

Interkulturelle Handlungsorientierungen im Internationalisierungsprozess der Hochschulen

Otten, Matthias

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Otten, M. (2006). Interkulturelle Handlungsorientierungen im Internationalisierungsprozess der Hochschulen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 1554-1565). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-144454>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Interkulturelle Handlungsorientierungen im Internationalisierungsprozess der Hochschulen

Matthias Otten

1. Einleitung

Die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung beschäftigt sