analyse interkultureller Herausforderungen, mit denen Hochschullehrende im Kontext von Internationalisierungsprozessen an deutschen Hochschulen umgehen müssen. Wir verstehen den Gegenstand dieser Teilstudie in einer ersten groben Annäherung als spezifische Form der kognitiv-emotionalen,

¹ In Gesprächen mit Fachleuten und Netzwerken (z.B. dghd) zu diesem Thema wird regelmäßig beklagt, dass Seminare aufgrund von Teilnehmermangel abgesagt werden müssen und meistens eher Lehrende des Mittelbaus teilnehmen, während die etablierten Professor/innen in solchen Veranstaltungen in der Minderzahl sind.

kommunikativ-interaktiven und didaktisch-methodischen Bearbeitung von kulturellen Differenzenerfahrungen, die Lehrpersonen im Handlungsfeld der Hochschullehre an einer deutschen Hochschule erleben. Diese Gegenstandorientierung wird später ausführlich erläutert.

Wenngleich diese spezifische Form interkultureller Kommunikation sehr viel mit (fremd)sprachlicher Kommunikation und Multilingualität zu tun hat, gehen wir in dieser Teilstudie nicht näher auf die sprachlichen bzw. sprachdidaktischen Aspekte der interkulturellen Hochschulkommunikation in der Lehre ein, zumal die iDA dazu weitere Teilstudien plant.

Im Laufe der Recherche und Bearbeitung haben sich einige Änderungen bezüglich des ursprünglichen Arbeitsplans ergeben, die im Wesentlichen aus der Exploration des Forschungsstandes und den sich daraus ergebenden Konsequenzen resultieren. Sie wurden im Zwischenbericht mit dem Auftraggeber im Mai 2015 erörtert und in diesem Bericht umgesetzt.

Der von uns analysierte Forschungsstand wird in Kapitel 2 dieser Teilstudie in Form ausgewählter Themenschwerpunkte dargestellt und anschließend in einer eigenen Synthese handlungsrelevanter Kernfelder kultureller Diversität im multikulturellen Lernraum zusammengefasst. Für die Analyse des (internationalen) Forschungsstandes wurde eine Auswahl englischsprachiger Fachzeitschriften der Jahrgänge 2009-2014 und einige neuere Publikationen der uns bekannten bzw. identifizierten Expert/innen des Themenfeldes gesichtet. Es zeigt sich hier bereits deutlich, dass der größte Teil der Veröffentlichungen aus dem englischsprachigen Ausland, vor allem aus Großbritannien und Australien stammt.

Da es kaum verwertbare dokumentierte Erfahrungen und Darstellungen für entsprechende Trainings- und Interventionsformen zur interkulturellen Qualifizierung für die Hochschullehre gibt, ließ sich auch das ursprüngliche Ziel eines empirisch begründeten Bewertungsrasters für interkulturelle Interventionen in dieser Weise nicht umsetzen. Aus diesem Grund schlagen wir in Kapitel 3 zunächst eine Typologie unterschiedlicher institutioneller Zielorientierungen im Hinblick auf die Internationalisierungsprozesse einer Hochschule vor, aus der sich dann wiederum unterschiedliche Schwerpunktsetzungen für die interkulturelle Kompetenzentwicklung ergeben (Kapitel 4). Mit dieser Differenzierung von Zielperspektiven soll deutlich werden, dass es nicht die eine ideale Form

interkultureller Hochschullehre gibt und sie auch nur begrenzt als individuelle Kompetenz begriffen werden kann. Vielmehr hängen die Realisierungschancen und Gestaltungsoptionen einer kultursensiblen Hochschullehre sowohl von den vorhandenen bzw. zu fördernden individuellen interkulturellen Kompetenzen der Personen, aber mehr noch von den vorhandenen institutionellen Zielen und Möglichkeitsstrukturen ab. Die abschließenden Vorschläge und Empfehlungen in Kapitel 5 zu möglichen Trainingsansätzen verstehen sich insofern als Verbindung von individueller Kompetenzentwicklung mit strukturellen Rahmenbedingungen.

1.2 Diskurskontext des Themas der vorliegenden Studie

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat sich der Diskurs zur Internationalisierung der Hochschulen vom Randbereich der allgemeinen Hochschulpolitik ins Zentrum von politischen und institutionellen Strategieentwicklungen geschoben². Ohne den gesamten Diskurs mit seinen unterschiedlichen nationalen, regionalen und gesellschaftlich-ideologischen Spielarten zu rekonstruieren, kann man feststellen, dass nach der langen Fixierung auf Mobilitätsquoten im Laufe der Zeit die Aufmerksamkeit für die Rolle der Institution „Hochschule“ und ihrer Akteure sowie Fragen der kultursensiblen Gestaltung der akademischen Kernprozesse in Lehre und Forschung gewachsen ist (andere diskutierte „Third Missions“ der Hochschulen wie z.B. zivilgesellschaftliche bzw. industrienaher Dienstleistungen und Weiterbildung für die Gesellschaft bleiben hier im Hintergrund, wengleich sich auch hier viele interkulturelle Fragen stellen).

Im Gegensatz zur intensiven Beforschung der Studierendenperspektive zu interkulturellen Herausforderungen und diesbezüglicher Lern- und Kompetenzprozesse im Rahmen des Auslandsstudiums und der Internationalisierung (vgl. Ross 2009), ist im deutschsprachigen Raum die hochschuldidaktische Relevanz, also die Perspektive des lehrenden Hochschulpersonals, vergleichsweise

² Exemplarisch für Deutschland sind z.B. die Dokumentation der Friedrich Ebert Stiftung (Borgwardt 2012) oder die Strategieziele und Empfehlungen der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK 2013). Hier findet die Notwendigkeit einer Stärkung interkultureller Lehrkompetenz zwar keine explizite Erwähnung, sie ergibt sich aber notwendigerweise aus einem Teil der formulierten Strategieziele, z.B. Stärkung der Willkommenskultur, Etablierung eines internationalen Campus oder der Förderung transnationaler Studiengänge.

spät und eher randständig in den Blick gekommen. Die soziale Praxis einer *interkulturellen Hochschuldidaktik*, die wir in dieser Studie als „Lehren und Lernen im multikulturellen und multilingualen Lernraum“ (bzw. *Teaching and Learning in a Multilingual and Multicultural Learning Space*) bezeichnen, ist – abgesehen von punktuellen grundlagentheoretischen Einzelstudien (Bosse 2011; Küchler 2007; Otten 2006) und exemplarischen Praxissammlungen (Draheim et al. 2012; Schumann 2012) – eine vernachlässigte Leerstelle in der fachwissenschaftlichen Betrachtung geblieben. Weder die stark soziologisch-politikwissenschaftlich orientierte Hochschulforschung³ noch die auf das formal-schulische Lernen (weniger Lehren) orientierte (fach)didaktische Bildungsforschung hat sich bislang systematisch mit interkulturellen Fragen des Lernen und Lehrens im Hochschulraum befasst, so dass es bis heute keine institutionalisierten Strukturen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema gibt.⁴

Für die Situation in Deutschland begründet sich die „Randständigkeit“ des Themas zum einen aus der allgemein eher schwachen und späten Institutionalisierung einer *hochschuldidaktischen* Forschung und Praxis (Borchard 2002; Reiber & Richter 2007). Zum anderen hat sich die stark institutions- und organisationstheoretisch orientierte Hochschulforschung zur Internationalisierung kaum für die konkrete Ebene der sozialen Handlungspraxis der Hochschulmitarbeiter/innen interessiert, sondern eher für die institutionellen und politischen Strukturentwicklungen (Brandenburg & Knothe 2008; Hahn 2004; Kehm 2001; Lenhardt et al. 2007; Teichler 2002). In einer aktuellen „Topografie der Hochschulforschung in Deutschland“ stellt Winter fest, dass die Hochschuldidaktik zwar zu den drei Hauptthemen der Hochschulforschung zähle, es sich aber „traditionell“ doch um ein klar abgrenzbares Feld gegenüber der klassischen Hochschul- und Wissenschaftsforschung handele (vgl. Winter 2014: 42).

³ Die (regelmäßige und fest institutionalisierte) Hochschulforschung in Deutschland wird von wenigen spezialisierten Einrichtungen betrieben, die i.d.R. eine deutliche soziologisch-politikwissenschaftliche Ausrichtung haben, wie dem INCHER (Universität Kassel), dem Institut für Hochschulforschung (HOF) der Universität Halle-Wittenberg oder dem Bayrischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). (vgl. dazu auch Winter 2014)

⁴ Die von Dr. Elke Bosse initiierte Arbeitsgruppe im Rahmen der Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik ist ein erster Versuch dazu.

In manchen Ländern, besonders dem englischsprachigen Ausland, existiert eine deutlich stärkere Institutionalisierung der Hochschuldidaktik in den etablierten *Teaching and Learning Centers* (z.B. UK, Australien oder Kanada)⁵. Dennoch ist auch im englischsprachigen Kontext die Forschungslage bei genauer Betrachtung eher schwach, zumindest wenn man von den zahlreichen publizierten Lehrevaluationen, Erfahrungsreflexionen und normativen Appellen absieht, denen häufig aber ein solider Theorierahmen und vielfach auch eine empirische Absicherung fehlen.

Angesichts einer größeren Zahl neuerer englischsprachiger Publikationen lässt sich aber gleichwohl vermuten, dass die Bedeutung des Lehrpersonals als „Promotoren“ für das Gelingen eines diversitätsbewussten und kultursensiblen Internationalisierungsprozesses in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit findet. So zitiert Friesen eine Untersuchung der *Association of Universities and Colleges of Canada* von 2006, in der zwar moniert wird, dass „*faculty member perspective ... has been noticeably understated in current literature*“ (Friesen 2013: 210). Dennoch werden sie als wichtigster Organisationsfaktor für einen gelingenden Internationalisierungsprozess gesehen. Ähnlich argumentieren Milem et al. (2005) für die *American Association of Colleges and Universities*, wenn sie mit Blick auf Globalisierung hinsichtlich einer überfälligen Diversity-Orientierung⁶ an US-amerikanischen Hochschulen betonen:

⁵ „Teaching and Learning Centers are independent academic units within colleges and universities that exist to provide support services for faculty, to help teaching faculty to improve their teaching and professional development. They may also provide learning support services for students, and other services, depending on the individual institution. These centers may have different kinds of names, such as faculty development centers, teaching and learning centers, centers for teaching and learning, centers for teaching excellence, academic support centers, and others.“

(https://en.wikipedia.org/wiki/Teaching_and_learning_center; 16.08.2015)

⁶ Die Diskurse um „Internationalisation“ und „Diversity“ sind gerade in der anglo-amerikanischen Literatur lange getrennt geführt worden und nehmen nur partiell aufeinander Bezug, obgleich es in beiden Fällen primär um den Umgang mit (kultureller / ethnic / racial) Diversität geht. In der deutschen Fachdiskussion korrespondieren beide Aspekte etwas stärker, vermutlich auch aufgrund der Zeitgleichheit, mit der sie jüngst in die hochschulpolitische Diskussion gekommen sind (vgl. Göhlich et al. 2012; Klein & Heitzmann 2012).

„Likewise, diversity and inclusion efforts move beyond numbers of students or numbers of programs as end goals. Instead, they are multilayered processes through which we achieve excellence in learning, research and teaching, student development, local and global community engagement, workforce development, and more.“ (Milem et al. 2005: 3)

Im Titel eines aktuellen Sammelbandes, herausgegeben von Jeanette Ryan (2013), dokumentiert sich geradezu idealtypisch die gegenwärtige Diskursform: *“Teaching and Learning for Home and International Students. Internationalisation of the Curriculum and Pedagogy in Higher Education”*:

- Auf der Ebene der *Praxis* werden „Teaching“ und „Learning“ als komplementäre Seiten einer zusammenhängenden professionellen pädagogischen Praxis behandelt;
- auf der Ebene der *Strukturen* wird zwischen „Curriculum“ und „Pedagogy“ als zwei verschiedenen Gestaltungsbereichen differenziert;
- auf der Ebene der *Adressaten* dominiert nach wie vor die Einteilung von „Home Students“ und „International Students“ und somit eine traditionale binäre Kodierung von Eigenem und Fremden, die aber besonders durch eine kritische Migrations- und Interkulturalitätsforschung zunehmend in Frage gestellt wird (vgl. Mecheril et al. 2013; Nakayama & Halualani 2013).

Wir werden auf Implikationen dieser Sichtweisen in Kapitel 2 teils näher eingehen, wo der (internationale) Forschungsstand entlang ausgewählter Themenfelder analysiert und kommentiert wird.

Das interkulturelle Setting der Hochschullehre birgt aus unserer Sicht für die Hochschullehrenden grundsätzlich und unabhängig von Disziplinen oder spezifischen Zielgruppen zwei genuine interkulturelle Reflexions- und Handlungsebenen:

- es bietet prinzipiell vielfältige Anlässe für eine *reflexive Auseinandersetzung* mit dem (kulturellen) Selbst- und Fremderleben als Hochschulprofessor/in oder als Dozent/in an einer deutschen Hochschule

- es fokussiert die didaktische Verantwortung für die *methodische und sozioemotionale Gestaltung* interkultureller Lernprozesse auf Seite der Studierenden.

Die analytische Unterscheidung der beiden Ebenen „Reflexion“ und „Gestaltung“ dient hier in erster Linie dem genaueren Problemverständnis und lässt sich in der Handlungspraxis selbstverständlich nicht unabhängig voneinander behandeln. Hilfreich erscheint sie im Kontext dieser Studie vor allem deshalb, weil die allermeisten Publikationen kaum zwischen der Reflexion und dem Handeln/Gestalten in interkulturellen Kontexten unterscheiden, was zur Folge hat, dass viele „Handlungsempfehlungen“ bei genauer Betrachtung bei Appellen zur Reflexion stehen bleiben. Damit liefern sie nur bedingt Antworten darauf, unter welchen Rahmenbedingungen die Lehrenden überhaupt in der Lage sind, ihre reflexiven Kompetenzen didaktisch wirksam „auszuspielen“.

Wir verstehen das Setting interkultureller Hochschullehre indessen als kontextspezifische Form einer professionellen Praxis, also als ein Set von Routinen, Erfahrungswissen, Reflexionen, Handlungen und Gestaltungsentscheidungen, welches in ihrer institutionellen Einbettung in mehr oder minder engen organisationalen, normativen und rechtlichen Handlungsvorgaben bis zu einem gewissen Grad durch Interventionen der Kompetenzentwicklung beeinflussbar und gestaltbar ist. Unter Interventionen verstehen wir dabei nicht nur Trainingsseminare, sondern übergreifend alle Maßnahmen, die darauf abzielen, die (reflexiven) Handlungsmöglichkeiten und Kompetenzen für eine kultursensible Praxis der Hochschullehre von Einzelpersonen, Gruppen bzw. Organisationseinheiten zu fördern und zu stärken. Die folgende Darstellung fasst die getroffene Gegenstandbestimmung zusammen:

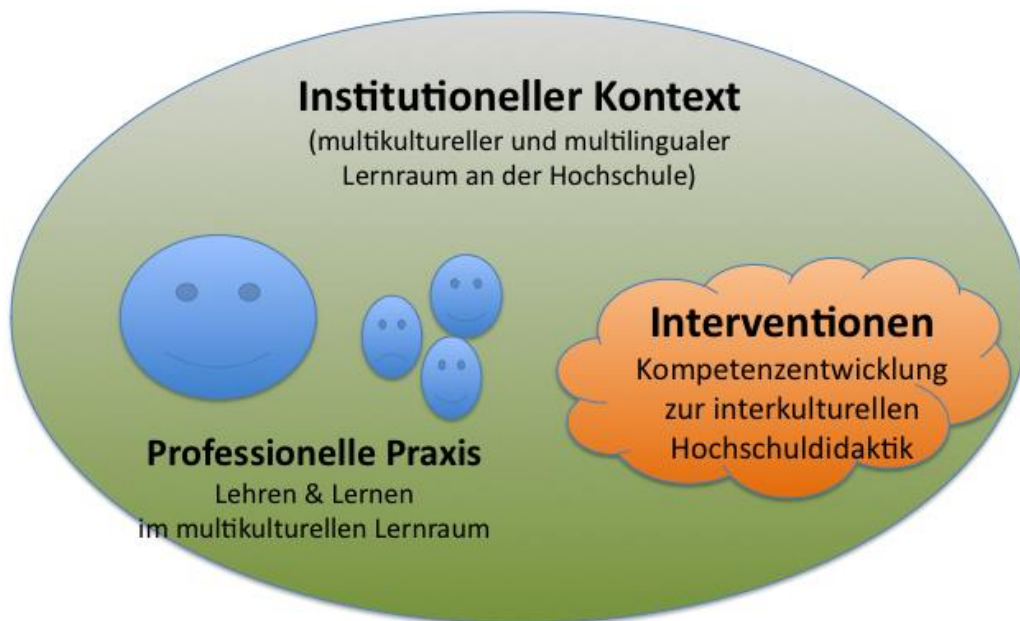


Abbildung 1: Begriffsklärung und Kontextzusammenhang der Studie

Das konkrete didaktische Handeln im multikulturellen Lernraum wird somit analytisch von Fragen der Lerninhalte und Themen (Content & Topics) einerseits und von den angestrebten Bildungszielen und Lernergebnissen bei den Studierenden (Goals & Outcomes) andererseits abgegrenzt. Daraus folgt, dass unter den entsprechenden Interventionen nicht allgemein Internationalisierungsmaßnahmen thematisiert werden, sondern nur solche Maßnahmen, die sich konkret auf die Qualifizierung und Reflexion des hochschuldidaktischen Handelns unter interkulturellen Gesichtspunkten richten (Trainings, hochschuldidaktisches Coaching, kollegiale Beratung, etc.).

2 Stand der Forschung zu Herausforderungen des multikulturellen Lernraums

In diesem Kapitel wird überblicksartig und in einer selektiven Auswahl der Stand der (internationalen) Diskussion zu wichtigen Themenbereichen der Internationalisierung der Hochschulen skizziert, insoweit sie einen expliziten oder zumindest impliziten Bezug zu Herausforderungen der Hochschullehre im multikulturellen Lernraum haben. Dabei geht es weniger um die genaue zeitliche Rekonstruktion oder eine umfassende Darstellung der Diskursentwicklung zur Internationalisierung insgesamt, sondern in erster Linie darum, die spezifischeren Fragen des hochschuldidaktischen Handelns in multi-kulturellen Kontexten exemplarisch aufzuzeigen. Ohne den Anspruch eines internationalen Hochschulsystemvergleichs soll dabei deutlich werden, welchen Themen in der internationalen (insbesondere englischsprachigen) Literatur derzeit behandelt werden und inwieweit sie im deutschsprachigen Diskurs ähnlich oder anders aufgegriffen werden.

Eine Hochschule wird erst durch das reflexive Aufgreifen makrogesellschaftlicher Entwicklungen wie Globalisierung, Internationalisierung und gesellschaftlicher Pluralisierung zu einem Ort der Vielfalt „gemacht“. Ein Großteil der Fachliteratur zum Thema dieser Studie ist dadurch gekennzeichnet, dass mit einer spezifischen Fremdheitskonstruktion des „foreign“ bzw. „international student“ argumentiert wird. Auf Basis dieser Zuschreibung lassen sich dann binäre Kodierungen z.B. von vertraut/unvertraut, Wissen/Nichtwissen, Inklusion/Exklusion oder erfolgreich/gescheitert als zentrale Momente der Hochschulstrukturen und -prozesse plausibilisieren (vgl. Otten 2006). Es wird also in den meisten Fällen zunächst davon ausgegangen, dass eine mehr oder minder internationalisierte Hochschule nicht schon per se ein „transkultureller Raum“ (Darowska & Machold 2010) ist, sondern die institutionellen sozialen Situationen von asymmetrischen Partizipationsmustern, Mehrheits-/Minderheitsfragen und ungleichen Inklusionschancen geprägt sind.

Die Figur des „international student“ bzw. des „foreign student“ als soziale Konstruktion eines hochschulbezogenen Prototyps des Fremden ist insofern im

Diskurs konstitutiv und er wird vielfach in Gegenüberstellung eines (vermeintlich) vertrauteren „home/local students“ thematisiert. Die Konstruktion von Fremdheit bzw. eines relevanten Anderen, auf die sich eine Konstruktion des Eigenen bezieht, ist einerseits naheliegend, weil es eine logische Form jeder *interkulturellen* Situation und Interaktion ist; ansonsten wäre es keine klärungsbedürftige kulturelle Deutungsdifferenz. Andererseits gehen damit aber natürlich auch Gefahren von unzutreffenden Zu- und Festschreibungen einher, die sich ggf. nur schwer auflösen lassen. Genau aus diesem Grund ist es mit Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen von interkulturellen Trainingsinterventionen, die wir in Kapitel 5 behandeln, wichtig, die Konstruktionsweisen von Fremdheit *methodisch* aufzugreifen und zu rekonstruieren – und nicht nur *normativ* als unangemessene und vorurteilslastige Haltung zu kritisieren.

Aus der gesichteten Literatur haben wir Kernaspekte des Forschungs- und Diskussionsstandes zur (interkulturellen) Hochschuldidaktik in den folgenden Themenfeldern sondiert⁷:

- Integration und Interaktion mit ausländischen Studierenden
- Internationalisierung des Curriculums
- Kompetenzaspekte für erfolgreiche Lehre im multikulturellen Umfeld
- Institutioneller Rahmen für die Lehre im multikulturellen Lernumfeld

2.1 Integration und Interaktion mit ausländischen Studierenden

Die Bedeutung einer tragfähigen sozialen Integration auf der Basis von sozialen Beziehungen und Interaktionen mit anderen relevanten Personen (Peers, Lehrenden, Freunden und ggf. Familie) für die erfolgreiche Bewältigung eines (Auslands)studiums ist seit jeher ein Ausgangspunkt für die Erklärung interkultureller Adaptionsleistungen im Studium im allgemeinen Sinne und des akademischen Bildungserfolgs im engeren Sinne.

⁷ Zwei weitere Kernthemen aus der internationalen Fachliteratur sollen hier zur Vollständigkeit erwähnt werden, ohne sie zu vertiefen: Die speziell sprachlichen Herausforderungen für die Lehrenden und das Lernen in einer Zweit- oder Drittsprache (Multilingualität).

Die frühen Studien zum seinerzeit so genannten „Ausländerstudium“ der 1980er und 1990er Jahre (Hosseinizadeh 1998; Jabeen-Kahn 1988; Yi-Shan 1995), die übrigens oft selbst von „betroffenen“ Bildungsausländer/innen durchgeführt wurden, verstehen Integration und die dafür relevanten Interaktionswelten in einem lebensweltlichen Sinn sehr weit (vgl. Otten 1999). Es geht hier nicht nur um Interaktion im unmittelbaren Lehr- und Studenumfeld, sondern auch um die gesellschaftliche und politische Teilhabe, die ökonomischen Lebensbedingungen und das psychosoziale Befinden und die Lebenszufriedenheit im Allgemeinen. Dieses weite Verständnis von Integration entspricht zweifelsohne der Komplexität von Lebens- und Studienbedingungen, mit denen (nicht nur) ausländische Studierende konfrontiert sind. Sie haben oftmals auch einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Lernprozesse und insofern sollten sie den Lehrenden als „intervenierende Variablen“ auch bewusst sein. Letztlich sind viele dieser Aspekte aber i.d.R. nicht im unmittelbaren didaktischen Zuständigkeits- und Einflussbereich der meisten Lehrenden und ihrer Lehrveranstaltungen.⁸ Aus diesem Grund beschränken wir uns in der vorliegenden Studie auf die Betrachtung der Integration in den Lern-/Lehrprozess und somit die akademische Lern-/Lehrinteraktion im engeren Sinne (vgl. Jurkowski 2010), die sich wiederum grob in die Lerninteraktion von Studierenden untereinander und der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden, also die Lehrinteraktion unterscheiden lässt.

Hier geht es zunächst um die Förderung der interkulturellen Lerninteraktion (peer interaction).⁹ Für diese Studie sind weniger die vielfach diskutierten interkulturellen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Studierenden für eine gelingende Interaktion relevant, sondern die Frage der didaktischen

⁸ Dieses Verständnis einer relativ deutlichen funktionalen Differenzierung und lebensweltlichen Trennung von Hochschule als formalem Lernort i.e.S. und dem Auslandsstudium als einer besonderen Lebensphase i.w.S. ist natürlich selbst schon eine bestimmte kulturelle Deutung von Hochschulkultur in Deutschland, die in anderen Hochschulkulturen anders ausfallen kann, z.B. indem eine Hochschule sich neben der akademischen Bildung auch als ein „Ort der Erziehung“, als ein „Ort starker Identifikation“ mit entsprechenden Riten oder als ein „Ort fürsorglicher Inobhutnahme durch die Institution“ versteht.

⁹ Aspekte der Lehrinteraktion, also Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden, werden in Kapitel 2.3 und Kapitel 2.5 behandelt.

Gestaltbarkeit von lernrelevanten und förderlichen Interaktionsanlässen – also letztlich die Kompetenzen der Lehrenden.¹⁰

Nach Ansicht von Mak (2010) und auch Arkoudis et al. (2013) kommt der Interaktion zwischen Studierenden eine wichtige, wenn nicht entscheidende Rolle für den Lernprozess zu. Auch die Studien von Crose (2011) und Bigatti et al. (2012) betonen diesen Aspekt als Ausgangspunkt jeder internationalen Lernsituation:

„In order for any student to be successful, it is important to provide a classroom environment that is inviting and encourages students to be engaged in their own learning. This is even more vital when instructing students from another country who are already in an unfamiliar environment.“ (Crose 2011: 389)

„(...), multicultural teaching is more than delivering course content about diversity. It involves fostering an inclusive climate in the classroom and a sense of community among students; and facilitating student learning with a variety of instructional techniques and assessments.“ (Bigatti et al. 2012: 79)

Bei Crose finden sich im weiteren Verlauf einige allgemeine Hinweise für eine interaktionsstimulierende Lehre, ohne dass diese jedoch spezifischer auf die interaktive Bearbeitung von (möglichen) kulturellen Unterschieden Bezug nehmen: *„using small group tasks, using ice-breaker, providing discussion topics in advance“* (Crose 2011: 391). Arkoudis et al. (2013) schlagen ein etwas systematischeres Vorgehen vor. Auf der Grundlage einer Studie an drei australischen Hochschulen destillieren sie das folgende „Modell“ eines *„Interaction for Learning Frameworks“*:

¹⁰ Im Gegensatz zu den Forschungsanstrengungen der Bildungswissenschaften im Bereich der kompetenzorientierten schulischen Lehrerbildung gibt es nur wenige Studien zur hochschuldidaktischen Kompetenzforschung (Heiner & Wildt 2013; Spelsberg 2013)

- *Planning of interaction* – Lehrveranstaltungen sollten Raum für Austausch und Interaktion zwischen den Studierenden bieten.
- *Creating environments for interaction* – Es sollte ein Umfeld geschaffen werden, in dem es den Studierenden leicht gemacht wird, aktiv an diesem Austausch teilzunehmen.
- *Supporting interaction* – Der Nutzen des Austauschs sowie die Erwartung, aktiv an diesem teilzunehmen, werden den Studierenden explizit kommuniziert.
- *Engaging with subject knowledge* – Die Erfahrungen aller Studierenden werden in die Lehrveranstaltung integriert.
- *Developing reflexive processes* – Durch gemeinsame Reflexion wird das Verständnis für unterschiedliche Erfahrungen gefördert.
- *Fostering communities of learners* – Die Studierenden sind in der Lage, sich unabhängig mit Vielfalt auseinanderzusetzen und sie als eine Resource zu begreifen.

Es besteht offenbar große Einigkeit in der Fachliteratur, dass solche (oder ähnlich formulierte) Vorgehensweisen gerade in internationalen Lern-/Lehrkontexten notwendig sind, um Studierende zu einem interaktionsreichen Lernprozess zu ermutigen und zu unterstützen. Die Betonung einer möglichst intensiven Interaktion der Studierenden untereinander als Lernvoraussetzung ist dabei zunächst nicht spezifisch für die internationale Hochschullehre, sondern in nahezu allen Diskursen über „gute Hochschullehre“ ein Gemeinplatz.¹¹ Diese gängige Position operiert allerdings selbst auch mit einer Reihe von kulturell geprägten Vorannahmen und Unterstellungen über eine fach- und kulturneutrale „gute Lehre“, bei der entweder von einem universalistischen Lernerdentypus ausgegangen wird (vgl. D’Andrea & Gosling 2005; Schneider & Mustafic 2015) oder bei der sich bei genauer Betrachtung ‚unter der Hand‘ doch kulturelle Stereotypisierungen über andere respektive fremdkulturelle Lern-/Lehrpräferenzen einschleichen, denen man eben mit einer „modernen“ Hochschuldidaktik begegnen müsse. Die Vorstellungen guter Lehre scheinen hierbei durch folgende Grundannahmen geprägt zu sein:

¹¹ Siehe dazu z.B. die Initiative des Deutschen Stifterverbandes:

http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/index.html

- Dozentenzentrierte Lehre sei per se fragwürdig und nicht mehr zeitgemäß; (Internationale) Studierende, die solche Lehre erwarten, seien noch in den eher autoritären kulturellen Lerngewohnheiten ihrer Heimatkulturen gefangen.
- (Internationale) Studierende müssten durch gezielte Ermutigungen erst Vertrauen fassen und durch didaktische Impulse ‚aus der Reserve‘ gelockt werden, um sich interaktiv einzubringen; offene, kritische Diskussionen seien für sie ungewohnt.
- Die Interaktion der Studierenden solle möglichst in gemischtkulturellen Gruppen erfolgen und man müsse diese Mischung bewusst herbeiführen und nicht dem Zufall überlassen.

Eine qualitative Studie von Foster & Stapelton (2012) über die Wahrnehmung und Bewertung partizipativer und interaktiver Lehrformen im Fach Business Education durch chinesische Studierende an einer kanadischen Hochschule zeigt exemplarisch, dass die Interaktionspräferenzen internationaler Studierender sehr viel differenzierter zu klären sind. Die Interaktion zwischen Studierenden untereinander und mit dem/der Dozent/in wird von den befragten chinesischen Studierenden sehr wohl geschätzt, aber eben nur dann als *wertvoll* erlebt, wenn es zuvor Gelegenheit gab, sich auf der Basis einer eher dozentenzentrierten Lehre eine solide Wissensbasis anzueignen, die eingebracht und diskutiert werden kann. Eine Diskussion nur um des Meinungs austausches willen empfanden die befragten asiatischen Studierenden indessen unbefriedigend. Eine stärker interaktionale Studierenden- und eine eher konsumtive Dozentenzentrierung sind hier also keine Widersprüche, sondern vielmehr komplementär sequenzierte Modi des Lernens.

Die Studie stellt damit die immer wiederkehrende stereotype Vorstellung über die kulturell bedingte „Zurückhaltung“ asiatischer Studierender in Frage. Ein vorsichtigeres Interaktionsverhalten vieler ausländischer Studierender begründet sich neben den naheliegenden fremdsprachlichen Gründen vor allem durch die komplexen Anforderungen einer nahezu kompletten Neuorientierung im institutionellen Umfeld, wobei hier *auch* kulturelle Faktoren hineinspielen (vgl. Kettle & Luke 2013). Die Interaktionsbereitschaft ist somit nur zum Teil mit kul-

turellen Lerngewohnheiten zu erklären, die zudem sehr flexibel sind (vgl. auch Luo & Kück 2011).

Alltagsbeobachtungen vieler Lehrender und die empirischen Befunde in der Fachliteratur scheinen sich einig darin, dass Interaktionen zwischen Studierenden unterschiedlicher Herkunft im „International Classroom“ sich dennoch kaum von selbst ergeben, da viele Studierende häufig den Kontakt zu den Mitgliedern der eigenen kulturellen Gruppe suchen (Colvin et al. 2014; Volet & Ang 1998). Interessanterweise wird angesichts dieses häufig monierten Phänomens aber selten danach gefragt, *warum* Studierende die Neigung zur Eigengruppe haben, warum das – unter gegebenen Bedingungen der Studiensituation – möglicherweise nicht nur lernökonomisch und psychologisch eine plausible Verhaltensneigung sein könnte, die zunächst „Sinn macht“. Die qualitative Studie von Volet & Ang mit 40 australischen und asiatischen (chinesischen) Studierenden in einem Business Management-Seminar mit Gruppenaufgabe geht hierauf etwas näher ein:

„Four types of reasons for this preference (for own-group choice) were identified: cultural-emotional connectedness, language, pragmatism, and negative stereotypes.“ (Volet & Ang 1998: 10)

Besonders der letztgenannte Aspekt ist im Hinblick auf interkulturelle Herausforderungen von Interesse, da es hier um den Umgang mit kulturellen Stereotypen geht. Die Autorinnen betonen, dass nicht nur die australischen Studierenden, sondern auch die ausländischen Studierenden ihre Gruppenwahlentscheidung von stereotypen Zuschreibungen über ihre Mitstreiter abhängig machen und erst eine reflexive Nachbetrachtung der erlebten gemischtkulturellen Gruppenprozesse zu einem interkulturellen Lernen im eigentlichen Sinne führt, bei dem die Chancen und Probleme interkulturelle Gruppenarbeit tiefer verstanden werden (vgl. Edmead 2013; Volet & Ang 1998). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Studie von Stumpf & Gruttauer über interkulturelle Gruppenarbeitsprozesse an einer deutschen Hochschule (Stumpf et al. 2011).

Es erklärt sich also nicht von selbst, warum interaktionsintensives Lernen in kulturdiversen Gruppen *per se* die bessere Lernform sein soll und was Studierende dazu motiviert. Die Kritik an der oft zu beobachtenden studentischen Homoge-

nitätsneigung entbehrt also nicht einer inhaltlich-didaktischen Klärung, *warum* der vielfach postulierte „*Shift from Teaching to Learning*“ und die Forderung nach Mischung in multikulturellen Lerngruppen nötig ist und welche Rahmenbedingungen dafür erforderlich sind. Aus der Perspektive des interkulturellen Lernens im engeren Sinne lässt sich diese Lernform zwar gut begründen, aber das setzt voraus, dass solches Lernen überhaupt explizites Ziel des (Fach)Curriculums ist. Etwas pointierter: Den Lehrenden und den Studierenden muss letztlich für die jeweilige Lernsituation ersichtlich sein, was in der interkulturellen Gruppenpsychologie und Teamforschung unter der Zentralfrage untersucht wird: „*What Differences make a Difference (in Learning)?*“ (Mannix & Neale 2005). Antworten darauf finden sich teils in naheliegenden pragmatischen Gründen, wie den erschwerten Interaktionsbedingungen aufgrund der Kommunikation in einer Fremdsprache sowie dem vermuteten und wahrgenommenen fachlichen Wissensniveau der Kommiliton/innen. Diese Aspekte sind nur bedingt über die Lehrenden beeinflussbar. Darüber hinaus spielt aber die interkulturelle Kontakt- und Interaktionsgestaltung eine große Rolle, die sehr gut durch didaktische Maßnahmen gestaltet und begleitet werden kann.

Daraus lässt sich folgern, dass die Herstellung eines interaktionsfreundlichen Lernklimas in einer Lehrveranstaltung eine vorrangige didaktische Aufgabe der Lehrperson ist. Sie muss mit dem jeweiligen Fach- und Lernthema und der konkreten Aufgabenstellung in einem logischen Zusammenhang stehen. Interaktives Lernen ist immer auch soziales Lernen und muss insofern berücksichtigen, welchen Gewinn Studierende davon erwarten können und welchen Preis sie zahlen, z.B. wenn sie eine gewohnte persönliche bzw. kulturelle ‚Komfortzone‘ verlassen müssen.

2.2 Internationalisierung des Curriculums

Einen weiteren frühen Ausgangspunkt für die Reflexion von interkulturellen Implikationen in der Hochschullehre bildet seit Ende der 1990er Jahre die Diskussion um die Internationalisierung des Curriculums (z.B. De Vita & Case 2003; Nilsson 2000; Ryan 2013; Van der Wende 1997). Beiträge dazu kommen vor allem aus den nordeuropäischen und englischsprachigen Ländern, später auch verstärkt aus Australien und Asien. Der Kern der Argumentation besteht zu-

nächst darin, dass es für eine anders, nunmehr internationaler zusammengesetzte Zielgruppe auch anderer Inhalte bzw. veränderter Kontextualisierungen der Fachinhalte bedarf. Während dies für sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplinen unmittelbar naheliegend scheint, wird es im Bereich der „hard sciences“, der Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften zunächst im Glauben an ein universalistisches Rationalitätsverständnis eher bestritten und lange Zeit zumindest anders gesehen. Mittlerweile gibt es hinreichend Argumente und empirische Belege, dass auch Naturwissenschaften und Mathematik in ihren Inhalten und methodisch-didaktischen Zugängen nicht als „kulturneutral“ begriffen werden können (Atweh et al. 2008). In diesem Sinne differenzieren fachdidaktische Studien z.B. zwischen „*functional*“ und „*critical (science / mathematical) literacy*“ und sehen im Zuge der Globalisierung gerade für Letzteres eine zentrale Aufgabe der akademischen Bildung.

*„A critical mathematical literacy includes a capacity to read given situations including its expression in numbers as being open to change.
(Skovsmose 2008: 4)*

Sinngemäß äußern sich also viele Autor/innen zur fehlenden Anpassung des Curriculums an die Internationalität/Multikulturalität der Studierenden bzw. die in einem globalen Berufsfeld geforderten Qualifikationen bei akademischen Fachkräften (z.B. Birk 2014; Jabbar & Hardaker 2013; Patel & Lynch 2013). Es werden unter diesem Aspekt – wie auch in anderen Herausforderungsfeldern – oftmals allerdings auch in einem gewissen Ratgeber-Duktus viele Selbstverständlichkeiten und triviale Begründungen empfohlen, beispielsweise: „*content that is meaningful to students improves their learning*“ (Jabbar & Hardaker 2013: 23). Hinter solchen Feststellungen steht offenbar die Vermutung, dass Wissensinhalte vor allem dann für Studierende bedeutsam (meaningful) sind, wenn sie an deren kulturellem Vorwissen anschließen. Hintergrund der Kritik ist, dass in den Lehrinhalten vieler Studiengänge kein bzw. zu wenig Bezug auf Themen und Wissensbestände aus den „Herkunftskulturen“ der internationalen Studierenden genommen wird.

Patel & Lynch (2013) folgen Welikalas (2011) Forderung nach einem „*multiperspektivischen Curriculum*“ in ihrem Vorschlag einer „*glocalization of higher education*“:

“In challenging and rejecting cultural relativist and ethnocentric perspectives, glocalization forces learners and teachers to level the playing field on the basis of mutual respect and shared responsibility and accountability for actions and non-actions that will impact on local and global societies as a whole.” (Patel & Lynch 2013: 224)

Hudzik (2015) schlägt in diesem Zusammenhang vor, dass sich ein internationales Curriculum nicht nur auf komparative Ansätze und Ländervergleiche beschränken muss, sondern zur Transformation neuer kultursynergetischer Perspektiven beitragen kann:

„There are at least three stages and levels of sophistication in thinking “comparatively” in a twenty-first century global environment about curriculum internationalization:

- 1. adding cross-border content, concepts, themes, and perspectives to the curriculum without engaging a real comparative analysis;*
- 2. infusing the curriculum with course content that reflects diverse perspectives to provide knowledge of differences and similarities in practices or ideas;*
- 3. transitioning from the comparative exploration of diversity in culture and place toward critical thinking and learning through the several lenses of different cultures and world views.” (Hudzik 2015: 16)*

Darüber hinaus stellt sich allerdings die Frage, inwieweit Lehrende selbst überhaupt die Bereitschaft und Akzeptanz bzw. die Fähigkeiten für curriculare Veränderungen mitbringen (Bell 2004). Abgesehen davon, dass Lehrende ihre Disziplin dazu aus einer internationalen Perspektive interpretieren und zur Diskussion stellen können müssen (was in der Regel eigene internationale Berufserfahrungen voraussetzt), bedarf es auch einer hohen Bereitschaft, sich auf Uneindeutigkeit als immanenten Bestandteil der Lehre einzulassen und Studierende dafür zu motivieren.

“The concept “internationalising the curriculum” needs to be further explored and strategies defined such that the academic community is more able to consider implementing such a curriculum within the various disciplines.” (Bell 2004: 2)

Das lenkt den Blick von den Inhalten eines wie auch immer gearteten internationalen Curriculums, auf die hier nicht vertiefend eingegangen werden soll, hin zu den didaktischen Praktiken und Formaten, wie curriculare Ziele und Inhalte implementiert und vermittelt werden. Eine zu enge Fokussierung auf die curriculare Gestaltung allein gibt ebenso wenig wie die Forderung nach mehr Kontakten und Interaktion unter den Studierenden hinreichend Antworten darauf, was das für die *Praxis des Lehrens* in einem multikulturellen Lernraum konkret bedeutet. Das erklärt vermutlich, warum viele Autorinnen und Autoren mittlerweile mit einem weitergefassten Verständnis von „*Internationalisation of the Curriculum*“ operieren, das auch das didaktische Handeln einschließt (Leask et al. 2013). Wir plädieren allerdings für eine begriffliche und konzeptuelle Unterscheidung, weil curriculare Inhalte und Strukturen einerseits und mikrodidaktisches Handeln der Lehrpersonen andererseits zwei unterschiedliche (gleichwohl interdependente) Analyse- und Gestaltungsebenen darstellen und zu verschiedenen Interventionsansätzen führen.

2.3 Kompetenzaspekte für erfolgreiche Lehre im multikulturellem Umfeld

Ein weiteres Themenfeld, insbesondere in den neueren Veröffentlichungen, beschäftigt sich mit dem Versuch, die spezifischen (interkulturellen) Kompetenzen als auch die motivationalen Voraussetzungen genauer zu klären, über die Lehrende im multikulturellen Lernraum verfügen sollten. Friesen (2013) weist auf die Schlüsselrolle des Lehrpersonals für eine erfolgreiche Realisierung einer Internationalisierungsstrategie hin:

“(...) institutional internationalization strategies are likely to be more effective in engaging faculty members if they are informed by and address concerns related to the practical needs and personal values of faculty members.” (Friesen 2013: 223)

Eine ähnliche Position vertreten Vinther & Slethaug (2013). Auch sie halten die Lehrenden für die entscheidenden Akteure von Internationalisierungs-

prozessen und sehen Hochschulinstitutionen in der Pflicht, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sie die individuellen Präferenzen der Lehrenden nicht unnötig einengen:

“... autonomy and independence of teachers are key conditions for the focus on the content, including the selection and mediation of the content for the benefit of the student”. (Vinther & Slethaug 2013: 800)

Bevor unten weiter auf die institutionellen Rahmenbedingungen eingegangen wird, soll zunächst geklärt werden, was in der Fachliteratur unter relevanten Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden wird. Hanneke Teekens hat bereits vor 15 Jahren ein „*Profile of the ideal international lecturer*“ skizziert, das erste Hinweise gibt (Teekens 2001): „*General Required qualifications are*

Knowledge:

- *The lecturer must be a good academic, with ample teaching experience and a thorough knowledge of the subject.*
- *The lecturer should be aware that the well-established canon of knowledge in his or her field may differ substantially in other academic traditions.*

Skills:

- *The lecturer must be able to present the curriculum in a context that allows students from different backgrounds to fulfil their learning needs.*
- *The lecturer must be able to treat the subject matter of his or her discipline in such a way that examples from various cultural and educational settings are used.*

Attitude:

- *The lecturer must be open, flexible and interested in the teaching and learning customary in other cultures.*
- *The lecturer should be aware that some students ascribe him or her a different role as a teacher and as an individual than the one he or she has been used to within his or her own tradition.*
- *The lecturer should reflect on the cultural context of his or her role as a teacher.“*

Diese allgemeine Kompetenz-Trias differenziert die Autorin dann weiter in neun Unteraspekte (Teekens 2001: 16):

1. *General issues*
2. *Issues related to using a non-native language of instruction*
3. *Factors related to dealing with cultural differences*
4. *Specific requirements regarding teaching and learning styles*
5. *Insight into the cultural implications of using media and technology*
6. *Specific requirements connected with the academic discipline*
7. *Knowledge of foreign education systems*
8. *Knowledge of the international labour market*
9. *Personal qualities*

Jabbar & Hardaker (2013) gehören zu den wenigen, die sich ebenfalls etwas konkreter zu den Fähigkeiten äußern, über die Lehrende in einem solchen multikulturellen Lernumfeld verfügen sollten und versuchen diese in einen theoretischen Ansatz zu überführen, den sie als „*culturally responsive teaching*“ bezeichnen. Es wird auf dieser Basis ein Fünf-Säulen-Modell mit relativ konkret benannten Fähigkeiten vorgeschlagen:

Pillar 1 Cultural consciousness:

- *Empathy*
- *intimate knowledge of inequality in society*
- *caring, insight into past lives*

Pillar 2 Resources:

- *using content that is meaningful to students*
- *ability to deep cultural analyses of resources and material and identification of stereotypes*

Pillar 3 Moral Responsibility (caring):

- *safeguard the interests of the student alongside the interests of the school*
- *empowerment of learners*
- *engagement that supports interaction between the educational content and the student*

Pillar 4 Cultural Bridging:

- *act as conduits between students' pre-existing knowledge and the new material they are expected to learn*
- *place student at center of learning process*
- *build on what students do have rather than what they do not have*
- *build on mutual respect and trust, encourage minority groups to be critically aware of their personal experiences and cultural values*
- *support/facilitate development of a critical consciousness*

Pillar 5 HE Curriculum:

- *provide curricula that adequately present minority group students' history*
- *provide a supportive organizational climate*

Die verschiedenen Modelle und Listen von Fähigkeiten und Kompetenzen einer erfolgreichen interkulturellen Hochschuldidaktik zielen also mehr oder weniger stark auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Erwartungen, Wissensbestände, Rollenvorstellungen, Lernstile und Studienmotive der Studierenden in einer Lehrveranstaltung ab. Die Aufgabe der Lehrenden besteht in dieser Perspektive allgemein in der Herstellung eines sicheren, vertrauensvollen und partizipations- und diskussionsfreudigen Klimas, in dem sich eine zu vermittelnde solide Fachkompetenz in Verbindung mit interkulturellen Lernerfahrungen seitens der Studierenden entfalten kann. Dabei wird zumeist noch nicht näher zwischen verschiedenen Lernformen (Seminaren, Gruppenprojekten, Laborübungen, Vorlesungen, usw.) unterschieden, was unseres Erachtens für die konkrete Ausgestaltung des didaktischen Settings aber sehr wesentlich ist. Vielmehr hat es den Anschein, dass die meisten Autor/innen implizit von kleinen, überschaubaren Lernsettings wie Seminaren und Gruppenprojekten mit einer hohen Interaktionsdichte zwischen den Studierenden und den Lehrenden ausgehen, bzw. diese im Sinne des gegenwärtigen hochschuldidaktischen Mainstreams als die wünschenswerte Didaktik mit dem höchsten Lernpotenzial erachten.

Sofern man der skizzierten Ausgangslage folgt, dass eine internationale Studierendenschaft unterschiedliche Erwartungen an die Hochschule, den Studiengang und die lehrenden Personen hat, gilt es weiter zu fragen, warum diese Unterschiede existieren, inwieweit sie kulturell bedingt sind und in welchen studienspezifischen Situationen und Handlungen sie sich besonders manifestieren, sei es z.B. im Kommunikationsverhalten, im Umgang mit sozialen Rollen, der Form und Performanz in der Leistungserbringung oder der Studienziele allgemein.

Zuweilen wird in einem statisch-kontrastiven Kulturverständnis von einer starken Diskrepanz zugrundeliegender Lerntraditionen zwischen den jeweils „einheimischen“ (local) und „internationalen“ Studierenden ausgegangen (z.B. westlich-sokratische Tradition vs. Konfuzianismus), die mit Mühe durch die Lehrenden überbrückt werden müssen (Kingston & Forland 2008). Solche kulturkontrastiven Ansätze, die sich in vielen Texten finden, führen aber allein schon aufgrund ihrer binären Reduktion auf zwei (Lern)Kulturen zu vereinfachten Problembetrachtungen und entsprechenden Fehlschlüssen in der hochschuldidaktischen Diskussion. Sie unterstellen den sog. *domestic / home / local students* eine hohe kulturelle Homogenität, die fragwürdig ist (vgl. Colvin et al. 2014: 442). Ebenso ist die Homogenität der *international students* in Frage zu stellen. Im Übrigen gibt es in den seltensten Fällen an internationalen Hochschulen wirklich bi-kulturelle Studienkonstellationen und sobald mehrere bzw. viele Kulturen bzw. plurale Diversitäten (vgl. Mecheril et al. 2013) zu berücksichtigen sind, führen eindimensionale Kontrastierungsansätze ins Leere.

So lässt sich festhalten, dass viele Artikel jenseits ihrer Forderung, die unterschiedlichen Erwartungen internationaler Studierender (besser) zu berücksichtigen, sehr vage darin bleiben, wie das didaktisch zu bewerkstelligen ist. Green (2012) fordert z.B. recht allgemein einen *“concern for the values, beliefs, theories of the learner”* und eine „pluralistische Pädagogik“, ohne jedoch genauer auszuführen, was darunter zu verstehen ist. Ähnlich formuliert es Mott-Smith (2013), indem sie fordert

“(…) it is important for teachers to understand the global context within which the international students operate and their cultures of learning.” (Mott-Smith 2013: 257)

Die allenthalben geforderte Diversitätsorientierung im Sinne eines „differenzierten bzw. individualisierten Unterrichts“ ist grundsätzlich plausibel und richtig. Aber es gilt dabei auch die institutionellen und normativen „Gegenkräfte“ zu bedenken, die oftmals eine Standardisierung erzwingen und die Lehrenden immer in einem Spannungszustand von Differenzierung und Normierung agieren lässt. Vinther & Slethaug (2013) weisen in ihrer kritischen Beleuchtung internationaler Bildungspolitik auf ein Paradoxon hin, dass Hochschulen einerseits zwar mit einer immer diverseren Studierendenschaft umgehen müssen, andererseits in der nationalen und internationalen Bildungspolitik aber immer lauter der Ruf nach internationalen Standards aufkommt, der Vereinheitlichung von Leistungsanforderungen in einzelnen Lehrveranstaltungen, in Modulen und Studiengängen verlangt:

„Paradoxically, then, the more varied the student body becomes, the stronger is the call for more international standardisation, unification and convergence in goals, teaching methodology, evaluation, testing and assessment. This raises important questions in relation to HE trajectories and their impact on local, national and global identities.“
(Vinther & Slethaug 2013: 799)

2.4 Institutioneller Rahmen für die Lehre im multikulturellen Lernumfeld

Die Überlegungen zur kultursensiblen Gestaltung der mikrodidaktischen Ebene konkreter Lern- und Lehrinteraktion richten sich zunächst an die individuellen Lehrenden. Folgt man allerdings der verbreiteten Sichtweise, dass die wenigsten Lehrenden automatisch über fundierte interkulturelle Lehr-erfahrungen und die oben skizzierten Kompetenzen verfügen und sie letztlich auch nicht im Alleingang umsetzen können, wäre nach Möglichkeiten und Formaten zu fragen, wie diese institutionell gefördert werden können.

Die individuelle Bereitschaft, sich auf ein multikulturelles Lernsetting einzulassen und die damit einhergehenden Verunsicherungen und Veränderungen anzunehmen, ist nur begrenzt durch Anreize (oder gar Sanktionen) steuerbar (Frank & Meyer 2007; Hudzik 2015; Nixon 2003). Es zeigt sich zudem, dass die Freiheit der Lehre nur begrenzt ist und die didaktischen Gestaltungsoptionen

im Umgang mit Diversität stark von den institutionellen Strategien und (ökonomischen) Rahmenbedingungen abhängen. Hochschulen erzeugen durch ihre Internationalisierungspolitik unter Umständen sogar Druck-situationen, auf die dann in der Lehre nur noch reagiert wird. So wirft z.B. Daniels (2013) den meisten australischen Hochschulen eine zu starke Fokussierung auf die Studiengebühren vor, die durch ausländische Studierende eingeworben werden, ohne dass das Personal auf diese Veränderungen eingestellt ist. In Hinblick auf die Lehre spricht sie in diesem Zusammenhang von einem „*sense of professional isolation*“:

“Responding to the requirements of policy, individual institutions and to students, educators can find themselves doubting their capacity to deliver effective and relevant education.” (Daniels 2013: 243)

Eine Fallstudie von Bigatti et al. (2012) an einer US-amerikanischen Hochschule zeigt ebenfalls, dass viele Lehrende fehlende Unterstützung und Qualifikationen für die erfolgreiche Lehre im multikulturellen Umfeld beklagen:

„Many faculty identified a general lack of knowledge of multicultural teaching pedagogies as a significant barrier. For example, one faculty respondent defined the barrier as a “lack of my understanding all other cultures related to perspective, behaviors, and environment.” The majority of faculty simultaneously expressed a desire to engage in multicultural teaching but did not know where to begin in terms of acquiring the necessary knowledge and skills to do so. In congruence with unpreparedness for multicultural teaching, another common theme emerging from the data was a frustration over the lack of training, support and resources available. “ (Bigatti et al. 2012: 84)

Mak (2010) plädiert vor diesem Hintergrund für entsprechende Personalentwicklungsmaßnahmen, auf die wir etwas näher eingehen. Sie konstatiert in Bezugnahme auf den australischen Kontext das weitgehende Fehlen interkultureller Weiterbildungen für das akademische Personal:

“Despite numerous debates on the meanings of internationalization and what constitutes intercultural effectiveness for students and teachers within the Australian higher education sector, there is a paucity of literature addressing the “how to” in the development of intercultural competence (Freeman et al., 2009). The documentation and evaluation of diversity training for Australian academic staff as a practical approach to internationalize learning and teaching, is strangely lacking.” (Mak 2010: 366)

Wie oben berichtet, hält die Autorin die Förderung von Kontakt und Austausch zwischen Studierenden unterschiedlicher Herkunft für wesentlich und schlägt daher an anderer Stelle (Mak et al., 2013) entsprechende Maßnahmen vor. Die folgenden Tools aus dem EXCELL Programm (Excellence in Cultural Experiential Learning and Leadership) haben sich nach ihren Angaben für diesen Zweck bewährt:

“The EXCELL Alliance Building tool aims to build safety in groups and encourage participation and sharing of experiences and observations (Mak et al., 1998). Cultural Validation, an important component of Alliance Building in multicultural groups, is a group facilitation technique that encourages students from diverse backgrounds to explain how certain behaviours are enacted in their original cultures (for example, expressing disagreement), thus acknowledging their individual cultural backgrounds and identities.

[B:] The EXCELL Cultural Mapping tool offers a schematic framework for breaking down complex social interactions into more manageable phases (...). A Cultural Map is a clear and succinct description of one effective and culturally appropriate way of behaving—both verbal and nonverbal—in a social context or a specified social scenario. Cultural maps can also include the social values underlying why certain behaviours are preferred in a particular culture (for example, maintaining eye contact when speaking to one’s superior shows respect in the Australian context). Cultural Mapping makes explicit the unwritten social rules for commonly occurring social encounters, so newcomers

can be more confident and effective in interacting with cultural others.” (Mak et al. 2013: 50)

Mak (2010) berichtet über einen eintägigen „*psycho-educational full-day workshop called ‘Engaging and Building Alliances across Cultures’*“, der sich konkret an das akademische Hochschulpersonal wendet. Die Ziele des Workshops beschreibt sie folgendermaßen:

“(…) increasing teaching staff’s awareness of the cultural values underpinning diverse students’ classroom behaviours, and enhancing understanding about conditions for positive intercultural contact. Additionally, the workshop promotes the development and sharing of practical skills in effective intercultural communication, and engages staff in applying the principles and methods of cultural validation and alliance building. An emphasis of the training is on promoting teachers’ empathy with diverse students’ difficulties in participation in groups in academic settings, and what the teachers can do to facilitate the inclusion of these students in learning activities.” (Mak 2010: 367)

In der Gesamtschau der Argumente wird deutlich, dass das Gelingen einer interkulturellen hochschuldidaktischen Praxis auf institutioneller Ebene nicht davon abhängig sein kann, ob einzelne Lehrende den Willen, die Fähigkeiten und Kompetenzen dazu mitbringen oder ggf. durch hochschuldidaktische Qualifikationsangebote entwickeln, sondern wie sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen darüber hinaus auf Dauer auch kollegial teilen und verankern. Dieser Gedanke einer kollegialen Beratung bzw. eines *peer counselings* im Hinblick auf interkulturelle Lernsettings wurde in einigen neueren Studien an australischen (Arkoudis & Tran 2010; Daniels 2013), kanadischen (Friesen 2013) und britischen (Robson & Turner 2007) Hochschulen untersucht – und findet auch in Deutschland Resonanz (vgl. Bosse & Grigorieva 2013; Otten et al. 2013) Letztlich kommen diese Untersuchungen einhellig zu dem Ergebnis, dass das Potenzial solcher Ansätze und ihre institutionelle Etablierung noch keineswegs ausgeschöpft scheinen.

Erfolgversprechend scheint in diesem Zusammenhang die Implementierung so genannter „Learning Circle“ oder „Communities of Practice“:

“Overall, the Learning Circle meetings at both universities have proved very useful in promoting an exchange of ideas among colleagues and encouraging faculty to adopt innovative practices in building alliances among students in multicultural classes. The meetings have helped promote discussion on pedagogical issues in Business higher education.” (Mak et al. 2013. 55)

Einen ähnlichen Ansatz verfolgte ein Modellprojekt, das mit DAAD-Förderung aus dem PROFIN-Programm an der Fachhochschule Köln erprobt wurde (Otten & Hertlein 2012). Durch das Projekt sollten die an der Hochschule bislang schon existierenden Formen der formalen und informellen Vernetzung aufgegriffen und systematisch stabilisiert, intensiviert und vor allem verbreitert werden. Dabei dient der Ansatz der „Communities of Practice“ (CoP) als ein anreizstarkes aber nicht direktives Instrument des kollegialen Erfahrungs- und Wissensmanagements. Das Konzept der CoP basiert auf lern- und organisationssoziologischen Forschungen (Hays 2009; Lave & Wenger 1991; Wenger 1999; Wenger et al. 2002) und wurde auch für den Kontext der Hochschulorganisationen fruchtbar gemacht (Dunn & Wallace 2005; Otten 2009a).

Unter Beteiligung mehrerer Fakultäten wurden kollegiale Erfahrungs- und Kompetenznetzwerke zur „interkulturellen Hochschulkultur“ etabliert. Die in einzelnen Instituten, Studiengängen und dem International Office schon erprobten Handlungsansätze zur Integration ausländischer Studierender und Nachwuchswissenschaftler sollen so für die gesamte Hochschule und für hochschulübergreifende Netzwerke fruchtbar gemacht werden. Dieser Ansatz soll der Tendenz entgegen wirken, die für die Internationalisierung notwendige Expertise im Hochschulalltag dem Engagement Einzelner oder allein der zufälligen Verständigung zwischen Lehre und Verwaltung zu überlassen. Das interkulturelle Know-How soll auf breiterer Basis in den Instituten und Fakultäten wachsen und zugleich geht es darum, denjenigen, die besonders stark im Internationalisierungsprozess engagiert sind, eine kollegiale interkulturelle Reflexionsmöglichkeit auf ähnlicher Erfahrungsbasis zu eröffnen und vor dem ‚internationalen Burnout‘ zu schützen.

2.5 Zusammenfassung: Kernfelder kultureller Diversität in der Lehre

Kulturelle Differenz als ein Merkmal sozialer Hochschulpraxis wird in der Literatur selten genauer geklärt, sondern offenbar als selbstverständliches Attribut von Internationalität angesehen, das nunmehr omnipräsent alle Handlungsbereiche durchdringt. Dass es verschiedene Konstellationsformen von Dynamiken von kultureller Differenz und demzufolge sehr unterschiedliche Modi ihrer individuellen und kollektiven Bearbeitung gibt, wird wenig thematisiert. Die wiederkehrende Kernargumentation reduziert sich darauf, dass eine alte kulturzentristische Hochschullehre und „traditionelle Didaktiken“ nicht (mehr) zeitgemäß seien und nunmehr durch eine Art kulturellrelativistische Wende und ein neues „*Paradigm of Teaching and Learning*“ (Anderson 2008) abgelöst werden müsse. Mit diesem – zuweilen etwas hochtrabenden und pathetischen – Tenor hat es den Anschein, dass ein Großteil der englischsprachigen Autorinnen und Autoren sich vor allem als „Pioniere“ einer neuen, nunmehr globalen Hochschulära und als „Aufklärer in interkultureller Sache“ verstehen. Eine genauere Differenzierung der sehr unterschiedlichen Lehr-/Lernsituationen von kleinen Seminargruppen bis zu Großvorlesungen an Hochschulen kommt unseres Erachtens dabei ebenso zu kurz wie die systematische Klärung, in welchen Bereichen kulturelle Unterschiede auf welche Weise besonders relevant werden (können).

Unsere themenzentrierte Analyse der aktuellen Diskurse und Argumentationslinien für eine stärkere Berücksichtigung interkultureller Aspekte in der Hochschullehre zeigt, dass sich je nach Ansatzpunkt unterschiedliche Wegweisungen und Empfehlungen ableiten lassen. Mit der nachfolgenden Synthesedarstellung fassen wir unser Verständnis des Herausforderungsspektrums einer kultursensiblen Hochschullehre nochmals mit einer eigenen Konzeptualisierung zusammen. Sie speist sich zum einen aus den häufig thematisierten Aspekten in der ausgewerteten Literatur und zum anderen aus unseren eigenen Überlegungen für eine notwendige inhaltliche Differenzierung und theoriegeleitete Abstraktion des Gegenstandes der interkulturellen Hochschuldidaktik.

Die in sechs Rubriken zusammengefassten Herausforderungen sind zunächst einmal unabhängig von Fachdisziplin, Studienform und Art der Lehrveranstaltung. Sie können somit als universale Gestaltungsparameter von diversitätssensibler Lehre und Lernen verstanden werden. Je nach Lehr-/Lernformaten, die wir als typische interkulturelle Lernsettings (Helmolt et al. 2013) verstehen, bekommen diese Themen im Hinblick auf die Berücksichtigung von kultureller Diversität als didaktisches Gestaltungs- und Entscheidungsparameter dann i.d.R. ein unterschiedliches Gewicht.

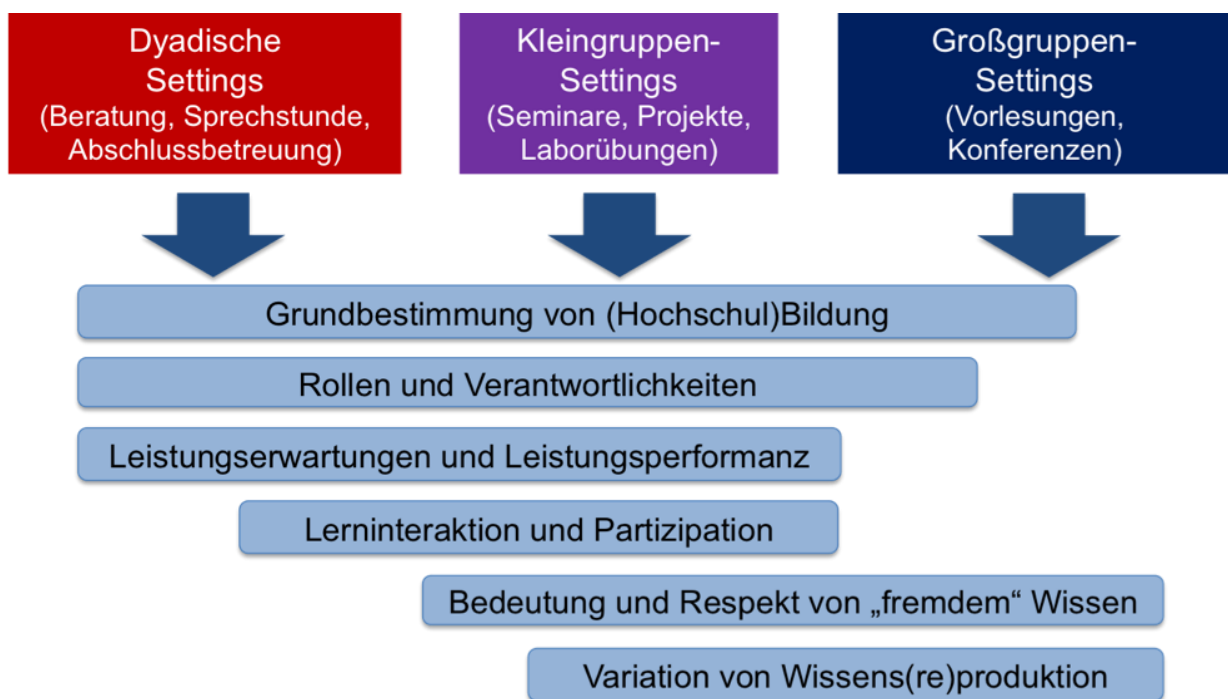


Abbildung 2: Zusammenfassung zentraler kultureller Herausforderungen.

Grundbestimmung von (Hochschul)Bildung

Kulturelle Normen und Werte einer Gesellschaft werden u.a. in den Bildungseinrichtungen institutionalisiert und prägen so das Verständnis von Bildung, Wissenschaft und von Lehre und Lernverhalten. Die Kerninstitutionen des Bildungswesens (Kindergarten, Schule, Hochschule, ...) konkretisieren auf diese Weise allgemein Werte einer Gesellschaft (z.B. Fleiß, Kreativität, Perfektion, Solidarität, Selbststeuerung und intellektuelle Autonomie) in Bezug auf konkrete Lernprozesse und Wissensbestände und tradieren sie durch entsprechende

Lehr- und Lernhandlungen. In Deutschland gibt es eine lange bildungstheoretische Tradition dazu, die sich in einer entsprechenden Begriffstheorie und Debatten um die Funktion(en) der Bildungsinstitutionen zeigt: Erziehung, Bildung, Ausbildung, Qualifikation, usw. Die englische Sprache ist mit dem Hauptbegriff „(higher) education“ weniger differenziert und so verdeckt dieser Dachbegriff in der englischsprachigen Literatur, dass einer „Hochschulbildung“ sehr unterschiedliche Lern- bzw. Bildungsvorstellungen zugrunde liegen können. So ist es z.B. ein großer Unterschied, ob eine Studierende (oder ihre Eltern) einen Auslandsaufenthalt im Studium als gute Möglichkeit zur Horizonterweiterung und persönlichen Reifung sieht¹², oder es primär um den Erwerb einer ganz bestimmten Qualifikation auf hohem Niveau geht, oder – ein ebenso legitimes Motiv – um den begehrten internationalen Abschlusstitel. Wenn sich viele Hochschulen und Akademiker/Innen in Deutschland vom Begriff der „Ausbildung“ abgrenzen und auf „Bildung“ als genuine Aufgabe der Hochschule bestehen, dann zeigt sich darin eben auch ein ganz bestimmtes (kulturelles) Verständnis der damit verbundenen sozialen Praxis, Rollen, Ziele und Begründungen.

Rollen und Verantwortlichkeiten

Die Art der Hochschullehre als einer Interaktionsbeziehung hängt wesentlich von den Rollenzuschreibungen und den damit verbundenen Verantwortungserwartungen ab. Aus dem Grundverständnis, was eine Hochschulbildung ist bzw. sein sollte, leiten sich wiederum statusgebundene Rollenvorstellungen und ein spezifisches Wissenschaftsverständnis der Lehrenden und der Studierenden ab. Mit anderen Worten: Die Interaktion in der Institution Hochschule ist in erster Linie ein institutionalisiertes Rollenhandeln und kein kontextfreies Kulturrepräsentationshandeln. Die Formulierung und Bewältigung von Aufgaben und Anliegen im Zusammenhang mit den institutionellen Lernprozessen sind in diesem Sinne primär (wenngleich nicht ausschließlich) als funktionale Umsetzung dieser Vorstellungen und Rollen zu verstehen (Otten et al. 2013). Dabei existieren mehr oder weniger große Freiheitsgrade für persönliche

¹² Dies wurde regelmäßig von den Studierenden in den ERASMUS-Evaluationen als wichtigster persönlicher Erfahrungsgewinn aus einem Kurzzeit-Auslandsaufenthalt genannt.

Selbstentfaltung und individuelle Ausgestaltungen der Beziehungen und des Rollenhandelns. Aus der Wiederholung und Bestätigung der institutionell eingebetteten Lehr/Lernsituationen erwächst eine institutionsspezifische Hochschulkultur, welche die Mitglieder dieser Organisation in weiten Teilen verinnerlicht haben, so dass sich daraus eine gewisse „Normalitätsvorstellung“ bezüglich der zentralen Funktionsweise des Systems Hochschule ergibt. Sie wird als implizites Wissen aber kaum noch thematisiert und schon gar nicht erklärt. Für das Hochschulsystem in Deutschland drückt sich das beispielsweise in der Erwartung an die Studierenden zur Übernahme hoher Eigenverantwortung für den Lernprozess und -erfolg aus.

Leistungserwartungen und Leistungsperformanz

Die Formulierung von Leistungserwartungen im Studium und die Art, wie die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse adäquat gezeigt werden (Leistungsperformanz), ist ein weiteres zentrales Thema, in dem sich unterschiedliche kulturelle Vorstellungen dokumentieren. In der Fachliteratur ist dieser Aspekt einer kulturdifferenten Deutung von Leistungsdemonstration vor allem für die Frage des „Plagiats“ gut untersucht (Bloch 2007; Weller 2011). Einen guten Gesamtüberblick zu diversitätsbezogenen Prüfungsformen (assessment) findet sich bei Carroll (2015). Es ist anzunehmen, dass das Spektrum an unterschiedlichen Prüfungsformen in westlichen Hochschulsystemen in der Regel größer ist als in den meisten nicht-westlichen Hochschulkulturen. Das erfordert von den Lehrenden eine besondere Aufmerksamkeit dafür, die Leistungserwartungen verständlich und transparent zu machen, besonders wenn es sich um Gruppenaufgaben und ergebnisoffene Projekte handelt. Die Art der Leistungsperformanz, also wie ein angestrebtes fachliches Wissen und Können (prüfbar) gezeigt wird, ist ebenfalls kulturabhängig und besonders dann eine interkulturelle Herausforderung, wenn neben dem abrufbaren Fachwissen auch kritische Positionen (gegenüber Lehr- und Mehrheitsmeinungen) und persönliche Facheinschätzungen als Leistung gefordert werden.¹³

¹³ Damit soll allerdings nicht dem Stereotyp Vorschub geleistet werden, dass ausländische Studierende im Allgemeinen es nicht gewohnt seien, kritisch Position zu beziehen oder sich in Meinungsdiskussionen zu engagieren.

Lerninteraktion und Partizipation

Auf die Bedeutung der Gestaltung der Lerninteraktion wurde bereits in Kapitel 2.1 näher eingegangen. Es ist weitgehender Common Sense, dass moderne Hochschullehre ein hohes Maß an Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden ermöglichen soll und das Gewicht sich von der dozenten-fokussierten Lehrinteraktion hin zu einem größeren Anteil von Lerninteraktion der Studierenden untereinander verschieben soll. Indem in der Fachliteratur besonders betont wird, dass vor allem im internationalen Kontext Studierende zur Partizipation „ermutigt“ werden müssen (vgl. z. B. Carroll 2015: 118-140) , zeigt sich bereits, dass es offenbar kein universelles Bedürfnis ist, sich in universitären Lehrsituationen persönlich einzubringen, sondern eher das Ergebnis bestimmter kultureller Lernsozialisierungen und der gezielten Gestaltung von Rahmenbedingungen. Die Möglichkeiten sind dabei in Kleingruppen-Settings in der Regel höher als in Vorlesungen, was nicht heißt, dass die Vorlesungen per se interaktionsarm sein müssen. Vielmehr lohnt hier eine genauere Analyse, was partizipationshemmende Faktoren sein können, wozu besonders auch die (fremd)sprachlichen Kompetenz der Lehrenden zählen dürften, wenn sie in einer Fremdsprache bzw. Lingua Franca lehren.

Bedeutung und Respekt von „fremdem“ Wissen

Der produktive und respektvolle Umgang mit Wissen aus anderen kulturellen Kontexten wurde unter dem Aspekt „*Internationalisation of the Curriculum*“ angesprochen. Im Hinblick auf die konkrete Lehrpraxis geht es hier weniger um die Frage, welche Inhalte in einer bestimmten Disziplin geeignet sind, um die internationalen bzw. globalen Aspekte des Faches zu vermitteln, sondern wie mit wissenschaftlichem und lebensweltlichem (Alltags-) Wissen umgegangen wird, das evtl. von den Lehrenden und häufiger noch von den (partizipativ ermutigten) Studierenden eingebracht wird. Wenn Lehrende selbst explizit auf Wissensbestände (z.B. Fallbeispiele, Daten, Felderfahrungen) aus anderen Kulturkontexten eingehen, ist es wichtig, dass diese Beispiele anwesende Studierende nicht kompromittieren oder mit Stereotypen konfrontieren. Sie sollten sich (unaufgefordert) dazu verhalten und ggf. widersprechen können, ohne sich dabei jedoch als Kulturrepräsentant mit diesem vorgebrachten Wissen identifi-

zieren zu müssen. Wenn Studierende selbst Wissen aus „ihren“ Kulturen ins Feld führen, gilt es dieses Wissen aufzugreifen, ohne es vorschnell als (ir)relevant zu bewerten oder es einem direkten internationalen Vergleich zu unterziehen. Insofern liegt die besondere interkulturelle Herausforderung also im Zulassen von wirklich „fremdem“ Wissen¹⁴, welches sich zunächst nicht dem eigenen Wissen(schafts)verständnis der Lehrperson oder der Mehrheit der Studierenden fügt.

Variationen der Wissens(re)produktion

Der letzte Aspekt hat in gewisser Weise mit Formen der Leistungsperformanz zu tun, allerdings nur soweit man Klausuren, Hausarbeiten oder Bachelor-Arbeiten usw. als Form der Wissens(re)produktion begreift. Er geht aber darüber hinaus, wenn man die Lerntätigkeit der Wissens(re)produktion in einem wissenssoziologischen Sinne weiter fasst und darunter auch die Arten versteht, *wie* Wissen bzw. Erkenntnis überhaupt als soziale Praxis erschlossen, hergestellt und organisiert wird. Wenn beispielsweise eine internationale studentische Projektgruppe eine Lösung zur mobilen Trinkwasseraufbereitung oder zur Schwangerschaftsberatung in streng religiösen Gesellschaften erarbeiten sollen, kommen viele Fragen nach den kulturellen Vorstellungen auf, wie das geschehen soll, lange bevor die Gruppe bei dem fertigen Projekt als Wissensprodukt landet. Es spricht vieles dafür, dass Lernsituationen eine große Variationsbreite in der Art der Wissensaneignung und -nutzung ermöglichen, um unterschiedlichen kulturellen Zugangsweisen gerecht zu werden.

3 Zielorientierungen für die Internationalisierung

Vielen der ausgewerteten Artikel und Ressourcen merkt man den Problemdruck an, aus dem heraus sie offenbar entstanden sind. Die Fallbeschreibungen und Handlungsempfehlungen zielen daher häufig entweder auf pragmatische Hilfestellungen oder auf eine Forderung nach strukturellen Veränderungen an

¹⁴ Zur Unterscheidung des relativ und radikal Fremden vgl. Waldenfels (1991, 1999).

der Hochschule. Obwohl die Frage, was genau unter Internationalisierung verstanden werden soll, richtungsweisend für jede Form von Fortbildungsintervention oder struktureller Reform ist, wird nur selten die grundlegende Zielorientierung einer internationalisierten Hochschule diskutiert. Das ist insofern problematisch, weil es unter den Hochschulen offenkundig sehr unterschiedliche ökonomische, kapazitäre als auch standort- und profilspezifische Voraussetzungen gibt, die somit von einer Internationalisierungsstrategie immer selektive Richtungsentscheidungen verlangt. Ambitionierte institutionelle Selbstbeschreibungen (etwas in Leitbildern und Websites) als „internationale Hochschule mit einer globalen Verantwortung und Orientierung all ihrer Mitglieder“ verschleiern zuweilen, dass es zwischen den Hochschulen und auch innerhalb einer Hochschule in den verschiedenen Organisationseinheiten sehr unterschiedliche „Reifegrade“ für eine gelebte Internationalität gibt (was an sich auch gar kein Problem sein muss).

In Hinblick auf die strukturelle Be- und Verarbeitung von kultureller Diversität lassen sich die Internationalisierungsbemühungen einer Hochschule in Anlehnung an andere Typenmodelle zu institutionellen Diversitätsorientierungen (Adler 2007; Anderson 2008; Leenen et al. 2008; Leenen et al. 2006; Perlmutter 1969) nach drei verschiedenen Orientierungen unterscheiden: Assimilation, Adaption und Aushandlung.¹⁵ Diese drei Orientierungen spitzen einen jeweils dominierenden Modus der kulturellen Differenzverarbeitung zu und sind insofern nicht als empirische Fälle, sondern vielmehr als konzeptuelle Idealtypen zu verstehen. In der Praxis des Hochschulalltags wird sich einer der Typen in der Regel als dominanter Modus durchsetzen und den „Grundton“ im Umgang mit kultureller Diversität im Lernverhalten dominieren. Denkbar ist, dass eine Institution im Laufe der Zeit die verschiedenen Orientierungen von der Assimilation über Adaption hin zum Modus der Aushandlung „durchlebt“ und sich so weiterentwickelt. Gleichwohl verstehen wir diese Typen nicht primär als entwicklungslogische Abfolge.

¹⁵ Die hier gewählten Begriffe stammen aus der psychologischen Interkulturalitätsforschung, die sich zunächst einmal für individuelle psychologische Orientierungen interessiert. Eine empirische Übertragung individualpsychologischer Konzepte auf Organisationen ist grundsätzlich nur bedingt möglich und wird z.B. im Rahmen des organisationalen Lernens oft problematisiert (vgl. Otten 2009b; Wilkesmann 1999). Für die Zwecke dieser Studie verstehen wir diese Begriffe daher konzeptuell und wir halten sie für hilfreich, um einen Modus kollektiver (inter)kultureller Praxis zu charakterisieren.

Bei „Assimilation“ wird das bestehende eigenkulturelle System weder in Frage gestellt noch verändert. Von ausländischen Studierenden wird erwartet, dass sie sich mit ihrer Entscheidung für ein Studium an die vorgefundenen Bedingungen der aufnehmenden Hochschule anpassen. Damit dies besser und schneller gelingt, werden ihnen die Erwartungen und die Standards der Hochschule vermittelt („*fix the student*“). Mit „Adaption“ ist ein Anpassungsprozess in die umgekehrte Richtung gemeint. Eine Hochschule mit dieser Zielorientierung bemüht sich im Sinne einer ausgeprägten „Kunden-orientierung“, die Erwartungen von ausländischen Studierenden bestmöglich zu erfüllen. Der Veränderungsdruck liegt hier auf dem Lehrpersonal sowie auf den vorhandenen Strukturen („*fix the teacher*“, „*fix the system*“). „Aushandlung“ schließlich bezeichnet einen Internationalisierungsansatz, bei dem es zunächst keine Vorfestlegung auf einen verbindlichen kulturellen Orientierungsrahmen gibt. Die Institution gewährt den Akteuren und Lehrenden hohe Freiheitsgrade, um sich mit den Studierenden (und ggf. auch neuen ausländischen Kolleg/innen) auf gemeinsame Regeln und Standards für die jeweiligen Lehrkulturen und Lehrveranstaltungen zu verständigen.

Die Unterscheidung dieser drei Orientierungen ist nicht immer trennscharf und oft wird man innerhalb einer Hochschule bzw. einer Fakultät oder eines Studiengangs Überschneidungen vorfinden. Mit solchen Mischformen gehen in der Regel auch entsprechende Probleme diffuser interkultureller Handlungspraxis einher.

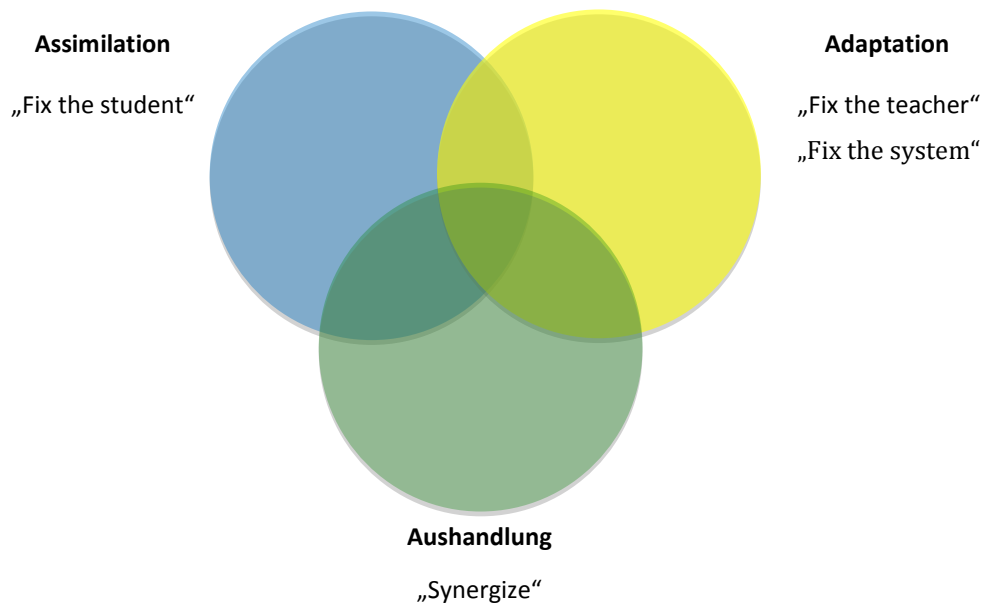


Abbildung 3: Idealtypische Zielorientierungen für die Internationalisierung und die hochschuldidaktische Ausrichtung im multikulturellen Lernraum.

Im Folgenden beschreiben wir diese drei Zielorientierungen ausführlicher. Dabei gehen wir auf ihre spezifischen Potenziale und Risiken ein und beschreiben verschiedene Untertypen.

3.1 Assimilation

Der Vorgang der Assimilation beschreibt ganz allgemein das Angleichen einer Gruppe an eine andere durch die Übernahme ihrer Praktiken, Einstellungen und Werthaltungen. Eine Hochschulinstitution, die Assimilation als Zielorientierung ihres Internationalisierungsprozesses verfolgt, bewahrt die bestehenden Standards und Praktiken. An ausländische Studierende stellt sie die identischen Anforderungen wie an einheimische Studierende. Regularien sind nicht verhandelbar und gelten – oft mit Verweis auf eine gebotene Fairness und Gleichbehandlung – gleichermaßen für alle Studierende. Eine differenzierte Lehre ist im Grunde hier nicht vorgesehen. In der Umsetzung dieser Orientierung inner-

halb der hochschuldidaktischen Grundrichtung lassen sich zwei Varianten unterscheiden:

- die **„einfordernde Assimilation“** („*forced assimilation*“) bei der die Lehrenden die aktive Rolle des „Aufklärers“ über kulturelle Normen und Regeln einnehmen und frühzeitig klar machen müssen, wie „die Dinge hier bei uns laufen“ und
- die **„unterstützte Assimilation“** („*assisted assimilation*“), bei der den ausländischen Studierenden in Form von Einführungs- und Integrationskursen bzw. durch Mentoren-Programme u.ä. eine anfängliche „Anpassungshilfe“ an die gegebenen Hochschulstrukturen geboten wird, damit sie möglichst rasch und reibungsfrei in das System hinein finden.

Eine auf Assimilation abzielende Internationalisierungsstrategie kann sich zum Beispiel darin äußern, dass das Lehrpersonal angehalten wird, auf die Einhaltung verbindlicher Standards und Praktiken zu achten. Kerngedanke ist der Grundsatz der Gleichbehandlung aller Studierenden. Auf abweichende Verhaltensweisen ist hinzuweisen, den betreffenden Studierenden sind die Standards zu vermitteln, wobei mitunter auch die Sanktionen für eine Nichtbeachtung dargestellt werden.

In den internetgestützten Weiterbildungsmaterialien des Humber College (Kanada)¹⁶ wird der Ansatz der „forced assimilation“ konsequent umgesetzt. Hier werden den Lehrenden in Form kurzer Filmbeispiele konkrete Verhaltensweisen an die Hand gegeben, wie sie systeminkompatiblen Verhaltensweisen von Studierenden begegnen und diese auf das Gleis bestehender Standards und Erwartungen setzen können. Diese Orientierung basiert auf der Annahme, dass die „*international students*“ diese Standards eben (noch) nicht kennen und verstehen bzw. noch nicht verinnerlicht haben und explizit mit klaren Botschaften darauf aufmerksam gemacht werden müssen. Das Kernstück dieses Selbstlern-Tools für Lehrende sind sieben kurze Videos, in denen die folgenden Problemsi-

¹⁶ <http://www.humber.ca/centreforteachingandlearning/instructional-strategies/teaching-methods/course-development-tools/teaching-international-students.html> (01.09.2015)

tuationen im Kontakt von Lehrenden zu ausländischen Studierenden präsentiert werden:

Situation 1: Difficulty reading course material and taking class notes

Situation 2: Excuses for not meeting due dates or missing tests or exams

Situation 3: Lack of class participation or the after class “wave”

Situation 4: Plagiarism

Situation 5: Using negotiation as a communication tool

Situation 6: Academic integrity

Situation 7: Attendance and lateness for class

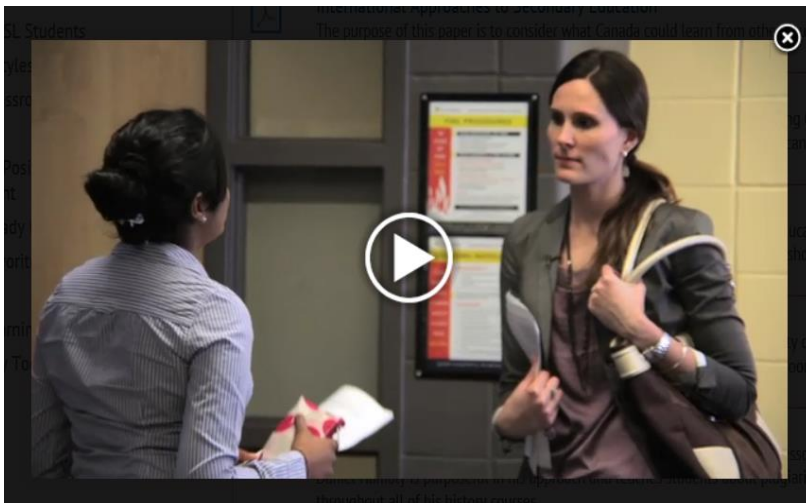


Abbildung 4: Ausschnitt aus *“Excuses for not meeting due dates or missing tests or exams”*.

Nach der Darstellung der unangemessenen Verhaltensweisen ausländischer Studierender wird modellhaft der vom Lehrpersonal erwartete „richtige“ Umgang beschrieben. Dabei werden in Zwischenschnitten Zusammenfassungen (*summations*), Empfehlungen (*recommendations*) oder Regeln (*rules*) in Schriftform präsentiert. Allein diese Darstellungsform macht klar, dass es nicht um die Interpretation des fremdkulturellen Verhaltens geht, sondern die Verhinderung von Systemabweichungen.

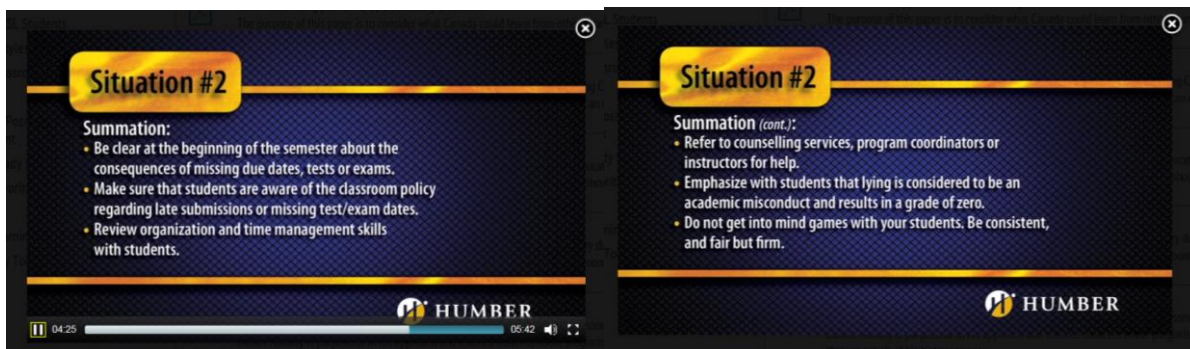


Abbildung 5: „Summation“ aus „Excuses for not meeting due dates or missing tests or exams“.

Die zweite Variante von Assimilation als Internationalisierungsstrategie in der Form der „unterstützten Assimilation“ fokussiert weniger auf das Lehrpersonal, sondern setzt direkt bei den Studierenden an. Anstatt die Vermittlung von Regeln und Standards in die Hände von Dozent/innen zu legen, werden denjenigen, die mit den Regeln der Hochschule im Gastland nicht vertraut sind, Kurse, Patenprogramme und andere Formen der Unterstützung angeboten um möglicherweise vorhandene „Verständnislücken“ für die üblichen Abläufe und Regeln des Hochschulsystems zu füllen. Während bei „forced assimilation“ das Lehrpersonal für die Umsetzung der Internationalisierungsstrategie in die Pflicht genommen wird, sind bei der „assisted assimilation“ die Hochschulinstitutionen als Organisationseinheiten gefordert. Die Verantwortung für diese Angebote liegt i.d.R. also nicht bei der einzelnen Lehrperson, sondern bei Projekten und Servicestellen (die in Deutschland vielfach bei den International Offices angesiedelt sind). Die Lehrenden werden somit entlastet, indem sie bei eventuellen Unklarheiten und Irritationen auf die Wahrnehmung der Unterstützungsmaßnahmen verweisen können.

Der Vorteil von Assimilation als Zielorientierung der Internationalisierung einer Hochschule liegt auf der Hand: Qualitätsstandards für die Lehre, die sich möglicherweise schon seit langer Zeit bewährt haben, werden aufrechterhalten. Auch die rechtlich relevante Maßgabe einer Gleichbehandlung und Einhaltung gerichtsfester Entscheidungen wird mit diesem Vorgehen abgesichert.¹⁷ Neben diesem eher pragmatischen Argument werden in der Diskussion um Internatio-

¹⁷ Dem steht freilich gegenüber, dass die Einhaltung von Anti-Diskriminierungs-Richtlinien durchaus auch Probleme bei einer starren Einheitsbehandlung aufwerfen kann.

nalisierungsansätze mitunter aber auch die Bewahrung bildungshistorischer Traditionen als Motiv ins Feld geführt (Green, 2013; Vinther & Slethaug, 2013).

Auch für ausländische Studierende hat der Assimilations-Ansatz Vorteile: Wird diese Strategie aktiv betrieben, sind die Anforderungen des Systems transparent und unzweideutig. Ausländische Studierende, die sich für ein Studium an einer Hochschule mit einem assimilativen Internationalisierungs-ansatz entschließen, wissen oder können zumindest wissen, worauf sie sich einlassen. Oftmals ist es ja auch gerade der Wunsch nach einer „anderen“ Lernumgebung als der bekannten eigenen, der die Studierenden zu einem Auslandsstudium motiviert. Von ihrer neuen Hochschule werden sie aber i.d.R. kein besonderes Interesse an den Lehr-/Lerntraditionen ihres Heimatlandes erwarten können.

Es dürfte den meisten Studierenden, die sich für ein Auslandsstudium entscheiden, mehr oder minder klar sein, dass sie dort u.U. mit ungewohnten Lernsituationen konfrontiert werden, ohne dass sie schon eine klare Vorstellung von der Funktionsweise dieses anderen kulturellen Systems haben. Die Ahnung bleibt abstrakt und der tägliche Umgang mit kulturellen Fremdheitserfahrungen wird erst in konkreten Situationen in seiner Tragweite bewusst. Insofern ist das kognitive Wissen um mögliche Assimilations-erfordernisse etwas anderes als ihr tatsächliches emotionales Erleben, zumal wenn dies in einer hochgradig reglementierten Institution geschieht, die ihre Regeln durchsetzen will.

Die Hochschule, die sich in einer assimilativen Grundorientierung für ein Festhalten und Durchsetzen ihrer gewohnten Regeln und Standards entscheidet, zahlt dafür einen Preis: Die Möglichkeiten des wechselseitigen interkulturellen Lernens werden nicht genutzt, weil die Deutungsoffenheit bestimmter Situationen und Handlungen aufgrund möglicher kultureller Unterschiede von vornherein durch Verweis auf den *einen* geltenden Standard systematisch ausgeschaltet und eingeebnet wird. Das bedeutet, dass auch einheimischen Studierenden keine Lernerfahrungen im Sinne einer „*Internationalisation at home*“ geboten werden.

Die Zielorientierung der Assimilation war in den frühen Jahren der Beschäftigung mit der Internationalisierung verbreitet und zeigt sich auch heute noch in vielen Maßnahmen. Bezeichnenderweise richten sich auch Trainingsprogram-

me im Rahmen von Internationalisierungsprozessen an Hochschulen zunächst oft (und ausschließlich) an ausländische Studierende als Zielgruppe. Diese sollen auf das Leben und Studieren im Gastland eingestellt und durch entsprechende Betreuungs- und Sprachprogramme in ihrer Anpassung unterstützt werden. Eine gelungene Integration ausländischer Studierender zeigt sich in diesem Modus darin, dass sie möglichst rasch und reibungsfrei dem lokalen Hochschulalltag folgen können, vergleichbare Leistungen erbringen und wenig Anlass zu Irritationen bieten.

3.2 Adaption

Mit einer stärkeren Institutionalisierung der Internationalisierung lässt sich ein Trend weg von „hilfsbedürftigen ausländischen Studierenden“ hin zu einer stärkeren Antizipation anderer Lehr- und Lerngewohnheiten erkennen. Unter dem Begriff der „Adaption“ verstehen wir vor diesem Hintergrund Internationalisierungsansätze, bei denen eine starke Anpassung an die Bedürfnisse ausländischer Studierender im Vordergrund steht und Studienangebote möglichst stark auf die vermuteten Erwartungen und Gewohnheiten dieser umworbene Studierenden zugeschnitten werden.

In der Literatur finden sich viele Beiträge, die auf die Notwendigkeit hinweisen, die Erwartungen und Bedürfnisse ausländischer Studierender in den Blick zu nehmen und gezielt auf diese einzugehen. Zahlreiche Situationsbeispiele in Form von Fall-Vignetten (vgl. z.B. Mott-Smith 2013; Schumann 2012) verdeutlichen fehlerhafte Interpretationen und Zuschreibungen, zu denen es kommt, wenn Lehrende Verhaltensweisen von ausländischen Studierenden ausschließlich aus der eigenen kulturellen Perspektive beurteilen. Diese kultur- und institutionszentrierte Haltung nach dem Motto „Wer bei uns studiert, hat sich für eine exzellente Hochschule und unsere weltbekannte gute Ausbildungstradition im Fach XY entschieden“, ist in Zeiten eines globalen Bildungsmarktes, auf dem Hochschulen im internationalen Wettbewerb agieren, kaum noch denkbar bzw. wenn, dann nur für sehr renommierte Top-Universitäten (vgl. Bagley & Portnoi 2014; Guruz & Zimpher 2011).

Will eine Hochschule attraktiv für Studierende aus aller Welt oder aus bestimmten Zielregionen sein, wäre es problematisch, die Befindlichkeit von ausländischen Studierenden vollkommen zu ignorieren und allein auf das Renommee oder einen elitären traditionellen Status der Institution oder des Faches zu setzen. Bei Hochschulen, deren Finanzierung wesentlich durch Studiengebühren sichergestellt wird, sprechen allein schon ökonomische Gründe für eine stärkere Orientierung an den „Kunden“ aus dem Ausland. Dies wird sich letztlich auch auf die Gestaltung der Organisationskultur auswirken, wie sich vor allem am Beispiel der australischen Hochschullandschaft zeigen lässt (vgl. Norton 2014) – und was insofern auch erklärt, warum dort offenbar eine besondere Aktivität zum Thema dieser Studie zu beobachten ist.

Auch bei der Zielorientierung „Adaption“ lassen sich zwei Untertypen unterscheiden:

- Einerseits die **curriculare Adaption (im engeren Sinne)** als Anpassung der Studieninhalte und –angebote ohne größere Strukturveränderungen und
- andererseits die **weitreichendere Transformation der Programme, Strukturen und Handlungsabläufe** im Hinblick auf die Bedürfnisse einer für die Hochschule strukturelevanten „ausländischen Kundschaft“.

Bei der ersten einfachen Variante geht es lediglich um die Anpassung von Studieninhalten und –angeboten an den (vermuteten) Erfahrungs- und Einsatzhorizont einer internationalen Zielgruppe. Man könnte diese Variante auch als „Internationalisierung des Curriculums im engeren Sinne“ bezeichnen. In Seminaren und Vorlesungen Themen mit Bezug zu den Herkunftsregionen und -kulturen ausländischer Studierender zu behandeln, wird von verschiedenen Autoren gefordert (z.B. Patel & Lynch, 2013). Die inhaltlich-curriculare Anpassung von Studienangeboten kann entweder über Angebote an der eigenen Hochschule oder über sogenannte „*transnational university programmes*“, also quasi „*off-shore*“ angeboten werden (vgl. auch DAAD & Council 2014). Im Rahmen dieser Studie gehen wir auf diese Variante der curricularen Adaption nicht näher ein, da sie die Handlungspraxis der Lehre im multikulturellen Umfeld als Gestaltungsfeld kaum berührt.

In der zweiten, komplexeren Variante der Adaption können auch Strukturen, Regularien und die Formen der Wissensvermittlung zur Disposition gestellt werden. Sie involviert also stärker die Lehrpraxis und verlangt von den Lehrenden eine grundsätzlich andere Fokussierung auf die Lernenden, bei der u.U. die ausländischen Studierenden maßgeblich dafür sind, was im Seminar passiert. Während die Definition und die Sicherstellung der den Zielgruppen angepassten formalen Regeln und Standards in die Zuständigkeit der Leitung der Hochschulinstitution fällt, ist das Lehrpersonal gefordert, eine für diese Zielgruppen anregende und attraktive Lernatmosphäre zu schaffen und für diese angemessene Wege der Vermittlung von Inhalten zu finden. Konkret ausformuliert wird diese Zielorientierung z.B. von Jabbar & Hardaker (2013: 276) in ihrem Vorschlag des „*culturally responsive teaching*“. Die Autoren fordern eine Abwendung von einer kulturzentristischen, assimilatorischen Orientierung und wünschen sich stattdessen *“a culture of caring should be developed by educators and educational establishment”*. Wieviel und wie weitreichend das *“caring”* sein soll, hängt vom Rollenverständnis der Lehrenden ab: Sie können sich auf die akademische Wissensvermittlung konzentrieren, sich aber auch – deutlich weitreichender – in die Rolle eines erzieherischen Vorbilds oder einer sozialen und emotionalen Bezugsperson begeben.

Auch für die Entwicklung in Deutschland finden sich Beispiele aus der Hochschuldidaktik, in denen sich der Versuch zur Adaption an veränderte Zielgruppenbedürfnisse dokumentiert. Abbildung 6 unten zeigt die Kurzbeschreibung eines exemplarischen Seminarangebots, das auf einen „kultursensiblen Umgang“ mit „kultureller Andersartigkeit“ abzielt.¹⁸ An diesem Beispiel wird klar, dass bei der Adaptionorientierung in der Regel *eine* „Zielkultur“ im Mittelpunkt steht, auf die sich die eigenen institutionellen Anpassungsbemühungen richten.

¹⁸https://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/prorektor/b/download/2012-08-02_china_workshop_bosch_info.pdf (1.9.2015)

30./31.01.2012, 09:00-17:00 Uhr

Modul 2, TB 1: Interkulturelle Kompetenz im Umgang mit chinesischen Studierenden

Chinesische Studenten bilden seit Jahren die größte Gruppe der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen. Sie sind jedoch nur wenig in das deutsche Hochschulleben integriert; viele von ihnen haben mit erheblichen Studienproblemen zu kämpfen. Die Ursachen dafür liegen zum einen darin, dass die chinesischen Studierende andere Ziele an das Studium, andere Einstellungen zu den Dozenten und ein anderes Studien- und Lernverhalten mitbringen als dies in Deutschland mit seiner besonderen akademischen Tradition üblich ist. Zum anderen haben die meisten deutschen Dozenten keine Kenntnisse über die Erwartungen und speziellen Verhaltensweisen ihrer chinesischen Studenten.

Der Workshop will daher folgendes vermitteln:

- Kenntnis und Reflexion der eigenen akademischen Konventionen und Traditionen,
- Besonderheiten des Lehrens, Lernens und Schreibens in der chinesischen Kultur,
- Sensibilität für chinesische Verhaltensmuster und kulturelle Andersartigkeiten,
- Hinweise für den kultursensiblen Umgang mit Chinesen in Lehre und Beratung.

Referent: Dr. XY

Abbildung 6: Beispiel eines Angebots zur Förderung einer adaptiven Hochschuldidaktik.

Die Vorteile der Zielorientierung „Adaption“ liegen im Eingehen auf die Lehr-/Lerntraditionen sowie die Befindlichkeit ausländischer Studierender. Studierende, die nicht vom Wunsch getrieben sind, ein neues und fremdes Hochschulsystem kennen zu lernen, werden sich an einer „Adaption“ praktizierenden Hochschule wohler fühlen als an einer Bildungseinrichtung, die Assimilation verlangt.

In *multikulturell* zusammengesetzten Studiengängen und Hochschulsettings stellt sich natürlich die Frage, an welchen Standards sich Anpassungsprozesse orientieren sollen. Lehr-/Lernpraktiken nur an den Bedürfnissen einer Teilgruppe auszurichten, ist problematisch. In diesem, in der Praxis wahrscheinlich nicht seltenem Fall, führt die Internationalisierungsstrategie der Adaption letztlich zu einem Assimilationsdruck für all diejenigen, die nicht der richtungsweisenden Gruppe angehören. Sie wird gewissermaßen zur „Assimilation unter umgekehrten Vorzeichen“. Dies kann nicht nur Studierende aus „Drittkulturen“ betreffen, sondern auch Personen aus der „Zielkultur“, die den (vermuteten) Präferenzen nicht entsprechen. So kommen etwa Kingston & Forland in ihrer Stu-

die zum Schluss, dass der Versuch zur Adaption der Hochschullehre in UK an die vermuteten Bedürfnisse ausländischer Studierender (welche?) eher zu einer „Besonderung“ und Isolation als zu interkulturellen Lernprozessen führt:

*„After investigating the perspectives of academic staff and international students, it appears that East Asian educational traditions are evolving and becoming more individualistic (...). As such, the results would seem to point to progression via focusing on good teaching practices for all, rather than for the development of extra measures for international students, which would surely emphasize any existing feelings of isolation from the social and academic worlds of UK HE.“
(Kingston & Forland 2008: 213f)*

Je radikaler die Zielorientierung der Adaption ausgelegt wird, desto unmöglicher wird also ihre praktische Umsetzbarkeit. Eine extreme Form der Adaption kann letztlich nur bei sehr homogenen Zielgruppen funktionieren. Moderate Formen der Anpassung, bei denen es um die Berücksichtigung anderer Lehr-/Lernerfahrungen und eine Orientierung an anderen Normalitätsvorstellungen in Hinblick auf Studieren geht, erscheinen jedoch sehr wohl praktikabel.

Ähnlich wie bei der ersten Orientierung der Assimilation, geht es auch bei der Adaption letztlich um den Versuch, die kulturellen Differenzen und mögliche Irritationen durch die jeweilige Anpassungsneigung so weit wie möglich abzumildern. Der interkulturelle Kontakt soll möglichst wenig Unsicherheiten erzeugen und reibungsarm sein. Dafür werden mehr oder weniger einseitige Anpassungsleistungen in Kauf genommen – in die eine oder die andere Richtung.

Eine dritte Orientierung, die wir als Aushandlung (*negotiation*) bezeichnen, geht über diese beiden eher vermeidenden Orientierungen hinaus und nutzt die kulturelle Differenz in einer grundlegend anderen Weise.

3.3 Aushandlung

Nimmt man die häufig gestellte Forderung nach einer diversitätsbewussten und individualisierten Lehre ernst, müssen Hochschulinstitutionen konsequenter-

weise Abstand nehmen von vereinheitlichten Strategien zum Wissenserwerb und zwar ganz unabhängig davon, ob diese eher in Richtung „Assimilation“ oder „Adaption“ gehen. Da man im Vorhinein nie genau wissen kann, welche persönlichen und kulturellen Orientierungen und Präferenzen Studierende in eine Lehrsituation einbringen, erscheinen feste „Pläne“ mit unverrückbaren Zielen nur wenig sinnvoll. Konsequenterweise müsste statt eines Top-down-Ansatzes ein Bottom-up-Ansatz praktiziert werden, bei dem sich das Handeln des Lehrpersonals an der jeweiligen Studierendengruppe sowie den konkreten Fähigkeiten, Möglichkeiten und Motivationen ihrer einzelnen Mitglieder orientiert. Wie gelehrt und gelernt wird, wäre in diesem Fall das Ergebnis eines iterativen Prozesses, bei dem Studierende und Lehrende sich immer wieder aufs Neue auf gemeinsame Praktiken und Standards verständigen (Sovic & Blythman 2012).

Der von Patel & Lynch (2013) vorgeschlagene Ansatz einer „Glocalization“ kommt der Zielorientierung „Aushandlung“ recht nahe. Die Autoren schlagen eine „*pedagogy of encounter*“ sowie einen durch Inklusion gekennzeichneten Lernraum vor. In eine ähnliche Richtung zielt Birks (2014) Vorschlag eines „*critical cosmopolitan teaching and learning*“:

“As a framework for global learning, critical cosmopolitan education is committed to unsettling the traditional and highly reified opposition of local and global, to imagining a more dialogic and dynamic relationship between these terms.”(Birk 2014: o.S.)

Wir beschreiben den Ansatz von Patel & Lynch (2013) hier etwas eingehender um die Argumentationsweise deutlich zu machen:

Unter „Glocalization“ verstehen sie

“...blending and connecting local and global contexts while maintaining the significant contributions of the different cultural communities and contexts” (S.223)”

“... it promotes and encourages third culture building thus respecting the cultural contributions of diverse cultures. The notion of third culture building subscribes to the respectful exchange of the cultural

wealth of all cultures leveraged as common ground for building community, ...” (S.224)

In der praktischen Umsetzung geht es um

“Critical self-reflection and sharing of cultural values and beliefs aligned to religion, history and family that are held sacred by local and global communities binding them at the deep structure level of intercultural communication (Samovar & Porter, 2004) create open learning spaces in a glocalised classroom.” (S.226)

“Learners and teachers are challenged to seek creative solutions through exploration and discovery that are context driven instead of blindly subscribing to the dogma of best practice and good teaching and learning” (S.227)

Zu den Voraussetzungen für ein Gelingen äußern sich die Autor/Innen recht allgemein.

“At the outset, teachers will have to establish a rationale for glocalization. Next, the teacher must focus on curricula considerations that include decisionmaking about supportive activities, enabling assessment tasks, and useful resources” (S.227)

“teachers must also be cognizant of the effect of the teaching methods they use, overt and covert messages that are delivered, and their powerful influence on learners.” (S.227)

Es wird deutlich, dass im Ansatz der Aushandlung die Frage der kulturellen Dominanz und etwaiger Anpassungserwartungen völlig anders gerahmt wird als bei den beiden zuvor genannten Orientierungen. Indem grundlegende Regeln des Lernprozesses zur Verhandlung gestellt werden, begeben sich die Lehrenden in eine andere Rolle, denn sie bzw. die Hochschule, die das als Verantwortungsprinzip mitträgt, eröffnen den Studierenden weitgehende (i.d.R. für alle ungewohnte) Mitwirkungsmöglichkeiten über die Art des Lernens. Das kann auch Verunsicherungen, ggf. ungewollte Verantwortung für das eigene und gemeinsame Tun und zuweilen anstrengende Ermüdung mit sich bringen.

Gleichwohl ist diese Offenheit im Grunde die Voraussetzung für ein tiefergehendes interkulturelles Lernen.

Auch bei der Zielorientierung „Aushandeln“ lassen sich verschiedene Varianten im Sinne von Intensitätsstufen unterscheiden:

- Die **Vereinbarung von akzeptablen Kompromissen** und
- die **Entwicklung von synergetischen Drittkulturen.**

In einer einfachen Variante steht das Herstellen von Kompromissen im Mittelpunkt. Auf Grundlage der Vorstellungen der Beteiligten wird am Anfang einer Lehrveranstaltung eine Art gemeinsamer Nenner hinsichtlich der geltenden Standards und Regeln definiert. Dozenten/innen übernehmen dabei eine strukturierende Rolle, z.B. in dem sie bestimmte Regeln vorschlagen (sei es aus der eigenen Hochschulkultur oder aus anderen Kontexten „importierte“ Regeln und Arbeitsformen) und sich mit der Gruppe über deren verbindliche Akzeptanz für das Seminar verständigen. Alternativ können die Studierenden in den Aushandlungsprozess stärker einbezogen werden und die Lehrenden nehmen eine moderierende Rolle ohne „Deutungshoheit“ ein.

Ein schlichtes aber illustratives Beispiel wäre die Klärung der persönlichen Anrede zu Beginn einer Lehrveranstaltung: Soll für alle, auch die Dozentin, der Vorname als Anrede gelten, wie z.B. in Skandinavien i.d.R. üblich? Soll der Vorname nur im verbalen informellen Kontakt gelten und in der Lehre eher der Nachname?

Mit dem höheren Maß an Partizipation durch die Studierenden verändert sich u.U. auch das Ziel des Aushandlungsprozesses: Statt Kompromissen wird eine „akademische Drittkultur“ angestrebt, in der eine multikulturelle Seminar- oder Studiengruppe sich über die für sie geltenden Arbeitsweisen und Regeln interaktiv verständigt oder gar eigene Regeln „erfindet“, ohne dass der kulturelle Ursprung dieser Regeln dabei noch relevant ist. Der Unterschied zur ersten Variante besteht also darin, dass die Lehrperson noch weniger von ihren Vorschlagsmöglichkeiten für gangbare Kompromisse Gebrauch macht, sondern die Klärung der für eine Lerngruppe geltenden Regeln und Arbeitsformen offen lässt, um Raum für die Benennung der kulturell (oder persönlich) präferierten

Formen zu geben. Dabei wird bewusst in Kauf genommen, dass es erstmal unterschiedliche, ggf. sogar unvereinbare Regelungsbedürfnisse geben wird: Manche wünschen sich mehr Anleitung durch den/die Dozenten/in, andere viel weniger; einige wollen eine Gruppennote, andere eine Individualnote usw.

Einigungen zu erzielen erfordert von allen Beteiligten die Bereitschaft und die Fähigkeit, von eigenen Standpunkten abzurücken und „ungewohnte“ Lösungen zu akzeptieren. Am Beispiel von vorhin: Die Einigung sich zu duzen, wird unter Umständen zwar „hingenommen“ aber nicht unbedingt kulturell als passend geschätzt.

Der Internationalisierungsansatz „Aushandeln“ ist zudem deutlich zeitaufwändiger als die Ansätze „Assimilation“ und „Adaption“. Er verlangt von allen Beteiligten die Bereitschaft, eigene Vorstellungen zu kommunizieren und sich konstruktiv mit anderen Positionen auseinanderzusetzen. Er ist ein Prozess mit „offenem Ausgang“. Studierende und Lehrende, die sich auf ihn einlassen, wissen nicht, was sie am Ende erwartet. Durch den partizipativen Charakter des Ansatzes steigt jedoch die Identifikation aller Akteure mit den entwickelten Standards, Regeln und Lehr-/Lernstilen. Der besondere Reiz des Ansatzes besteht in den „Nebenwirkungen“ des Aushandlungsprozesses: Andere Positionen kennen und verstehen zu lernen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen, führt fast zwangsläufig zu interkulturellen Lernprozessen, die in dieser Intensität bei den konkurrierenden Ansätzen „Assimilation“ und „Adaption“ nicht zu erwarten sind.

3.4 Zusammenfassung

Die folgende Abbildung stellt die vorgestellten Zielorientierungen noch einmal überblicksartig dar.

	ASSIMILATION	ADAPTION	AUSHANDELN
Ansatzpunkt	Anpassungsdruck auf ausländische Studierende	Kundenorientierung des Lehrpersonals	„In situ“-Lösungen durch alle Beteiligten
Varianten	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Regeln und Standards („<i>Forced assimilation</i>“) • Hilfestellung für bedürftige Fremde („<i>Assisted assimilation</i>“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung von Studieninhalten • Anpassung von Studieninhalten, Lehr-/Lernpraktiken und Strukturen an Bedürfnisse internationaler Studierender 	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbarung von akzeptablen Kompromissen • Schaffung synergetischer akademischer „Third Cultures“
Vorteile	Keine Veränderungsdruck für Hochschulen Klare Standards und Routinen für alle Akteure	Berücksichtigung der Befindlichkeiten ausländischer Studierender Geringerer Anpassungsdruck für ausländische Studierende	Hohe Teilhabe und Mitverantwortung aller Akteure Identifikation mit Regeln und Praktiken Interkulturelles Lernen als Leitmodus
Nachteile / Risiken	Kaum Berücksichtigung der Befindlichkeiten ausländischer/fremder Studierender Kein „Internationalisation at home“-Effekt	Hoher Veränderungsdruck für Hochschulen Standards und Routinen orientieren sich nur an einer Teilgruppe	Wenig dauerhafte Standards und Routinen Hoher Bedarf an Zeit und Bereitschaft für Aushandlungsprozess

Abbildung 7: Überblick über die Zielorientierungen der Internationalisierung.

Wie schon erwähnt sind neben den drei Grundtypen auch vielfältige Mischformen denkbar und sicher empirisch vorfindbar. Beispielsweise ist möglich, dass unterschiedliche Organisationsebenen nach verschiedenen Modi operieren. Während z.B. einzelnen Lehrenden durchaus Spielräume für kulturelle Aushandlungen eröffnet und diese auch genutzt werden, herrscht im Prüfungsamt u.U. eine deutliche Assimilationsorientierung vor. Das heißt mit anderen Worten: Eine Hochschule handelt als Institution also nicht unbedingt konsistent entlang einer gemeinsamen Orientierung; und genau darin dürfte eine der gro-

ßen Herausforderungen für die Studierenden liegen, nämlich zu erfassen, was welche Einrichtungseinheit in welchem Moment von ihnen erwartet.

Eine weitere Mischform wäre es, wenn die Hochschule in ihrer Orientierung zwischen den Modi hin und her „springt“. Ein Beispiel dafür wäre der Aufbau eines neuen „internationalen“ Studiengangs in englischer Sprache, in dem eine Adaption angepeilt wird um mehr internationale Studierende (z.B. aus bestimmten globalen Wachstumsregionen) zu rekrutieren, die dann aber doch mit einer deutlichen Assimilationserwartung konfrontiert werden.

Es ist zu vermuten, dass bei solchen Mischformen keine klare und bewusste Entscheidung der verantwortlichen Akteure über eine konsistente Orientierung zugrunde liegt. Inwieweit Hochschulen, an denen einer der drei Grundtypen besonders stark ausgeprägt ist, diese Orientierung reflektiert und als bewusste institutionelle Entscheidung begründen und vertreten können, wäre ebenfalls nur empirisch zu klären. Wir gehen davon aus, dass es an vielen Hochschulen bislang keine klare Vorstellung hierzu gibt und die tiefergehenden interkulturellen Implikationen einer formulierten institutionellen Internationalisierungsstrategie nur selten reflektiert oder gar kollegial diskutiert werden.

4 Ansätze interkultureller Kompetenz in der Hochschullehre

In Kapitel 2 wurden zentralen Themen und Herausforderungen für das Lernen und die Lehre im multikulturellen Lernraum herausgearbeitet und in Kapitel 3 wurden diese in einen breiteren Bezugsrahmen unterschiedlicher Zielorientierungen einer Internationalisierungsstrategie gestellt. Wenngleich es in der Literatur einige Versuche gibt, die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrenden zu benennen, bleibt es zumeist bei normativen Auflistungen von praktischen Handlungsweisen, ohne dass diesen spezifische Kompetenzmodelle zugrunde liegen. Viele Autorinnen und Autoren gehen induktiv vor und leiten ihre Vorstellungen der erforderlichen Kompetenzen aus der „erlebten“ Praxis ab. Auch das schon mehrfach hervor-gehobene EXCELL-Projekt (Mak et al. 2013), das uns am ehesten als ausgearbeiteter Ansatz erscheint, geht induktiv von konkreten kritischen Lehrsituationen (critical incident social scenarios) aus und leitet hieraus bestimmte Sozialkompetenzen (social competencies) ab:

Scenarios	Relevant Social Competency
International student has problem understanding domestic students who speak too fast and use colloquialisms	Seeking help or information
How to engage with culturally different fellow students in class	Making social contact
International student trying to speak up in class	Participation in a group
Student wants to challenge the teacher about a discriminatory comment made in a class	Expressing disagreement
Fellow student asks to see completed essay prior to his submission	Refusing a request
Student feels disadvantaged because class discussion/assignments are only focussed on Australian/European examples	Giving feedback

Abbildung 8: Examples of common critical incident social scenarios in multicultural classes, listed against relevant social competencies. (Mak et al. 2013: 51)

Die induktive Anforderungsanalyse ist durchaus ein vernünftiger Weg, um kontext- und situationsspezifische Handlungsanforderungen zu identifizieren. Sie ist sinnvollerweise mit einer eher deduktiven Perspektive auf allgemeine interkulturelle Kompetenzansätze zu verknüpfen, um die Stärken einer praxisgeleiteten Handlungsanalyse mit den Erkenntnissen einer theoriegeleiteten interkulturellen Kompetenzentwicklung zu verbinden.

In den folgenden Abschnitten dieses Kapitels werden zunächst einige zentrale Überlegungen zur interkulturellen Kompetenzforschung und -modellierung skizziert. Anschließend werden entlang der in Kapitel 3 dargestellten drei Zielorientierungen die entsprechenden Kernkompetenzen für eine Tätigkeit im multikulturellen Lernraum genauer herausgearbeitet.

4.1 Grundlagen der Forschung zur „Interkulturellen Kompetenz“

Kompetenzen sind nach Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [Anm.: gewollten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001: 27f). Sie bekommen eine interkulturelle Aufladung, wenn die Bedingungen für den Einsatz dieser allgemeinen Kompetenzen kulturelle Unterschiede bzw. kulturelle Vielfalt eine Rolle spielen oder als relevant antizipiert und vermutet werden, aber auch dort, wo diese Relevanz u.U. gerade nicht erkannt, negiert oder heruntergespielt wird. Ungeachtet der müßigen Diskussion, ob es überhaupt noch soziale Situationen gibt, in denen kulturelle Vielfalt keine Rolle spielen würde, geht es bei Fragen der interkulturellen Kompetenz immer um eine „Fokussierung“ des kulturellen Differenzenerlebens, mit welchen Gründen, Motiven und Folgen auch immer (vgl. kritischer dazu: Otten 2009c).

Ob in einer durch kulturelle Vielfalt gekennzeichneten Situation ein bestimmtes Verhalten „kompetent“ ist, hängt in entscheidendem Maße auch vom Zweck des Kontaktes und von der Beziehung zwischen den Personen ab. Steht das Erreichen bestimmter Ziele im Mittelpunkt eines interkulturellen Kontaktes, wird

interkultureller Erfolg einerseits meist an der Effektivität und Effizienz von Handlungs- und Verhaltensweisen bemessen. Handlungs- und Verhaltensweisen werden also dann als effektiv bezeichnet, wenn sie zum gewünschten Resultat führen. Da sich Effektivität auf die Funktionalität kommunikativen und sozialen Verhaltens bezieht, wird dieses Kriterium bei berufsbezogenen Kontakten in der Regel stark gewichtet. Andererseits kann jedoch auch das Eingehen auf das/die fremdkulturelle Gegenüber als Erfolgskriterium benutzt werden. Aus diesem Blickwinkel sind Anpassungsleistungen im Bereich der Kognitionen, Einstellungen und Verhaltensmodalitäten entscheidend. Während die Erreichung von im Voraus definierten Zielen die Messlatte für Effektivität und Effizienz von interkulturellen Interaktionen darstellt, zeigt sich eine gelungene fremdkulturelle Orientierung in der Angemessenheit und Akzeptanz bzw. dem „Zurechtkommen“ mit fremdkulturellen Interaktionspartnern.

Für einen multikulturellen Lernraum und insofern auch für die Zielbestimmung von entsprechenden Interventionen zur Förderung der interkulturellen Lehrkompetenz sind beide Erfolgskriterien einzubeziehen.

Durch die Literatur zu „interkultureller Kompetenz“ zieht sich die Grundsatzfrage, ob es sich um ein Konstrukt handelt, das derart verallgemeinert werden kann, dass es für unterschiedliche Anforderungssituationen das gleiche beinhaltet, oder ob in bestimmten Handlungsbereichen bestimmte Teilmerkmale stärker, andere weniger oder zuweilen auch gar nicht erforderlich sind (vgl. Rathje 2006; Scheitza 2009; Straub 2007; Weidemann et al. 2010; Westphal 2007). Für ersteres spricht, dass von interkultureller Kompetenz immer dann die Rede ist, wenn Personen aufeinandertreffen, die in kulturell unterschiedlichen Bedeutungswelten sozialisiert worden sind und von daher Interaktionssituationen unterschiedlich interpretieren. Doch auch für eine kontextabhängiges Verständnis interkultureller Kompetenz gibt es gute Gründe: Definiert man interkulturelle Kompetenz als Handlungskompetenz, muss diese in konkrete Handlungskontexte „eingelassen“ sein und – sind diese beruflicher Natur – sich mit der dort erforderlichen fachlichen Professionalität verschränken (Krewer & Scheitza 1995; Leenen et al. 2014; Otten 2009b). Je nach beruflicher Praxis einerseits und der kulturellen Unterschiedlichkeit der Interaktionspartner andererseits sind für gelingendes Handeln in interkulturellen Situationen eben nicht nur allgemeine Orientierungs-, Selbstmanagement- und Kommunikationsfäh-

higkeiten erforderlich, sondern um die kulturelle Dimension erweiterte fachliche Wissensbestände und Interaktionsfähigkeiten. Die Ausgangsfrage nach dem kontextübergreifenden oder dem bereichsspezifischen Charakter interkultureller Kompetenz(en) ist demnach so zu beantworten, dass interkulturelle Kompetenz sowohl kontext-übergreifende, kulturallgemeine Elemente als auch kontext- und kultur-spezifische Fähigkeiten beinhalten muss.

Bei der Zusammenstellung von Eigenschaften und Fähigkeiten, die das Gelingen interkultureller Kooperation und Kommunikation fördern, wird häufig zwischen affektiven, kognitiven und Verhaltensaspekten als gleichberechtigten Teilen einer grundlegenden Kompetenz-Trias unterschieden. Unter affektiven Aspekten versteht man im Zusammenhang mit interkulturellen Begegnungen die sozio-emotionalen Einstellungen einer Person gegenüber kultureller Andersartigkeit. Kognitive Aspekte bezeichnen Kenntnisse, Wissen und Denkstile, von denen angenommen wird, dass sie sich förderlich auf den interkulturellen Kontakt auswirken. Mit Verhaltensaspekten sind schließlich soziale und kommunikative Fertigkeiten gemeint, die für eine erfolgreiche Gestaltung interkultureller Situationen als relevant erachtet werden. Die folgende Tabelle stellt die in der Forschungsliteratur am häufigsten erwähnten Komponenten entlang der klassischen Sortierung nach affektiven, kognitiven und Verhaltensaspekten dar (vgl. Scheitza 2009). Die Liste kann als ein Reservoir betrachtet werden, aus dem für den Handlungskontext „multi-kultureller Lernraum“ relevante Kompetenzaspekte ausgewählt werden können.

<p>Affektive Aspekte:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation und Interesse an interkulturellem Kontakt; • Unvoreingenommenheit • Verzicht auf negative Bewertungen; • positive Einstellung zu einer fremden Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz kultureller Unterschiede • realistische Erwartungen • Respekt gegenüber den Sitten und Gebräuchen einer anderen Kultur
<p>Kognitive Aspekte:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • allgemeines Wissen und Bewusstsein für kulturelle Unterschiede (Kenntnis der Kulturabhängigkeit eigenen und fremden Denkens, Handelns und Verhaltens) • Kenntnis des Landes und seiner sozialen Organisation • Kenntnisse über die Eigenheiten einer fremden Kultur (Werte, Normen, Konventionen) • Kenntnis der Kommunikations- und Interaktionsregeln einer Kultur • Offenheit und Flexibilität im Umgang mit fremden Gedanken und Ideen • kognitive Komplexität (Verwendung "breiter" Kategorien und vorläufiger Erklärungen bei der Interpretation fremden Verhaltens, vernetztes Denken) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, mit fremden und mehrdeutigen Situationen umzugehen) • kognitive Komplexität (Verwendung "breiter" Kategorien und vorläufiger Erklärungen bei der Interpretation fremden Verhaltens, vernetztes Denken) • Geduld • Toleranz • Initiative • Selbstbewusstsein • Ausdauer • Fähigkeit, mit psychischem Stress umzugehen • Aufrechterhalten von Motivation bei Frustration • soziale Intelligenz • Fachkenntnisse.
<p>Verhaltensaspekte:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachfertigkeit • Höflichkeit • Freundlichkeit • Diplomatie • Identifikation und effektiver Umgang mit verschiedenen Kommunikationsstilen • Akkommodation des Sprechverhaltens • Fähigkeit, bedeutungsvolle Dialoge mit Mitgliedern einer anderen Kultur in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten • Beherrschung von Strategien zur Vermeidung und Klärung von Missverständnissen • Beherrschung von Strategien des Nachfragens und der Informationsbeschaffung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit des Aushandelns von für beide Seiten akzeptierbaren Identitäten • ruhiges und kontrolliertes Verhalten bei Schwierigkeiten • kulturbewusste Selbstdarstellung • Fähigkeit zur Lösung von Problemen und Missverständnissen • Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven und Rollen ("third culture perspective") • Fähigkeit, die Bedürfnisse und Wünsche der Partner zu erkennen (Empathie) • reflektierter Umgang mit Attributionen und Stereotypen; Fremdwahrnehmung • Verhaltensdisponibilität • Flexibilität • Fähigkeit, Unterstützung gewährende Beziehungen herzustellen und aufrechtzuerhalten • Fähigkeit, einheimische Freunde zu gewinnen.

Abbildung 9: Kompetenzaspekte einer allgemeinen interkulturellen Handlungskompetenz

Aus der Berufsforschung stammen Überlegungen, berufliche Handlungskompetenz als Kompetenzkonstrukt zu verstehen, das sich aus Persönlichkeitseigenschaften (bzw. Selbstkompetenzen), sozial-kommunikative Kompetenzen und fachlichen Kompetenzen (bzw. Methodenkompetenzen) zusammensetzt (vgl. als Überblick: Kaufhold 2007). Für den interkulturellen Bereich sind diese drei Bereiche beruflicher Handlungskompetenz um die oben erwähnten kulturallgemeinen und kulturspezifischen Kompetenzen zu erweitern. Damit ergibt sich ein Rahmenkonzept, das fünf Kompetenzbereiche mit inter-kultureller Relevanz unterscheidet und die Bestimmung der für Hochschulpersonal relevanten Kompetenzen erleichtert:

- (1) Personale Kompetenzen
- (2) Selbst- und Sozialkompetenzen
- (3) Kulturallgemeine Fähigkeiten
- (4) Kulturspezifische Fähigkeiten
- (5) Interkulturelle Fachlichkeit

Personale Kompetenzen

Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale oder Persönlichkeitseigenschaften bilden den unverzichtbaren Kern bzw. die Basis interkultureller Kompetenzen. Diese werden von Deller & Albrecht (2007: 742) als „eine relativ stabile und zeitlich überdauernde Verhaltensanlage“ definiert. Sie vertreten die Ansicht, dass die in Kulturbegegnungssituationen geforderte psychische Anpassungsleistung insbesondere emotionale Stabilität und Fähigkeiten der Stressbewältigung voraussetzt. Ebenso gehören die miteinander verwandten Eigenschaften Offenheit und Ambiguitätstoleranz zu den interkulturell besonders relevanten Persönlichkeitsmerkmalen. Ambiguitätstoleranz beschreibt die Fähigkeit, Widersprüche und Mehrdeutigkeiten in Situationen und Handlungsweisen zu ertragen, ohne sich unwohl zu fühlen oder aggressiv zu reagieren. Die Offenheit einer Person wird von vielen Autor/innen als eine grundlegende Persönlichkeitsvoraussetzung für erfolgreiche interkulturelle Lernprozesse angesehen (z.B. Berry 2006). Sie wird in der Forschung als eine psychologische Tendenz charakteri-

siert, neue Informationen leicht aufzunehmen und veränderten Umständen relativ unbefangen und mit wenig Widerstand zu begegnen.

Persönlichkeitseigenschaften können durch systematische Lern-, Erfahrungs- oder Trainingsprozesse nur schwer bzw. langsam verändert werden. Die genannten Aspekte können zwar z.B. im Rahmen von Modulen zur Selbstreflexion in interkulturellen Fortbildungen behandelt werden. Grundsätzlich sollten sie aber vor allem als Eingangsbedingungen für die Auswahl geeigneten Lehrpersonal für die Arbeit mit internationalen Studierenden-gruppen berücksichtigt werden.

Selbst- und Sozialkompetenzen

Zentrale, interkulturell relevante Selbstkompetenzen sind z.B. die Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung und zur realistischen Selbsteinschätzung. Ohne diese ist die Wirkung des eigenen kulturbestimmten Handelns in der Interaktion nicht abschätzbar, was unter Umständen bedeutsamer sein kann als die immer wieder beschworene Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die zu den Sozialkompetenzen zu zählen ist. Krewer & Scheitza (1995) unterscheiden selbstbezogene, partnerbezogene und interaktionsbezogene Sozialkompetenzen.

Die selbstbezogenen Sozialkompetenzen zielen auf Fähigkeiten des Identitätsmanagements angesichts der Angreifbarkeit und Fragilität des Selbstkonzeptes im interkulturellen Feld. Für Lehrende an international ausgerichteten Hochschulinstituten gehört dazu z.B. die Fähigkeit, sich auch gegenüber anderskulturellen Studierenden als vertrauenswürdig und kompetent darstellen zu können. Bei den partnerbezogenen Sozialkompetenzen geht es vor allem um die Fähigkeit, die kulturellen Perspektiven von unterschiedlich sozialisierten Studierenden einnehmen zu können. Darüber hinaus sollte Lehrkräfte in einem „international classroom“ entschlüsseln können, inwiefern konkrete Sicht- und auch Handlungsweisen von Studierenden durch kulturelle Konventionen oder aber durch sehr persönliche Eigenheiten oder auch die Erfordernisse einer konkreten Situation beeinflusst sind. Bei den interaktionsbezogene Sozialkompe-

tenzen scheint es in Lehrkontexten besonders relevant, zu den Studierenden eine Beziehung aufbauen und aufrechterhalten zu können.

Kulturallgemeine Fähigkeiten

Die Bewusstheit der Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Deutens und Handelns sowie eine Vertrautheit mit der Dynamik interkultureller Kommunikationsprozesse, mit dem Ablauf psychischer und sozialer Adaptionsprozesse sowie den dabei wirksamen Verstärkungsmechanismen und Brisanzfaktoren (vgl. Paige 1993) sind grundlegende Voraussetzungen für den erfolgreichen Umgang mit den Herausforderungen kultureller Begegnungssituationen. Zu diesen kulturallgemeinen Fähigkeiten zählt auch die Möglichkeit, sogenannte „kulturelle Orientierungskarten“ (culture maps) aufzurufen, mit deren Hilfe man eigene und fremde kulturelle Orientierungsmuster in Bezug zueinander setzen bzw. positionieren kann (Bennett, J. M. 2009). Kulturelle Orientierungskarten sind einfache Rahmungen zur Einordnung kultureller Differenzen wie z.B. bestimmter Kommunikationsstile, Konfliktstile, Denk-, Argumentations- oder Lernstile. Die Möglichkeit der Positionierung eigener und fremder Präferenzen fördert „Self-awareness“ und ein Verständnis für die Einbettung solcher Orientierungen in tiefere Schichten unserer Weltauslegung.

Kulturspezifische Fähigkeiten

Zu den kulturspezifischen Kompetenzen im engeren Sinne zählt beispielsweise die Vertrautheit mit kulturspezifischen Bedeutungsmustern, Erwartungen, Konventionen oder auch Tabus sowie den diesen zugrundeliegenden Weltbildern oder Weltansichten. Auch die Kenntnis von historischen Erinnerungen einer kulturellen Gruppe ist darunter zu fassen. Lehrende an Hochschulen sollten über ein Mindestmaß an Wissen über die für Herkunftskulturen ihrer Studierenden typischen Handlungsorientierungen sowie Verhaltens- und Kommunikationskonventionen verfügen.

Interkulturelle Fachlichkeit

Mit „interkultureller Fachlichkeit“ sind zum einen Fähigkeiten gemeint, die ein bestimmter Tätigkeitsbereich erfordert. Die beruflichen Herausforderungen einer Managerin im Auslandseinsatz unterscheiden sich von denen eines Sozialarbeiters in einem sozialen Brennpunkt mit hohem Migrantenanteil und eben auch von denen des Lehrpersonal eines multikulturellen Lernraums. Für den Fachkontext Hochschullehre rücken beispielsweise die im Kapitel 2.5 beschriebenen Kernfelder international ausgerichteter Hochschullehre in den Vordergrund. Zum anderen konkretisieren sich unter dem Stichwort „interkultureller Fachlichkeit“ die oben aufgeführten personalen Kompetenzen, Selbst- und Sozialkompetenzen sowie kulturallgemeinen und kulturspezifischen Fähigkeiten vor dem Hintergrund eines bestimmten Professionalitätsverständnisses.

Welche Herausforderungen der multikulturelle Lernraum als konkreter Handlungskontext an das Lehrpersonal stellt, hängt darüber hinaus von der Zielorientierung ab, die eine Hochschulinstitution verfolgt. In den folgenden Abschnitten werden daher Kernkompetenzen, die sich aus den Zielorientierungen „Assimilation“, „Adaption“ und „Aushandeln“ ergeben, dargestellt.

4.2 Zentrale Kompetenzen für die Vermittlung eigener Standards

Bei der Zielorientierung Assimilation steht die Vermittlung der Kultur und der Standards der Hochschule im Mittelpunkt. Das Lehrpersonal hat hier die Aufgabe, ausländischen Studierenden die Funktionsweise der Hochschule und die mit einem Studium verbundenen Erwartungen zu erklären. Im Einzelnen geht es darum, einerseits Sinnzusammenhänge zu verdeutlichen, andererseits aber auch für das bestehende System zu werben und die Studierenden für ein Studium unter den Bedingungen der Hochschulinstitution zu motivieren. Als Fähigkeiten scheinen in diesem Zusammenhang besonders relevant:

Bewusstsein und Kenntnis der Standards und Praktiken der Hochschule

Es ist banal, dass die Vermittlung von den an einer Hochschule üblichen Standards und Praktiken deren Kenntnis voraussetzt. Eine glaubwürdige Vermittlung bedarf jedoch eines tieferen Verständnisses der praktizierten Hochschul-

kultur: Was sind die Hintergründe der bestehenden Standards und Praktiken? Wie ist man zu diesen gelangt? Was sind ihre Vorteile? Welchen Nutzen hat das bestehende System für die Studierenden? Daneben geht es aber auch darum, als Lehrende/r das eigene Verhältnis zu den Vorgaben der Hochschule zu klären: Mit welchen identifiziert man sich als Hochschul-mitarbeiter/in stark? Mit welchen weniger? Wie kann man bei der Vermittlung die eigene Neutralität bewahren?

Kommunikative Fähigkeiten

Kommunikation ist das zentrale Werkzeug für die Vermittlung von Standards. Kommunikation gelingt aber nicht von allein, sondern muss von allen Beteiligten gewollt und erarbeitet werden. Im vorliegenden Zusammenhang geht es vor allem darum, ein Publikum von Sinn und Zweck einer bestehenden Hochschulkultur zu überzeugen. Verschiedene rhetorische und kommunikative Techniken können diesen Prozess unterstützen. Um zu überzeugen ist es beispielsweise hilfreich, die Interessen des Gegenübers zu kennen und an diesen anzudocken. Angelehnt an die römische Rhetorik geht es daneben um die richtige Mischung aus Belehren/Unterrichten („docere“), Gewinnen/ Erfreuen („delectare“) sowie Rühren/Bewegen („movere“). Damit die Vermittlung der Hochschulkultur gelingt, sollten also nicht nur rationale Erkenntnisprozesse z.B. durch Fakten und Argumente in Gang gesetzt, sondern auch die Affekte der Zuhörer angesprochen werden. Letztere sichern die Aufmerksamkeit des Publikums und tragen dazu bei, ein positives Lernklima. aufrechtzuerhalten.

Dem Lehrpersonal sollten darüber mit Techniken vertraut sein, die Verständigungsprozesse erleichtern. Die Technik des „Aktiven Zuhörens“ hilft beispielsweise dabei, die Gedanken, Ideen und Wünsche eines Kommunikationspartners zu erfassen und darüber eine positive Beziehung zu ihn/ihr herzustellen. Die Vermittlung eigener Inhalte wird dadurch erleichtert. Damit Verständigung aber auch Veränderung gelingt, gilt es daneben dem Kommunikationspartner auf annehmbare und gesichtswahrende Weise Rückmeldung zu seinen Positionen zu geben. Vertrautheit mit den Regeln für „konstruktives Feedback“ ist in diesem Zusammenhang hilfreich.

Kenntnis anderer Kommunikationsgewohnheiten

Unterscheiden sich die Kommunikationsgewohnheiten von Interaktionspartnern, ist die Gefahr des Scheiterns von Verständigung größer. Lehrpersonal, das die Regeln und Praktiken des Lehrbetriebs ihrer Hochschule erfolgreich und nachhaltig vermitteln will, sollte daher vertraut sein mit kulturell unterschiedlichen Argumentationsstilen, anderen Konventionen bei Sprechakten, mit möglichen Tabus, häufigen lexikalischen Fehlern aber auch anderen Vorstellungen in Hinblick auf das angemessene Maß an Direktheit in der Kommunikation. Eine Frage wäre beispielsweise, ob der Verlauf eines Referates unterbrochen werden kann, um auf evtl. Fragen der Studierenden einzugehen. Das ist für viele Studierende ungewohnt und irritierend, wenn sie damit von der Fokussierung auf die Lehrperson (als adressierte Autorität im Raum) abgelenkt werden. Darüber ist es sinnvoll andere Verwendungsgewohnheiten und Bedeutungsunterschiede in Hinblick auf paraverbale und nonverbale Signale zu kennen (Knapp 2003). Die meisten Lehrenden dürften einen direkten Blickkontakt zwischen Studierenden und ihnen selbst als Indiz für Aufmerksamkeit im Gespräch empfinden, während dies für viele Studierende aus Kulturen mit hoher Machtdistanz und eher indirekten Kommunikationsformen eine kaum zu leistende Zumutung sein kann.

Motivationsfähigkeit

Die Konfrontation mit einem unvertrauten, sich an anderen Maßstäben orientierendem Hochschulsystem kann auf Seiten der ausländischen Studierenden zu Skepsis und Ablehnung führen. Auch Ängste und Sorgen hemmen in der Regel die Studienmotivation. Das Lehrpersonal steht daher vor der Aufgabe die Motivation ausländischer Studierender aufrechtzuerhalten bzw. wieder herzustellen. Andere zu motivieren setzt zunächst voraus, deren Ziele in Erfahrung zu bringen bzw. einen Zielfindungsprozess zu unterstützen (vgl. Neuliep 2014: 31). Hierfür sind Interesse, Empathie und das bereits oben erwähnte kommunikative Geschick notwendig. Die Ziele sollten herausfordernd aber auch realistisch sein. Im Anschluss geht es darum, diese Ziele mit Möglichkeiten der Zielerrei-

chung, die die Hochschule bietet, zu verknüpfen. Für die Motivation zu und in kulturell gemischten Gruppen sind kulturelle mitgeprägte Erfahrungen, Bedürfnisse und Einstellungen sowie Unterschiede im Aufforderungscharakter einer Lehr-Lern-Situation zu berücksichtigen (vgl. Deesmann 2003).

4.3 Zentrale Kompetenzen für das Verständnis anderer kultureller Standards

Bei der Zielorientierung „Adaption“ steht nicht die bestehende Kultur einer Hochschule im Mittelpunkt, sondern die kulturell geprägten Normalitätserwartungen von ausländischen Studierenden. Dies macht eine intensivere Auseinandersetzung mit der kulturellen Bedingtheit menschlichen Verhaltens erforderlich. Stärker als bei „Assimilation“ geht es hier um die Bedeutung, aber auch die Einordnung von Kultur als verhaltensbeeinflussenden Faktor. Die Hintergründe von kulturtypischen Denkstilen und Verhaltensweisen müssen hier bekannt sein bzw. entschlüsselt werden. Dabei gilt es „kulturalistische Kurzschlüsse“ zu vermeiden und auch persönliche Merkmale und Kontextfaktoren bei der Verhaltensinterpretation in den Blick zu nehmen (Otten et al. 2013). Ein besonderer Schwerpunkt sollte in diesem Zusammenhang natürlich im Handlungskontext Hochschule und speziell auf Vorstellungen vom „richtigen“ Verhalten in der „Rolle“ Student/in oder Dozent/in liegen .

Die im Folgenden dargestellten Kompetenzaspekte sind bei der Zielorientierung „Adaption“ besonders relevant:

Bewusstheit für den Faktor Kultur

Eine mangelnde Einsicht in die Abhängigkeit menschlichen Verhaltens von kulturellen Faktoren äußert sich im Nichterkennen bzw. in der Verneinung von Unterschieden zwischen der eigenen und fremden Kulturen oder – etwas abgeschwächt – in der Bagatellisierung von Unterschieden. Eine solche Sichtweise lässt sich als ethnozentristisch oder kulturuniversalistisch bezeichnen (Bennett, M. J. 1993). Das Bewusstsein darüber, dass menschliches Denken, Fühlen und Handeln von kulturellen Faktoren mitbeeinflusst wird, ist die Grundvorausset-

zung für das Verständnis der kulturellen Standards und Praktiken, die ausländische Studierende mit an eine Hochschule bringen (vgl. Cupach & Imahori 1993; Knapp & Knapp-Potthoff 1990; Yuki & Brewer 2013).

Kenntnis eigener und fremder kultureller Handlungsorientierungen

Während beim Bewusstsein für den Faktor Kultur die Bedeutung, die allgemein der Variable Kultur gegeben wird, im Mittelpunkt steht, fokussiert der Aspekt Kenntnis eigener und fremder kultureller Handlungsorientierungen auf die Auseinandersetzung mit der eigenen sowie mit spezifischen anderen Herkunftskulturen. Die Kenntnis von den Formen des Denkens, Bewertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Vertreter einer Herkunftskultur als normal, selbstverständlich und verpflichtend für bestimmte Situationen empfunden werden, erleichtert es Verhaltensabsichten so zu verstehen, wie sie vom betreffenden Akteur gemeint waren (Triandis 1975). Kulturwissen verbreitert die Perspektive und reduziert so auch die Wahrscheinlichkeit ethno-zentristischer Fehlschlüsse in Hinblick auf die Einstellungen und Motive eines fremdkulturellen Gegenübers. Es gelingt so besser, die spezifischen Problembereiche einer konkreten interkulturellen Begegnung zu identifizieren.

Ebenso wichtig wie das Wissen über andere kulturelle Hintergründe ist die Kenntnis der eigenen Positionen und Präferenzen, die in eine interkulturelle Begegnung eingebracht werden. Das Wissen über die eigenen Werte und Handlungsorientierungen gibt Aufschluss über die eigene Bewertungsperspektive und damit über eigene Empfindlichkeiten im interkulturellen Kontakt. Durch die Kenntnis möglicher handlungsrelevanter eigener und fremder Orientierung wachsen die eigene Handlungssicherheit und die Möglichkeit angemessen in „ungewöhnlichen“ Situationen zu reagieren.

Übernahme fremdkultureller Verhaltensweisen

In letzter Konsequenz bedeutet „Adaption“ die Übernahme fremdkultureller Verhaltensweisen. Genauso wie es ab dem jungen Erwachsenenalter kaum jemandem gelingt, eine fremde Sprache noch akzentfrei sprechen zu lernen, kann auch die Aneignung neuer Verhaltensweisen nur annäherungsweise gelingen. Ein realistisches Lernziel ist es jedoch, in Handlungssituationen eine an-

dere mentale aber gelegentlich auch körperliche Haltung einzunehmen, die von der Zielgruppe als vertraut empfunden wird.

4.4 Zentrale Kompetenzen für das Aushandeln gemeinsamer Modi

Die Zielorientierung "Aushandeln" ist gekennzeichnet durch ihren prozesshaften Charakter und ihren offenen Ausgang. Sie erfordert sowohl die für "Assimilation" notwendigen Kenntnisse des eigenen Hochschulsystems und kommunikative Fähigkeiten der Know-how-Vermittlung als auch die für „Adaption“ nötige Vertrautheit mit den Herkunftskulturen ausländischer Studierender. Da es bei dieser Zielorientierung darum geht, im Sinne einer sozialen Praxis Strukturen und ein System gemeinsam zu produzieren, verlangt sie von Hochschullehrer/innen aber darüber hinaus die Fähigkeit, Austausch- und Entscheidungsprozesse in Gang zu setzen und zu moderieren (Sovic & Blythman 2012). Da Differenzen bei diesem Ansatz zumindest einkalkuliert, bei der stärkeren Variante sogar explizit angestrebt werden, sollte die für die Umsetzung der Strategie Verantwortlichen darüber hinaus über Fähigkeiten in der Vermeidung bzw. Lösung von Konflikten verfügen.

Das Lehrpersonal sollte beispielsweise über die folgenden Fähigkeiten verfügen:

Ambiguitätstoleranz

Die Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Kulturen bringt es häufig mit sich, dass man es mit Informationen und Mitteilungen zu tun hat, die einem vage, unvollständig, überflüssig, unlogisch oder gar widersprüchlich erscheinen. Auch das Verhalten fremdkultureller Interaktionspartner kann – besonders wenn man die Personen und die Kulturen aus denen sie kommen (noch) nicht gut kennt – für Verwirrung sorgen. Diese Abweichungen vom Gewohnten erzeugen Unsicherheit und häufig (zumindest vorübergehende) Orientierungslosigkeit. Manche Personen empfinden gerade dies als besonders reizvoll an internationalen Kontakten. Für andere sind diese Erlebnisse hingegen angst- und stressauslösend. Ambiguitätstoleranz bezeichnet die Fähigkeit und Bereit-

schaft, sich schnell und mit geringem Unbehagen auf mehrdeutige, ambivalente oder gar widersprüchliche Situationen einzustellen und handlungsfähig zu bleiben (Grosch & Leenen 1998).

Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre

Der Prozess des Aushandelns setzt intensive Interaktion und Kommunikation voraus. Schon frühe interkulturelle Studien haben gezeigt, dass gute und vertrauensvolle Beziehungen die Grundlage für das Gelingen intensive Austauschprozesse in kulturell gemischten Arbeitsgruppen sind (Abe & Wiseman 1983; Hammer et al. 1978; Kealey 1989). Für das Lehrpersonal bedeutet dies, einen Raum für offene und respektvolle Kommunikation zu schaffen. Alle Beteiligten sollten die Möglichkeit haben, sich einzubringen und zu Wort zu kommen; unsachliche Beiträge oder destruktives Verhalten sollte unterbunden werden. Dies gelingt beispielsweise durch die Festlegung von Grundregeln für den Umgang miteinander. Der/die Dozent/in hat dabei natürlich eine Vorbildrolle. Er/sie sollte z.B. auch in Stresssituationen freundlich und themenbezogen bleiben, offen Informationen teilen, zu Widerspruch und Kritik ermuntern aber gleichzeitig anderen, widersprechenden Ansichten Wertschätzung entgegen bringen.

Moderationsfähigkeit

Mit Moderationsfähigkeit ist die erfolgreiche und effiziente Steuerung von Diskussionen gemeint. Die Voraussetzungen dafür werden bereits im Vorfeld eines Meinungsaustausches geschaffen. Hier gilt es, ein Diskussionsziel aufzustellen und den Ablauf der Diskussion zu planen. Um eine Diskussion zu einem gemeinsamen Ergebnis zu führen, sind zu Beginn bei den Teilnehmenden Konsens und Commitment bezüglich des Diskussionsziels herzustellen. In der Diskussion selbst bleibt der/die Moderator/in in der Regel neutral, er/sie aktiviert die Diskussionsteilnehmer/innen durch Fragen, nimmt ihre Beiträge auf, strukturiert diese und fasst Besprochenes immer wieder zusammen, um den Stand der Dinge zu verdeutlichen. Dafür empfiehlt sich der Einsatz von Visualisierungstechniken (z.B. Flipchart oder Pinnwand), mit denen ein/e Moderator/in vertraut sein

sollte. Bei der Moderation multikultureller Gruppen sollten er/sie darüber hinaus unterschiedliche kulturelle Varianten und Konventionen im Kommunikationsverhalten kennen und darauf angemessen reagieren können.

Konfliktlöse- und Mediationsfähigkeit

Da bei Aushandlungsprozessen unterschiedliche Erfahrungen, Denkstile, Handlungspräferenzen und Verhaltenskonventionen aufeinandertreffen, sind Konflikte zwischen den Beteiligten zu erwarten. Das Lehrpersonal eines multikulturellen Lernraums sollte daher in der Lage sein, Konflikte zu vermeiden bzw. entstandene Konflikte zu erkennen, zu analysieren und zu reparieren (Knapp & Knapp-Potthoff 1990). Voraussetzung für die Vermeidung von Konflikten ist Einfühlungsvermögen in die – u.a. auch kulturell beeinflussten – Befindlichkeiten und Bedürfnisse der Beteiligten einerseits und die Dynamik zwischenmenschlicher Prozesse andererseits. Bei der Moderation eines Aushandlungsprozesses ist darüber hinaus die wechselseitige Akzeptanz persönlicher, sozialer und kultureller Identitäten sicherzustellen. Akzeptable Identitäten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie beiden Partnern erlauben, ihr Gesicht zu wahren (Cupach & Imahori 1993; Ting-Toomey & Kuroi 1998). Bei stereotypen, identitätsgefährdenden Zuschreibungen sollte daher schnell und klärend interveniert werden.

Für die Lösung von Konflikten ist Kenntnis über unterschiedliche Konfliktstile sowie die Beherrschung von Kommunikationstechniken wichtig, die eine Eskalation von Konflikten verhindern und unterstützen (Bennett, M. J. 1995), so dass emotional geladenen Konfliktpartner möglichst schnell wieder sachlich(er) werden und konstruktiv auf eine Lösung des Konflikts hinarbeiten. In interkulturellen Situationen kommt es in diesem Zusammenhang darauf an, sich zur Klärung der Verhaltensursachen eines Interaktionspartners aktiv Informationen einzuholen und in angemessener Form metakommunikative Sequenzen zur Situationsklärung herzustellen (Krewer & Scheitza 1995).

Interkulturelle Kreativität

Während Kulturkenntnis dabei hilft, die Handlungsorientierungen und Verhaltensweisen von anderskulturellen Kommunikationspartnern zu identifizieren, zu verstehen und das eigene Verhalten darauf auszurichten, geht es bei interkultureller Kreativität darum, die Potenziale und Möglichkeiten unterschiedlicher Sichtweisen und Praktiken zu erkennen, um daraus neue dritte bzw. synergistische Handlungsoptionen zu generieren (Adler 2007; Zeutschel 1999). Interkulturelle Kreativität betont somit die proaktiven Aspekte interkultureller Kompetenz. Voraussetzung für interkulturelle Kreativität ist die Akzeptanz der Vorläufigkeit jeweils gefundener Muster der Kooperation und Kommunikation sowie die Bereitschaft zu deren ständiger Weiterentwicklung (Krewer 1994). In vielen Fällen geht es darum, auf dieser Grundlage Kompromisse zu finden, die für die an einem Aushandlungsprozess Beteiligten akzeptabel und für die weitere Zusammenarbeit tragfähig sind. Im Idealfall lassen sich aus unterschiedlichen Vorschlägen und Präferenzen synergistische Lösungen für die Gestaltung eines multikulturellen Lernarrangements entwickeln, die für die Kooperation aller Beteiligten gewinnbringend sind (Nunez et al. 2007).

5 Begründungen und Empfehlungen für Trainingsansätze

Der aktuelle Stand der Forschung ist dadurch gekennzeichnet, dass Herausforderungen für das Lehrpersonal im multikulturellen Lernraum zwar beschrieben und Ziele formuliert werden, aber nur sehr selten darüber nachgedacht wird, wie Hochschullehrer/innen dabei unterstützt werden können, die angesprochen Probleme zu lösen und die vorgeschlagenen Ziel zu erreichen.

Eine der seltenen Beschreibungen von möglichen Elemente und des Ablaufs eines Trainingsprogramms für akademisches Personal findet sich bei Mak et al. (2013) Wir erwähnen es hier exemplarisch, um anschließend eigene Vorschläge für die Entwicklung von Trainingsansätzen zu erläutern.

Das Konzept namens EXCELL versteht sich als ein Aktionsforschungsansatz, der dem *“Internationalisation at Home”*-Gedanken folgt (Crowther et al. 2000; Nilsson & Otten 2003). Es besteht aus verschiedenen Trainings- und Workshop-Elementen, die allerdings nicht in ihrer genauen didaktischen Vorgehensweise erklärt werden, sondern über Begrifflichkeiten (*Alliance Building, Cultural Validation and Cultural Mapping*) nur andeuten, worum es geht, nämlich im Kern um die Anregung von Selbstreflexion der interkulturellen Implikationen der eigenen Lehre, die Unterstützung des kollegialen Austausches und der Entwicklung neuer eigener Lehrformen. Das Ziel besteht darin, Lehrende besser in die Lage zu versetzen, bestimmte soziale bzw. interkulturelle Kompetenzen bewusst in ihren Veranstaltungen umzusetzen. Dabei werden *Access Competencies* und *Negotiation Competencies* differenziert:

„The access competencies are vital for engagement with diverse cultures, whereas the negotiation competencies are important for dealing with and asserting different views and practices, which are often intensified in the context of intercultural relations.“ (Mak et al. 2013: 52)

An anderer Stelle weist Mak besonders auf die Bedeutung des fachlich-kollegialen Erfahrungsaustauschs als ergänzendes Element von Fortbildungen hin:

“Post-workshop reflections indicate that the majority of academics found the interactive nature of the professional development to be the most useful part of the workshop. The participants had particularly enjoyed discussion in groups that also happened to represent several dimensions of diversity.” (Mak 2010: 369)

Der Austausch mit Kollegen/innen und Mitstreitern/innen hat sich auch bei Fortbildungsveranstaltungen für andere Tätigkeitsbereiche als grundsätzlich hilfreich erwiesen und wird als wichtige Reflexionsmöglichkeit immer wieder betont (siehe Kap. 2.3). Elemente der kollegialen Beratung und des „Peer Learning“ sollte daher immer integraler Bestandteil aller interkulturellen Fortbildungen für Lehrpersonal sein.

Jenseits partikulärer Erfahrungen und Vorschläge sind in der Literatur zur Internationalisierung von Hochschulen zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine präzise ausgearbeiteten Vorschläge zur Weiterbildung von Lehrpersonal erkennbar. Aufgrund des unbefriedigenden aktuellen Standes der Erforschung von Fortbildungsbedarfen sowie der Entwicklung von Trainingskonzepten beschreiben wir im folgenden Trainingsbausteine, die sich aus den in Kapitel 3 formulierten Internationalisierungsorientierungen und den in Kapitel 4 abgeleiteten Kompetenzaspekten herleiten. Mit der Ausdifferenzierung von Trainingsbausteinen soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Hochschulen unterschiedliche Wege zur Internationalisierung einschlagen und auch unterschiedliche „Reifegrade“ für diesen Prozess aufweisen.

Die Abbildung unten veranschaulicht die Zusammenhänge zwischen den (prototypischen) Zielorientierungen einer Hochschulinstitution und den sich daraus für die jeweilige Umsetzung ergebenden Schlüsselkompetenzen. In der grafischen Darstellung haben wir die verschiedenen Zielorientierungen bewusst „ineinander geschachtelt“. Unserer Ansicht nach setzt das erfolgreiche Aushandeln gemeinsamer „Modi“ für Lehr- und Lernformen ein Verständnis fremder Standards sowie die Fähigkeit der Darstellung eigener Standards voraus. Andere kulturelle Standards können ebenso nur vor dem Hintergrund der eige-

nen kulturellen Praktiken und Werthaltungen erkannt und erschlossen werden. Es handelt sich also gewissermaßen um ein additives bzw. evolutives Kompetenzverständnis. Das bedeutet allerdings nicht, dass daraus bei der praktischen Umsetzung in Trainingsformate eine gestufte Didaktik im Sinne einer „Einsteiger-Fortgeschrittenen Logik“ folgt.

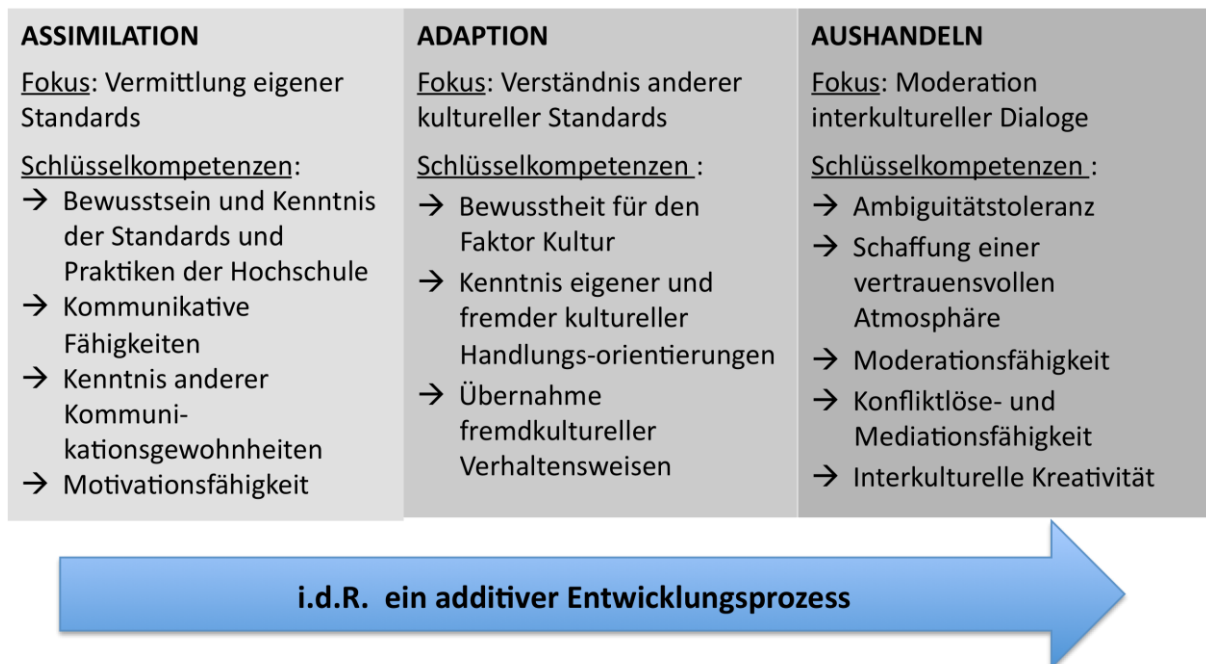


Abbildung 10: Zielorientierungen und entsprechende Schlüsselkompetenzen

In den folgenden Abschnitten werden wir Trainingsbausteine für die Förderung der aufgeführten Kompetenzen vorstellen. Aus diesen Trainingsbausteinen können Weiterbildungsveranstaltungen für das Lehrpersonal einer Hochschule komponiert werden. Dabei ist zu bedenken, dass es keine beliebige Auswahl von Bausteinen sein kann, die „mal etwas Theorie und mal ein paar Übungen“ kombiniert. Es geht auch nicht darum, nur eine Orientierung zu fokussieren und dann mit entsprechenden Trainingselementen zu stärken. Vor jeder Trainingsplanung und -durchführung steht die Klärung der institutionellen Zielorientierungen, die unter Umständen selbst erst als „Gegenstand“ im Zuge eines Trainings ermittelt werden. Insofern ist der konkrete Einsatz der verschiedenen Trainingsmöglichkeiten oftmals auch erst im Zuge der Trainings-durchführung zu entscheiden, je nachdem „wo die Teilnehmer/innen stehen“.

Eine besondere Herausforderung liegt darin, die „Gleichzeitigkeit“ unterschiedlicher Zielorientierungen zu berücksichtigen, also z.B. Teilnehmende aus einer sehr assimilatorisch geprägten Hochschulkultur, die im Training (oder ihrer Praxis) auf Personen treffen, die eine interkulturelle Aushandlung eher gewohnt sind und in ihrem Handlungsbereich ggf. auch eher praktizieren können. Ähnliches würde übrigens gelten, wenn innerhalb einer Hochschule in den verschiedenen Organisationseinheiten unterschiedliche Orientierungen dominieren, was schon allein aufgrund unterschiedlicher Internationalisierungsgrade in den Disziplinen denk- und erwartbar ist.

Auch wenn wir die von uns vorgeschlagenen Bausteine entlang der verschiedenen Zielorientierungen strukturieren, kann es sich in der Praxis als durchaus sinnvoll erweisen, bei der Konzeption einer Veranstaltung Bausteine aus verschiedenen „Schubladen“ zu nutzen. Wie bereits erläutert, dürfte eine hundertprozentige Umsetzung der von uns als Prototypen gedachten Internationalisierungsorientierungen eher die Ausnahme sein, Übergangs- und Mischformen dagegen die Regel. Aus diesem Grund sind vorgeplante Trainings mit einem Standardrepertoire an methodischen Ansätzen nur sehr begrenzt oder bei sehr guter Vorkenntnis über die Zielgruppenerwartungen möglich. Anders formuliert: Trainingskonzepte können zunächst immer nur ein Möglichkeitsspektrum von Methoden bereithalten, deren konkrete Auswahl und Einsatz i.d.R. erst im Trainingsverlauf selbst zu entscheiden ist.

5.1 Trainingsbausteine für die Vermittlung eigener Standards

Wenn internationale Studierende in einem etablierten, nur wenig veränderbaren System unterstützt werden sollen, rücken zwei Aspekte ins Zentrum der Weiterbildung von Lehrpersonal: Erstens sollten die Dozenten/innen über ein genaues Wissen und ein tiefgehendes Verständnis der bestehenden Standards und Praktiken an ihrer Hochschule verfügen, die Voraussetzung für einen Studienerfolg an der Hochschule sind. Verschiedene Artikel, die in den vergangenen Jahren über die mangelnde Abstimmung von Hochschul-Management und Lehrpersonal verfasst worden sind, lassen vermuten, dass dies keine Selbstverständlichkeit ist (vgl. Anderson 2008; Daniels 2013; Friesen 2013). Zweitens sollten die Lehrenden in der Lage sein, die entsprechenden Anforderungen an

Studierende zu kommunizieren. Aus einer interkulturellen Perspektive handelt es sich um die Kompetenz zu einer sozial- und beziehungsverträglichen kulturellen Selbstrepräsentation als Rollenträger und Institutionsangehöriger (siehe Kapitel 2.5). Dabei geht es nicht nur um das Verständlichmachen der Erwartungen der Hochschule, sondern auch darum, bei der Überwindung von Anpassungsschwierigkeiten zu unterstützen, z.B. durch eine gezielte Förderung von Selbstwirksamkeit und Motivation. Damit die Kommunikation zwischen Personen mit unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen gelingt, ist ein Grundwissen über kulturelle Unterschiede im Kommunikationsverhalten wichtig.

Empfohlene Trainingsbausteine:

Explikation von Standards und Praktiken der Hochschule bzw. Hochschulinstitution

Die Standards und Praktiken von Hochschuleinrichtungen sind in der Regel nur zum Teil explizit und schriftlich dargelegt. Der restliche Teil ist als (subjektives) implizites Wissen in den Köpfen der Akteure einer Hochschuleinrichtung verankert, ggf. auch Thema in informellen kollegialen Kontakten und Gesprächen, aber den Studierenden i.d.R. nicht zugänglich. Beide Teile gilt es sichtbar und einer gemeinsamen Betrachtung zugänglich zu machen. Dafür eignet sich z.B. **Gruppenarbeit** unter der Leitfrage „Was ist typisch für die Kultur an unserer Hochschule bzw. unserem Hochschulinstitut?“ Analog können fächer- und disziplinenübergreifend die Merkmale und Fähigkeiten des „idealen Lehrenden“ und des „idealen Studierenden“ erarbeitet werden. Eine rekonstruktive Übung dieser Art macht häufig erst bewusst, dass viele Erwartungen und Selbstanprüche in der Lehrsituation impliziter Natur und oft auch disziplinenabhängig sind. Bestimmte Themenbereiche wie z.B. Interaktion von Lehrpersonal und Studierenden, Erwartungen an das Verhalten in der Lehrveranstaltung, Erwartungen an das Verhalten bei Prüfungen oder *Standards of excellence* bei der Leistungsbewertung können dabei vorgegeben werden. Nach der Vorstellung der Arbeitsergebnisse können in einer zweiten Runde die Vor- und Nachteile des bestehenden Systems gesammelt werden. Für die spätere Vermittlung der Hochschulstandards ist vor allem auch der Nutzen des Systems für die Studierenden herauszuarbeiten.

Alternativ bzw. ergänzend können die Teilnehmenden durch den **Vortrag eines Referenten aus der Hochschulleitung mit anschließender Diskussion** von offizieller Seite Informationen über die Internationalisierungsstrategie der Hochschule erhalten. Um sowohl die selbst erarbeiteten als auch von Dritten vermittelten Elemente und Aspekte der eigenen Hochschulkultur zu resümieren und als Wissensbestand zu sichern, können die Teilnehmenden gebeten werden, in **Gruppenarbeit** Präsentationen der Kultur der eigenen Hochschule zu erarbeiten, die anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert werden.

Um Regeln und Standards glaubwürdig vermitteln zu können, kann es mitunter hilfreich sein, die eigenen Standpunkte bewusst zu machen. Eine **Selbsteinschätzungsübung** kann dazu beitragen, die Identifikation mit den Vorgaben der Hochschule ans Tageslicht zu befördern und einer Diskussion zugänglich zu machen. Nicht immer werden sich die Vorgaben der Hochschule mit den Handlungspräferenzen der Dozenten/innen decken. In Form einer **Gruppendiskussion** können Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Ausgestaltung von institutionellen Vorgaben besprochen werden.

Kulturelle Varianten im Kommunikationsverhalten

Kulturelle Unterschiede im Kommunikationsverhalten lassen sich in Form eines **interaktiven Vortrags** vermitteln. In diesem Vortrag werden Varianten des verbalen, paraverbalen und nonverbalen Kommunikationsverhaltens vorgestellt. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen und zu diskutieren. Dabei sollte den Gründen der behandelten Phänomene nachgegangen werden und auch besprochen werden, warum diese bei einem Gegenüber Irritationen auslösen können. Das Irritationspotenzial ungewöhnlicher Verhaltensweisen in der Kommunikation kann durch eine **Interaktionsübung** veranschaulicht werden. Beispielsweise können die Teilnehmenden aufgefordert werden, Paare zu bilden und ein Gespräch zu führen. Einer der Gesprächspartner (oder auch beide) ist dabei so instruiert, dass er/sie ein ungewöhnliches Verhalten im Bereich der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Kommunikation zeigt (z.B. Vermeidung von Blickkontakt, besonders leises oder lautes Sprechen, intensives Gestikulieren). Die Wirkungen solcher Verhaltensweise können danach im Plenum besprochen werden. Um Interesse und

Aufmerksamkeit für das Thema zu wecken, wird eine solche Interaktionsübung sinnvollerweise vor dem interaktiven Vortrag eingesetzt.

Kommunikation mit Personen mit anderen Kommunikationsgewohnheiten

Neben den kulturellen Unterschieden im Kommunikationsverhalten ist es sinnvoll, Kommunikation und die Dynamik kommunikativen Austauschs auch allgemein zu behandeln. Die Teilnehmenden sollten bestimmte Grundlagen der Kommunikationsforschung kennen, um Kommunikationssituationen besser verstehen und steuern zu können. Zu den verbreiteten Modellvorstellungen von Kommunikation, die vermittelt werden sollten, zählen z.B. das „Vier-Seiten-Modell“ und die „Kommunikationsstile“ von Schulz von Thun (2010) sowie die Axiome der Kommunikation von Watzlawick et al. (2000). Die Vermittlung dieser Modelle kann in Form eines **interaktiven Vortrags mit Kurzübungen** geschehen. Für die Vorstellung der Grundlagen von Kommunikation existieren aber auch viele **Filme**, die eine illustrative Alternative zu einer Präsentation durch den/die Trainer/in darstellen.

Die Vermittlung von Grundlagenwissen zu Kommunikation sollte anschließend durch den Erwerb praktischen Know-hows ergänzt werden. Kommunikationstechniken, die im Kontakt mit internationalen Studierenden besonders relevant sind, wie z.B. „Konstruktives Feedback“ oder „Aktives Zuhören“ können in **Rollenspielen** eingeübt werden. Bewährt haben sich in diesem Zusammenhang Übungen in Dreier-Gruppen, bei denen eine Person die betreffende Technik im Gespräch mit der zweiten Person anwendet und die dritte Person als Beobachter fungiert, der nach Ende der Sequenz Rückmeldung zur Umsetzung der Aufgabe gibt. Bei der abschließenden Auswertung der Übung im Plenum sollten auch kulturelle Unterschiede im Kommunikationsverhalten und deren Bedeutung für die Techniken thematisiert werden.

Abschließend gilt es, die zum Thema Kommunikation erworbenen Kenntnisse mit dem anfangs erarbeitenden Wissen über die Standards und Praktiken der eigenen Hochschulinstitution zu verknüpfen. Für eine Diskussion gelungener und weniger gelungener Ansätze der Vermittlung eigener Standards und Regeln bieten sich die erwähnten, vom Humber College in diesem Zusammenhang

produzierten Filmsequenzen an (siehe Kapitel 3.1). In **Gruppenarbeit** können die Trainingsteilnehmer/innen vor dem Hintergrund ihres Grundwissens über Kommunikation herausarbeiten, was an den gezeigten Interventionen sinnvoll und zielführend war, welche Reaktionen die gezeigten Interventionen möglicherweise hervorrufen und wie man die Wirkung eigener Kommunikationsakte als Lehrende/r gegenüber internationalen Studierenden möglicherweise verbessern kann.

Motivation von internationalen Studierenden

Geht man davon aus, dass viele ausländische Studierende über vorhergehende Studierenerfahrungen in ihrem Heimatland verfügen und auf dieser Grundlage Normalitätsvorstellungen über „das Studieren schlechthin“ entwickelt haben, sind bei der Konfrontation mit anderen Regeln und Standards Irritationen und Krisen zu erwarten. Wie Menschen auf solche Veränderungsprozesse reagieren kann z.B. durch eine **kreative Selbsterfahrungsübung** ins Bewusstsein gerufen werden. Die Teilnehmenden blicken dabei auf eigene Übergangskrisen zurück und entwickeln mehr Verständnis für die Herausforderungen internationaler Studierender. Ein **interaktiver Vortrag** kann die Gründe für anfängliche „Abstoßungsreaktionen“ sowie die für eine Anpassung förderlichen Bedingungen weiter veranschaulichen. In **Gruppenarbeit** können die Teilnehmenden anschließend eigene Erfahrungen und theoretisches Wissen miteinander verknüpfen und Verhaltensstrategien für einen motivations-fördernden Kontakt mit Studierenden entwickeln. Dabei geht es zum einen um das Erkennen von Befindlichkeiten der Studierenden. Zum anderen aber auch um die Identifikation der persönlichen Ziele von Studierende. Ziele, die in Einklang mit den Anforderungen der Hochschule sind, lassen sich dabei als Motivatoren für das Studium nutzen.

5.2 Trainingsbausteine für das Verständnis anderer kultureller Standards

Bei den Weiterbildungsansätzen in Zusammenhang mit der Vermittlung eigener Standards wurden die Herkunftskulturen der Studierenden als „allgemeiner

Fremdheitsfaktor“ betrachtet. Von Bedeutung waren hier in erster Linie Oberflächenphänomene wie unterschiedliche Konventionen im Kommunikationsverhalten. Bei der Internationalisierungsstrategie der Adaption rücken die Herkunftskulturen der Studierenden hingegen in den Blickpunkt und erfordern eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Faktor Kultur. Dabei geht es zum einen um eine Klärung der kulturellen Bedingtheit menschlichen Verhaltens, zum anderen aber auch um die Notwendigkeit, neben kulturellen auch persönliche und situative Faktoren bei der Interpretation des Verhaltens von Studierenden zu berücksichtigen. Neben einer allgemeinen Betrachtung des Zusammenspiels von Kultur und Verhalten sollten aber auch die Praktiken und Standards konkreter Herkunftskulturen in den Blick genommen werden. Der Fokus dieser Art von interkulturellen Lern bzw. Trainingsansätzen liegt somit stärker auf dem allgemeinen und spezifischen „Fremdverstehen“ (vgl. Bredella et al. 2000; Hammerschmidt 1997; Schulz-Schaeffer 2008). Hierbei empfiehlt es sich, Personen in die Weiterbildung einzubinden, die über spezifische Kenntnisse und Erfahrungen mit den infrage kommenden Herkunftskulturen verfügen, vor allem natürlich mit den Standards und Konventionen im Bereich des Studiums.

Bedeutung des Faktors Kultur

Eigene Vorannahmen über soziales Handeln (bzw. die Welt an sich) und die häufig unzutreffenden Annahme, diese seien natürlich, logisch, entsprächen dem gesunden Menschenverstand und seien also letztlich allgemeingültig, prägen die Deutungen des Verhaltens anderer Menschen. Wie sehr die eigene - häufig ethnozentristische - Perspektive die Verarbeitung von Informationen beeinflusst und welche Rolle individuelle aber auch kulturell vermittelte Bewertungsmuster spielen, lässt sich durch **Wahrnehmungsübungen** vermitteln. In Übungen wie „Die kulturelle Brille – Besuch auf der Insel Albatros“ (Ulrich 2000) werden die Teilnehmenden mit einem „sonderlichen“ Verhalten von Rollenspielern konfrontiert und erleben, wie sie fast automatisch ihre eigenen Deutungsmuster und Bewertungsmaßstäbe an das beobachtete Verhalten anlegen, ohne das bewusst kontrollieren zu können. Die Übung „Die Karte im Kopf“ verfolgt ein ähnliches Ziel, indem sie den Kulturzentrismus der eignen

Weltsicht aufzeigt. Ein **interaktiver Vortrag** zur Wirkung von Kultur, Kulturzentrismus sowie zur Entstehung falscher Schlussfolgerungen hilft, die am eigenen Leib erlebten Erfahrungen einzuordnen und Schlüsse für das eigene Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen zu ziehen. Die Verbindung des kognitiven Verstehens mehr oder weniger stark verankerter eigener Ethnozentrismen mit der affektiven Erfahrung von „Befremdung“ ist dabei besonders bedeutsam, um über die reine Rationalisierung von kultureller Differenz hinauszugehen und sich in ihrer sozialen Wirkmächtigkeit im Wortsinne erlebbar und bewusst zu machen.

Empfohlene Trainingsbausteine:

Kulturelle Unterschiede

Die interkulturelle Forschung hat in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Vorschläge hervorgebracht, Varianten menschlichen Verhaltens in sogenannten Kulturdimensionen zu systematisieren (vgl. Layes 2003).¹⁹ Solche Kulturdimensionen beschreiben allgemeine Handlungsorientierungen, die zwischen Kulturen variieren können, sich innerhalb einer Kultur aber in unterschiedlichen Handlungskontexten bemerkbar machen. Da sie Kulturunterschiede auf einer Makroebene erkennbar und verständlich machen, eignen sie sich für die Erweiterung kulturellen Wissens unabhängig von spezifischen Kulturen. Für den Einstieg in das Thema empfiehlt sich eine **Selbstwertschätzungsübung**, bei der sich die Teilnehmenden zu vorgegebenen Fragen äußern, deren Beantwortung einen Einblick in ihre eigenen Handlungspräferenzen ermöglicht. Die Übung regt an, sich mit den eigenen Werthaltungen auseinanderzusetzen. In einem sich anschließenden **interaktiven Vortrag** können verschiedene – vor allem für den Kontext Studium relevante - Unterschiedsdimensionen vorgestellt, anhand von Beispielen veranschaulicht sowie die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Orientierungen gemeinsam mit der Gruppe herausgearbeitet werden. Mit Hilfe einer **Gruppenarbeit** kann der Transfer des erworbenen Theoriewissens in die Praxis geübt werden. Die Arbeitsgruppen

¹⁹ Die berechtigte Kritik an den Prämissen solcher Makrogruppenkonzepte schließt nicht aus, dass sie im Rahmen interkultureller Trainings einen didaktischen Nutzen zu Erklärung und Illustration haben können.

bekommen dabei verschiedenen Personenbeschreibungen entlang der Kulturdimensionen und sollen sich überlegen, was beim Umgang mit einer Person, die auf die vorgegebene Art „tickt“ besonders zu berücksichtigen ist.

Wenn konkrete Herkunftskulturen in den Blick genommen werden bieten sich zum einen **Vorträge und Erfahrungsschilderungen von Personen aus der Herkunftskultur** an. Diese können einen authentischen Eindruck der im Herkunftskultur vorherrschenden Orientierungen und Konventionen vermitteln. Dabei können auch Erfahrungen der Teilnehmenden aufgegriffen und fachkundig analysiert werden. Ein anderer Zugang zu kulturtypischen Verhaltensweisen bietet die **Analyse von Kritischen Ereignissen**. Sie stellen Situationen dar, in den es zwischen Personen aufgrund unterschiedlicher Normalitätserwartungen zu einem Missverständnis oder Konflikt gekommen ist. Kritische Ereignisse gibt es als Texte (z.B. Schumann 2012) oder auch als kurze Filmsequenzen. Für den Handlungskontext Hochschullehre lässt sich beispielsweise der Trainingsfilm „Agnieszkas Referat“ nutzen²⁰. Für die Analyse der dargestellten Situationen empfiehlt sich **Gruppenarbeit**.

Einüben von Handlungspraktiken

Über das Verstehen fremder Orientierungen hinaus gilt es auch das eigene Verhalten an Studierende mit anderen Vorstellungen und Erwartungen zu adaptieren. In der Regel ist eine Erweiterung des bisher üblichen und bekannten Handlungsrepertoires der Trainings-teilnehmer/innen erforderlich. Ein erster Schritt kann an die gerade beschriebene Analyse von Kritischen Ereignissen anschließen: Im Rahmen von **Gruppenarbeit** können Handlungsstrategien und konkrete Verhaltensweisen erarbeitet und anschließend im Plenum besprochen werden. Auch hier empfiehlt sich der Einsatz von Kulturexpert/Innen, die die Angemessenheit der Vorschläge beurteilen und auf Feinheiten der Umsetzung hinweisen können.

²⁰ Der Film „Agnieszkas Referat“ beschreibt Missverständnisse in der Interaktion einer polnischen Gaststudentin mit deutschen Studierenden. Er wurde von Stefan Schmid produziert und kann unter <http://www.stefanschmid-consult.de/deutsch/forschung.html> erworben werden.

Kulturexpert/innen sind ebenfalls unverzichtbar, wenn Herangehensweisen und Praktiken in Form von kurzen ***Rollenspielen*** ausprobiert bzw. eingeübt werden sollen. Um den Lerngewinn für die Teilnehmenden zu verbessern, sollten die Rollenspielsituationen gefilmt werden, um danach das verbale, paraverbale und nonverbale Verhalten möglichst detailliert analysieren und optimieren zu können. Veränderungen von Verhaltensabläufen sind nicht leicht zu erzielen. Ein ***begleitendes Coaching*** im Anschluss an die Fortbildungsveranstaltung trägt dazu bei, Erweiterung des Handlungsrepertoires zu verstetigen und die Verhaltensmodulation bei immer wieder neuen Herausforderungen zu unterstützen.

5.3 Trainingsbausteine für das Aushandeln gemeinsamer Modi

Bei Trainingsmaßnahmen zur Vermittlung eigener Standards sowie zur Orientierung an anderen Standards stand der Dialog *mit* Studierenden im Vordergrund. Im Kontext des Aushandelns gemeinsamer Modi sind Lehrende zwar immer noch aktive Kommunikationspartner aber mehr noch Moderatoren/innen und Mediator/innen interkultureller Austauschprozesse *zwischen* den Studierenden. Damit rückt eine Weiterentwicklung von Kompetenzen zur Steuerung von Gruppenprozessen und zur Gesprächsführung in den Fokus von Weiterbildungen. Die Moderation von Austauschprozessen in einem Lernraum, in dem sich Multikulturalität voll entfalten darf und soll, setzt zunächst ein tiefes Verständnis von der Wirkung des Faktors Kultur, von kultureller Differenz sowie von der Dynamik interkultureller Begegnungen voraus. Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Moderation von Aushandlungsprozessen wird die Fähigkeit, die Hintergründe von Verhaltensweisen und Handlungsmotiven aufzuspüren weiter vertieft. Die häufig komplexe, diffuse, unklare Gemengelage von Erwartungen und Verhaltensäußerungen, die vor allem in den Anfangsphasen interkultureller Austauschprozesse entsteht, gilt es auszuhalten und im Laufe der Zeit produktiv zu nutzen. Dies erfordert Gelassenheit sowie eine differenzierte Selbstreflexion über die eigenen Bedürfnisse nach Verhaltensklarheit und Sicherheit, die es in diesem Rahmen nicht immer gibt. Der Umgang mit Uneindeutigkeit reduziert sich nicht auf Ambivalenztoleranz, sondern er wird unter Umständen sogar geradezu zum programmatischen Lernmotiv (vgl.

Jenkeli 2002). Darauf aufbauend können Methoden zur Moderation von Aushandlungsprozessen und zur Auflösung konfligierender Situationen eingeübt werden.

Empfohlene Trainingsbausteine:

Normalitätsvorstellungen im „multikulturellen Lernraum“

Auf der Grundlage eines Basiswissens über den Faktor Kultur sowie über kulturelle Unterschiede wird die Analyse komplexer Handlungssituationen geübt, um Normalitätsvorstellungen im multikulturellen Lernraum besser entschlüsseln zu können. Für diesen Zweck bieten sich **Trainingsfilme** an, die Interaktionen zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und Dozenten/innen realitätsnah abbilden (z.B. der Film „Mehr Tiefe“²¹). Für die Analyse von Trainingsfilmen empfiehlt sich **Gruppenarbeit**. Die Ergebnisse der Gruppen werden anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert. Ein **interaktiver Vortrag** kann im Anschluss daran einen Überblick über die Entstehung und Wirkung kulturell unterschiedlicher Normalitätsvorstellungen im Lehrbetrieb einer Hochschule vermitteln. Beispiele sollten dabei aufzeigen, wie sich kulturelle Orientierungen in Strukturen, Bewertungsmaßstäbe und Handlungsorientierungen manifestieren können. Mit Hilfe von **Einschätzungsübungen** kann das Wissen über unterschiedliche Standards von Hochschulsystemen weiter vertieft werden. Die Teilnehmenden der Weiterbildungsveranstaltung gewinnen so einen allgemeinen Überblick über verschiedene Wirkungsbereiche und Ausprägungen kultureller Faktoren im Bereich Hochschule. Darüber hinaus kann herausgearbeitet werden, welche Irritationen und Konflikte beim Aufeinandertreffen spezifischer unterschiedlicher Normalitätsvorstellungen erwartbar sind.

Dynamik interkultureller Begegnungen

Die Dynamik, die aufgrund unterschiedlicher Handlungsorientierungen und wechselseitiger Zuschreibungsprozesse in interkulturellen Begegnungen ent-

²¹ Der Film „Mehr Tiefe“ stellt irritierende und konflikthafte Situationen zwischen internationalen Studierenden und einer deutschen Professorin dar. Er wurde von Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andreas Groß produziert und kann über <http://www.kiik.eu/materialien/filme.htm> erworben werden.

stehen kann, lässt sich nur sehr eingeschränkt theoretisch vermitteln. Als besonders sinnvoll haben sich für diesen Zweck **Simulationsübungen** erwiesen, die ein Aufeinanderstoßen unterschiedlicher Regelsysteme provozieren (z.B. die Übung „Barnga“ von Thiagarajan & Steinwachs (1990)). Die Teilnehmenden erleben hier „am eigenen Leib“ welche Prozesse ein Aufeinandertreffen unterschiedlicher Normalitätsvorstellungen auslöst. Im Anschluss an die Übung sollten die entstandenen Herausforderungen sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten, mit Differenz umzugehen herausgearbeitet werden. Ein **interaktiver Vortrag** kann die Arbeitsergebnisse der Gruppe ergänzen, einen Bezug zur den Herausforderungen im multikulturellen Lernraum stellen und Modellvorstellungen zum Umgang mit Differenz einführen (z.B. das Modell unterschiedlicher Akkulturationsorientierungen von Berry (1995)). In einer Gruppen-diskussion kann auf dieser Grundlage erörtert werden, welche Haltungen das Lehrpersonal in Zusammenhang mit dem Aushandeln gemeinsamer Regeln und Standards einnehmen sollte.

Alternativ bzw. ergänzend können auch **Fallstudien** eingesetzt werden, um das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Normalitätsvorstellungen zu veranschaulichen. Besonders eignen sich komplexe Fälle, in denen das Verhalten der Akteure nicht einfach als „richtig“ oder „falsch“ beurteilt werden kann. Die Fälle sind als Dilemmata angelegt, bei denen unterschiedliche Positionen und Handlungen nachvollzogen werden können (z.B. Fallstudie „Abigail und Gregor“²²). Sie fördern zum einen Empathie und zum anderen auch die Fähigkeit, unklare Situationen zu ertragen (Ambiguitätstoleranz). In diesem Zusammenhang kann es hilfreich sein, die Trainingsteilnehmer/innen anzuregen, sich mit ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zum Aushalten komplexer und – zumindest anfänglich – unklarer Situationen auseinanderzusetzen. Zu diesem Zweck kann beispielsweise eine **Selbsteinschätzungsübung** zur Ambiguitätstoleranz eingesetzt werden.

²² veröffentlicht in Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V. (2011)

Ideenwerkstatt „Lehre im multikulturellen Lernraum“

Nachdem die Dynamik, die durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Normalitätsvorstellungen entstehen kann bewusst gemacht und die eigene Haltung in einem solchen Prozess diskutiert wurde, gilt es nun zu überlegen, wie Aushandlungsprozesse gestaltet werden können. **Gruppenarbeit** bietet sich an, um Ideen für die Voraussetzungen für das Aushandeln gemeinsamer Modi zu sammeln. Dabei geht es zum einen darum, Maßnahmen zu entwickeln, die zu einer angenehmen Diskursatmosphäre beitragen. Neben den Rahmenbedingungen sollten auch die Voraussetzungen für eine gelungene Moderation unterschiedlicher Vorstellungen in den Blick genommen werden. Die Produktivität einer solchen Ideenwerkstatt kann häufig durch eine so genannte „**Kopfstandübung**“ gesteigert werden: Die Teilnehmenden erhalten dabei den Auftrag, nicht nur konstruktive Ideen zu generieren, sondern sich auch zu überlegen, durch welches Verhalten eine Situation zu verschlechtern bzw. ein Prozess zu verhindern wäre. Diese Sammlung hinderlicher Maßnahmen schärft in der Regel den Blick für konstruktive Ideen. Ein **interaktiver Vortrag** kann die Ergebnisse der Gruppenarbeit ergänzen und noch nicht genannte Aspekte der Gestaltung der Lehre im multikulturellen Lernraum einführen.

Von Unterschieden zum gemeinsamen Handeln

Die in einer Studierendengruppe existierenden Vorstellungen sichtbar zu machen und Einigungsprozesse zu moderieren, sind die zentralen Aufgaben, wenn es um das Aushandeln gemeinsamer Regeln und Standards geht. In vielen Fällen werden sich die Vorstellungen innerhalb der Studierendengruppe unterscheiden und eventuell schwer miteinander vereinbar erscheinen. Möglicherweise werden manche Positionen so vehement vorgetragen, dass Konflikte zwischen einzelnen Studierenden entstehen. Das Lehrpersonal sollte sich daher mit der Entstehung, dem Ablauf und Möglichkeiten der Lösung von Konflikten auskennen.

Die Entstehung und die Eskalation von Konflikten lassen sich beispielsweise mit Hilfe einer **Interaktionsübung** erfahrbar machen. Übungen dieser Art werden meist in Paaren durchgeführt. Ein/e Teilnehmer/in bekommt dabei die Aufga-

be, seinen/ihren Übungspartner/in *mit allen Mitteln* zur Änderung eines bestimmten Verhaltens zu bewegen. Die Ergebnisse lassen verschiedene Ansätze erkennen, die anschließend in der Großgruppe diskutiert werden können. Ein **interaktiver Vortrag** kann Modelle der Eskalation von Konflikten (z.B. Glasl 2009) sowie Varianten der Lösung von Konflikten (z.B. Bennett, M. J. 1995) einführen. Die Vor- und Nachteile von Konfliktlösetypen wie Vermeidung, Dominanz, Anpassung, Kompromiss oder Synergie können auf dieser Grundlage diskutiert werden. Konkrete Vorschläge für das Auflösen von Konflikten bieten das so genannte Harvard-Modell (Fisher et al. 2013), die Methode der Mediation (Duss-von Werdt 2011) oder – spezifisch für den interkulturellen Bereich – das Dilemma-Reconciliation-Modell von Hampden-Turner & Trompenaars (2000). Die kulturellen Wertvorstellungen solcher Lösungskonzepte gilt es dabei selbstverständlich mit zu reflektieren (vgl. Busch 2009; Frenzke-Kulbach 2004). In **Gruppenarbeit** können die Trainingsteilnehmenden üben, die dort vorgeschlagenen Strategien und Maßnahmen anhand von **Fallbeispielen** in die Praxis umzusetzen. An diese theoretische Bearbeitung kann das Einüben der praktischen Umsetzung anschließen: In kurzen **Rollenspielen** werden die Teilnehmenden mit konflikthafter Situationen beim Aushandeln gemeinsamer Modi konfrontiert und sind gefordert, diese zu deeskalieren und Einigungsprozesse zu moderieren. Einen besonders intensiven Lerneffekt erzielen diese Rollenspiele durch **Videofeedback**. Das mit der Kamera aufgenommene Geschehen kann in der Gruppe genau analysiert und Vorschläge zur weiteren Optimierung entwickelt werden.

6 Literatur

- Abe, H., & Wiseman, R. L. (1983): A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 7(1), 53-67.
- Adler, N. J. (2007): *International dimensions of organizational behavior*. (4th edition.). Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishers.
- Anderson, J. A. (2008): *Driving Change Through Diversity and Globalisation. Transformative Leadership in the Academy*. Sterling: Stylus.
- Arkoudis, S., & Tran, L. (2010): Writing Blah, Blah, Blah: Lecturers' Approaches and Challenges in Supporting International Students. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 169-178.
- Arkoudis, S., Watty, K., Baik, C., Yu, X., Borland, H., Chang, S. et al. (2013): Finding common ground: enhancing interaction between domestic and international students in higher education. In: *Teaching in Higher Education*, 18(3), 222-235.
- Atweh, B., Calabrese Barton, A., Borba, M. C. B., Gough, N., Keitel, C., Vistro-Yu, C. et al. (2008): *Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education*. Dordrecht: Springer.
- Bagley, S. S., & Portnoi, L. M. (2014): *Critical Perspectives on Global Competition in Higher Education: New Directions for Higher Education, Number 168*: Wiley.
- Bell, M., 2004: Internationalising the higher education curriculum – Do academics agree? , verfügbar unter: <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2004/PDF/P036-jt.pdf>. [17.07.2015].
- Bennett, J. M. (2009): Cultivating intercultural competence. A process perspective. In: Deardorff, D. (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*: (121-140). Thousand Oakes: SAGE.
- Bennett, M. J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (Hrsg.), *Education for the intercultural experience*: (21-71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1995): Critical Incidents in an Intercultural Conflict Resolution Exercise. In: Fowler, S. M. & Mumford, M. C. (Hrsg.), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*: (147-156). Yarmouth: Intercultural Press.
- Berry, J. W. (1995): Psychology of acculturation. In: Goldberger, N. R. & Veroff, J. B. (Hrsg.), *The culture and psychology reader*: (457-488). New York: New York University Press.
- Berry, J. W. (2006): Stress perspectives on acculturation. In: Sam, D. L. & Berry, J. W. (Hrsg.), *The cambridge handbook of acculturation psychology*: (43-57). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bigatti, S. M., Sanchez, G., Boys, S., Grove, K., Ashburn-Nardo, L., Khaja, K. et al. (2012): Faculty perceptions of multicultural teaching in a large urban university. In: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 78 – 93.
- Birk, T., 2014: Critical Cosmopolitan Teaching and Learning: A New Answer to the Global Imperative. *Diversity and Democracy*, 17(2), o.S., verfügbar unter: <http://www.aacu.org/diversitydemocracy/2014/spring/birk>.
- Bloch, J. (2007): Plagiarism across cultures. Ist there a difference? In: *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(2), 139-151.
- Borchard, C. (2002): *Hochschuldidaktische Weiterbildung. Akzeptanz und Wirkung*. Münster: LIT.
- Borgwardt, A. (2012). *Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Bosse, E. (2011): *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation: Trainingskonzeption und -evaluation*. München: iudicium.
- Bosse, E., & Grigorieva, I. (2013): Community of Practice an der Hochschule: Kollegialer Austausch zu kultureller Diversität & Gender. In: Helmolt, K. v., Berkenbusch, G. & Wenjian, J. (Hrsg.), *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate - Verfahren: (267-292)*. Stuttgart: ibidem.
- Brandenburg, U., & Knothe, S. (2008). *Institutionalisierung von Internationalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen. CHE working paper 116*. Gütersloh: CHE.
- Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A., & Rösler, D. (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehen"*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Busch, D. (2009): Wie kommen Ideen von interkultureller Mediation zustande? In: Otten, M., Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse: (141-154)*. Münster: LIT.
- Caroll, J. (2015): *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. London: Routledge.
- Colvin, C., Volet, S., & Fozdar, F. (2014): Local university students and intercultural interactions: conceptualising culture, seeing diversity and experiencing interactions. In: *Higher Education Research & Development*, 33(3), 440-455.
- Croese, B. (2011): Internationalization of the Higher Education Classroom: Strategies to Facilitate Intercultural Learning and Academic Success. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 388-395.
- Crowther, P., Joris, M., Nilsson, B., Otten, M., Teekens, H., & Wächter, B. (2000): *Internationalisation at Home. A Position Paper*. Amsterdam: EAIE.
- Cupach, W. R., & Imahori, T. T. (1993): Identity Management Theory. Communication competence in intercultural episodes and relations. In: Wiseman, R. L. & Koester, J. (Hrsg.), *Intercultural Communication Competence: (112-131)*. Newbury Park: SAGE.
- D'Andrea, V., & Gosling, D. (2005): *Improving Teaching and Learning in Higher Education. A whole institution approach*. Berkshire: Open University Press. McGraw-Hill Education.

- DAAD, & Council, B. (2014). *Impacts of transnational education on host countries: academic, cultural, economic and skills impacts and implications of programme and provider mobility*. Bonn & London: DAAD.
- Daniels, J. (2013): Internationalisation, higher education and educators' perceptions of their practices. In: *Teaching in Higher Education*, 18(3), 236-248.
- Darowska, L., & Machold, C. (2010): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration - eine Annäherung. In: Darowska, L., Lüttenberg, T. & Machold, C. (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität: (13-37)*. Bielefeld: transcript.
- De Vita, G., & Case, P. (2003): Rethinking the internationalisation agenda in UK higher education. In: *Journal of Further and Higher Education*, 27(4), 383-398.
- Deesmann, H. (2003): Motivation im interkulturellen Kontext. In: Bergemann, N. & Sourisseaux, A. (Hrsg.), *Interkulturelles Management: (137-164)*. Berlin: Springer.
- Deller, J., & Albrecht, A.-G. (2007): Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In: Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: (741-754)*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Draheim, K., Liebetanz, F., & Vogler-Lipp, S. (Hrsg.) (2012): *Schreiben(d) lernen im Team - Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dunn, L., & Wallace, M., 2005: Promoting communities of practice in transnational higher education. *Proceedings of "Breaking Down Boundaries": A conference on the international experience of open, distance and flexible learning" ODLAA, Adelaide*, verfügbar unter: <http://www.unisa.edu.au/odlaaconference/referred-papers.htm>. [01.09.2015].
- Duss-von Werdt, J. (2011): *Einführung in die Mediation*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Edmead, C. (2013): Capitalising on multicultural learning environment. In: Ryan, J. (Hrsg.), *Cross-Cultural Teaching and Learning for Home and International Students. Internationalisation of the Curriculum and Pedagogy in Higher Education: (15-26)*. London, New York: Routledge.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2013): *Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhandlungstechnik (24. Auflage.)*. Frankfurt am Main: Campus.
- Foster, K. D., & Stepelton, D. M. (2012): Understanding Chinese Students' Learning Needs in Western Business Classrooms. . In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 301-313.
- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2007): Worldwide expansion and change in the university. In: Krücken, G., Kosmützky, A. & Torke, M. (Hrsg.), *Towards a multiversity? : universities between global trends and national traditions: (19-44)*. Bielefeld: transcript.
- Frenzke-Kulbach, A. (2004): Interkulturelle Mediation. Möglichkeiten und Grenzen. In: *Soziale Arbeit, 53. Jahrgang*, 9-15.
- Friesen, R. (2013): Faculty Member Engagement in Canadian University Internationalization: A Consideration of Understanding, Motivations and Rationales. In: *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 209-227.

- Glasl, F. (2009): *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Haupt.
- Göhlich, M., Weber, S. M., Öztürk, H., & Engler, N. (Hrsg.) (2012): *Organisation und Kulturelle Differenz: Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung*. Wiesbaden: VS.
- Green, J. H. (2012): Transfer of learning and its ascendancy in higher education: a cultural critique. In: *Teaching in Higher Education*, 18(4), 365-376.
- Grosch, H., & Leenen, W. R. (1998): Bausteine zur Grundlegung Interkulturellen Lernens. In: Bildung, B. f. P. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*: (29-46). Bonn: BZPB.
- Guruz, K., & Zimpher, N. L. (2011): *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy: Revised and Updated Second Edition*: State University of New York Press.
- GWK. (2013). *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin*. Berlin: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz.
- Hahn, K. (2004): *Die Internationalisierung von Studium und Lehre an rheinland-pfälzischen Hochschulen. Kernprozesse und Fallbeispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1978): Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382-393.
- Hammerschmidt, A. C. (1997): *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. München: iudicum.
- Hampden Turner, C., & Trompenaars, F. (2000): *Building Cross-Cultural Competence: How to create wealth from conflicting values*. Chichester: Wiley.
- Hays, M., 2009: Pacting Communities. *Sociology, Social Work and Social Welfare*, 1(1), 1-25, verfügbar unter: http://www.scientificjournals.org/journals2009/j_of_sociology1_2009.htm. [01.09.2015].
- Heiner, M., & Wildt, J. (Hrsg.) (2013): *Professionalisierung der Lehre - Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: Bandes.
- Helmolt, K., Berkenbusch, G., & Jia, W. (Hrsg.) (2013): *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate - Verfahren*. Stuttgart: ibidem.
- Hosseinizadeh, A. (Hrsg.) (1998): *Studium Internationale. Ein Handbuch zum Ausländerstudium*. Marburg: Schüren.
- Hudzik, J. K. (2015): *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. New York: Routledge.

- Jabbar, A., & Hardaker, G. (2013): The role of culturally responsive teaching for supporting ethnic diversity in British University Business Schools. In: *Teaching in Higher Education*, 18(3), 272-284.
- Jabeen-Kahn, K. (1988): *Ausländerstudium als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Untersuchung zur psychosozialen Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik*. Wiesbaden: WUS.
- Jenkeli, I. (2002): *Ambivalenz und Ambivalenztoleranz, Soziologie an der Schnittstelle von Psyche und Sozialität*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Jurkowski, S. (2010): *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim Kooperative Lernen*. Kassel: kassel university press.
- Kaufhold, M. (2007): *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kealey, D. J. (1989): A study of cross-cultural effectiveness: Theoretical issues, practical applications. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 387-428.
- Kehm, B. M. (2001): Europäische Trends und Internationalisierungsstrategien von Hochschulen in Deutschland. In: Kehm, B. M. & Pasternack, P. (Hrsg.), *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem: (65-92)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kettle, M., & Luke, A. (2013): The critical meets the cultural. International students' responses to critical, dialogic postgraduate education in a western university. In: Sovic, S. & Blythman, M. (Hrsg.), *International students negotiating higher education (104-123)*. London: Routledge.
- Kingston, E., & Forland, H. (2008): Bridging the Gap in Expectations Between International Students and Academic Staff. In: *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 204-221.
- Klein, U., & Heitzmann, D. (Hrsg.) (2012): *Hochschule und Diversität*. Stuttgart: Weinheim Basel.
- Knapp, K. (2003): Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. In: Bergemann, N. & Sourisseaux, A. (Hrsg.), *Interkulturelles Management: (109-136)*. Berlin: Springer.
- Knapp, K., & Knapp-Potthoff, A. (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1(1), 62-93.
- Krewer, B. (1994): Interkulturelle Trainingsprogramme. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: *Nouveaux cahier d'allmand*, 12, 139-149.
- Krewer, B., & Scheitza, A. (1995). *Interkulturelle Kompetenz als Kriterium der Personalauswahl. Konzept- und Instrumentenvorschlag zur Überarbeitung des Personalauswahlverfahrens der GTZ*. Saarbrücken: Arbeitsgruppe Umwelt- und Kulturpsychologie der Universität des Saarlandes.
- Küchler, U. (2007): *Interkulturelle Hochschullehre. Internationalisierung am Beispiel der Anglistik*. Münster: LIT.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York Cambridge University Press.

- Layes, G. (2003): Kulturdimensionen. In: Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*: (60-74). Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Leask, B., Beelen, J., & Kaunda, L. (2013): Internationalisation of the curriculum: International approaches and perspectives. In: Wit, H. d., Hunter, F. & Liempd, L. J. H. G. v. (Hrsg.), *Possible futures: The next 25 years of the internationalisation of higher education*: (188-204). Amsterdam: EAIE.
- Leenen, W. R., Scheitza, A., & Stumpf, S. (2008): Interkultureller Dialog in Organisationen. In: Thomas, A. (Hrsg.), *Psychologie des interkulturellen Dialogs*: (150-174). Göttingen: Vandehoeck+Ruprecht.
- Leenen, W. R., Scheitza, A., & Wiedemeyer, M. (2006): *Diversität nutzen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Leenen, W. R., Stumpf, S., & Scheitza, A. (2014): Interkulturelle Kompetenz in der Personalauswahl – Konzeptionalisierung und Integration in bestehende Auswahlssysteme. In: Barié-Wimmer, F., Helmolt, K. v. & Zimmermann, B. (Hrsg.), *Interkulturelle Arbeitskontexte*: (227-257). Stuttgart: ibidem.
- Lenhardt, G., Reisz, R. D., & Stock, M. (2007): Internationalisierung der Hochschulen und vergleichende Hochschulforschung. In: *Die Hochschule*, 1(2007), 36-42.
- Luo, X., & Kück, S. (2011): Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten. In: *Interculture Journal*, 10(15), 37-61.
- Mak, A. (2010): Enhancing Academics' Capability to Engage Multicultural Classes and Internationalize at Home. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 365-373.
- Mak, A., Barker, M., Woods, P., & Daly, A. (2013): Developing Intercultural Capability in Business Faculty Members and their Students In: *The international Journal of Organisational Diversity*, 12(1), 49-59.
- Mannix, E., & Neale, M. A. (2005): What Differences Make a Difference? The Promise and Reality of Diverse Teams in Organizations. In: *PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN THE PUBLIC INTEREST*, 6(2), 31-55.
- Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C. et al. (2013): *Differenz unter Bedingungen von Differenz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Milem, J. M., Chang, M. J., & Antonio, A. L. (2005). *Making Diversity Work on Campus*. online : https://siher.stanford.edu/AntonioMilemChang_makingdiversitywork.pdf: American Association of Colleges and Universities.
- Mott-Smith, J. A. (2013): Viewing student behavior through the lenses of culture and globalization: two narratives from a US college writing class. In: *Teaching in Higher Education*, 18(3), 249-259.
- Nakayama, T. K., & Halualani, R. T. (Hrsg.) (2013): *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. London: Wiley-Blackwell.
- Neuliep, J. W. (2014): *Intercultural Communication: A Contextual Approach*: SAGE Publications.

- Nilsson, B. (2000): Internationalising the curriculum. In: *Internationalisation at home: A position paper*, 21-27.
- Nilsson, B., & Otten, M. (Hrsg.) (2003): *Journal of Studies in International Education, Special Issue "Internationalisation at Home"*:
- Nixon, J. (2003): Professional Renewal as a Condition for Institutional Change: Rethinking Academic Work. In: *International Studies in Sociology of Education*, 13(1), 3-17.
- Norton, A. (2014). *Mapping Higher Education in Australia 2014-15*. Sydney: Grattan Institute.
- Nunez, C., Mahdi, R. N., & Popma, L. (2007): *Intercultural Sensitivity: Van Gorcum*.
- Otten, M. (1999): Bestandsaufnahme und Forschungsstand zum Ausländerstudium in Deutschland. In: Robertson-Wensauer, C. Y. (Hrsg.), *Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)*: (29-46). Karlsruhe: IAK.
- Otten, M. (2006): *Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie*. Bielefeld: transcript.
- Otten, M. (2009a): Academicus interculturalis? Negotiating interculturality in academic communities of practice. In: *Intercultural Education*, 20(5), 407-417.
- Otten, M. (2009b): Profession und Kontext: Rahmenbedingungen der interkulturellen Kompetenzentwicklung. In: Otten, M., Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse*: (57-90). Münster: LIT.
- Otten, M. (2009c): Was kommt nach der Differenz? Anmerkungen zur konzeptionellen und praktischen Relevanz des Theorieangebots der Transkulturalität im Kontext der interkulturellen Kommunikation. In: Moosmüller, A. (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz*: (48-67). Münster u.a. : Waxmann.
- Otten, M., & Hertlein, S. (2012): iCommposer. Ein Modellprojekt zur interkulturellen Personal und Organisationsentwicklung an Hochschulen. In: *Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)*, 7(1), 4-10.
- Otten, M., Hertlein, S., & Teekens, H. (2013): Hochschullehre als interkulturelles Lernsetting. In: Helmolt, K. v., Berkenbusch, G. & Wenjian, J. (Hrsg.), *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate - Verfahren*: (243-265). Stuttgart: ibidem.
- Paige, R. M. (Hrsg.) (1993): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Patel, F., & Lynch, H. (2013): Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 223-230.
- Perlmutter, H. V. (1969): The Tortuous Evolution of Multinational Enterprises. In: *Columbia Journal of World Business*, 1969(1), 9-18.
- Rathje, S., 2006: Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 11(3), 15, verfügbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Rathje1.htm>

- Reiber, K., & Richter, R. (Hrsg.) (2007): *Entwicklungen der Hochschuldidaktik - Ein Blick zurück nach vorn*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Robson, S., & Turner, Y. (2007): Teaching is a co-learning experience: academics reflecting on learning and teaching in an "internationalized" faculty. In: *Teaching in Higher Education*, 12(1), 41 - 54.
- Ross, L. (Hrsg.) (2009): *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*. New York: Routledge Chapman & Hall.
- Ryan, J. (Hrsg.) (2013): *Cross-Cultural Teaching and Learning for Home and International Students. Internationalisation of the Curriculum and Pedagogy in Higher Education*. London, New York: Routledge.
- Scheitza, A. (2009): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, M., Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse*: (91-120). Münster: LIT.
- Schneider, M., & Mustafic, M. (Hrsg.) (2015): *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Heidelberg: Springer.
- Schulz von Thun, F. (2010): *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: rororo.
- Schulz-Schaeffer, I. (2008): Soziales Handeln, Fremdverstehen und Handlungszuschreibung In: Raab, J. r., Pfadenhauer, M., Stegmaier, P., Dreher, J. & Schnettler, B. (Hrsg.), *Phänomenologie und Soziologie*: (211-222). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schumann, A. (Hrsg.) (2012): *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: transcript.
- Skovsmose, O. (2008): Mathematical Literacy and Globalisation. In: Atweh, B., Calabrese Barton, A., Borba, M. C. B., Gough, N., Keitel, C., Vistro-Yu, C. & Vithal, R. (Hrsg.), *Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education*: (3-18). Dordrecht: Springer.
- Sovic, S., & Blythman, M. (2012): *International Students Negotiating Higher Education: Critical Perspectives*. London: Routledge.
- Spelsberg, K. (2013): *Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext einer Kunst- und Musikhochschule*. Münster: Waxmann.
- Straub, J. (2007): Kompetenz. In: Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*: (35-46). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Stumpf, S., Gruttauer, S., & Bitzer, A. (2011): Plurikulturelle studentische Arbeitsgruppen als Ansatz zur Förderung der Integration ausländischer Studierender. In: Dreyer, W. & Hößler, U. (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz*: (280-298). Göttingen: Vandenhoeck+Ruprecht.

- Teekens, H. (2001): A Profile of the 'Ideal Lecturer' for the International Classroom. In: Teekens, H. (Hrsg.), *Teaching and Learning in the International Classroom*: (22-39). Amsterdam: Nuffic.
- Teichler, U. (2002): Internationalisierung der Hochschulen. In: *Das Hochschulwesen*, 50(1), 3-9.
- Thiagarajan, S., & Steinwachs, B. (1990): *Barnga: A simulation game on cultural clashes*. Boston: Nicholas Brealey Publishers.
- Ting-Toomey, S., & Kuroi, A. (1998): Facework Competence in Intercultural Conflict. An Updated Face-Negotiation Theory. In: *International Journal for Intercultural Relations*, 22(2), 187-225.
- Triandis, H. C. (1975): Cultural training, cognitive complexity and interpersonal attitudes. In: Brislin, R., Bohner, S. & Lonner, W. J. (Hrsg.), *Cross-cultural perspectives on learning*: Beverly Hills: Sage.
- Ulrich, S. (2000): *Achtung und Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregulierung. Praxishandbuch für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Van der Wende, M. (1997): Internationalising the curriculum in Dutch higher education: An international comparative perspective. In: *Journal of studies in international education*, 1(2), 53-72.
- Vinther, J., & Slethaug, G. (2013): The influence of internationalisation and national identity on teaching and assessments in higher education. In: *Teaching in Higher Education*, 18(7), 797-808.
- Volet, S. E., & Ang, G. (1998): Culturally Mixed Groups on International Campuses: an Opportunity for Intercultural Learning. [doi: 10.1080/0729436980170101]. In: *Higher Education Research & Development*, 17(1), 5-23.
- Waldenfels, B. (1991): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1999): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2000): *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien*. Bern: Hans Huber.
- Weidemann, A., Straub, J., & Nothnagel, S. (Hrsg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*: (17-32). Weinheim: Juventa.
- Weller, S., 2011: Understanding unintentional plagiarism and international students' approaches to academic reading. *Teaching International Students Project Newsletter*, December 2011(7), verfügbar unter: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/Issue7_full. [01.09.2015].

- Wenger, E. (1999): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002): *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Westphal, M. (2007): Interkulturelle Kompetenzen — ein widersprüchliches Konzept als Schlüsselqualifikation. In: Müller, H.-R. & Stravoravdis, W. (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*: (85-111). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wilkesmann, U. (1999): *Lernen in Organisationen: die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Winter, M. (2014): Topografie der Hochschulforschung in Deutschland. In: *die Hochschule*, 25(1), 25-49.
- Yi-Shan, C. (1995): *Ausländische Studierende in der BRD. Anpassung fernostasiatischer Studierender an das Leben in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Yuki, M., & Brewer, M. (2013): *Culture and Group Processes*: Oxford University Press.
- Zeuschel, U. (1999): Interkulturelle Synergie auf den Weg. Erkenntnisse aus deutsch/U.S.-amerikanischen Problemlösegruppen. In: *Gruppendynamik*, 30(2), 131-149.

7 Über die Autoren

Otten, Matthias, Dr. phil., ist Professor für Politikwissenschaft und Interkulturelle Bildung am Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung der Technischen Hochschule Köln. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Interkulturelle Kommunikation, Internationale Soziale Arbeit, Bildungs- und Organisationssoziologie, internationale Hochschulforschung und Methoden der Qualitativen Sozialforschung. Er leitet die Kompetenzplattform „Migration – Interkulturelle Bildung - Organisationsentwicklung der TH Köln und ist Mitherausgeber der SIETAR-Schriftenreihe „Beiträge zur Interkulturellen Zusammenarbeit“ im LIT Verlag.

Kontakt: matthias.otten@th-koeln.de

www: <http://th-koeln.de/KOMIBO>

Alexander Scheitza, Diplom-Psychologe, ist seit Mitte der 1990er Jahre im interkulturellen Feld tätig. Er hat für den „Forschungsschwerpunkt Migration und Interkulturelle Kompetenz“ der Technischen Hochschule Köln verschiedene Großprojekte koordiniert und zu interkultureller Kompetenz, zu interkulturellen Trainings sowie zu kultureller Diversität an Hochschulen sowie in Unternehmen und Organisationen geforscht und publiziert. Außerdem ist er als interkultureller Trainer und Berater aktiv. Er trainiert und coacht Personen verschiedenster Berufsgruppen in/für interkulturelle Kontaktsituationen und berät Organisationen bei Internationalisierungsvorhaben sowie beim Management von Diversität. Alexander Scheitza war Vorsitzender von SIETAR Deutschland e.V. (Society for Intercultural Education, Training And Research), dem größten Fachverband für interkulturelle Themen in Deutschland. Er ist Gründungsmitglied und geschäftsführender Vorstand des Kölner Instituts für interkulturelle Kompetenz e.V.

Kontakt: DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
Internationale DAAD-Akademie
Kennedyallee 50 · 53175 Bonn (Deutschland)

Leitung: Dr. Gabriele Althoff
E-Mail: info@daad-akademie.de

Informationen und Kursprogramm:

www.daad-akademie.de

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Finanziert aus Mitteln des



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung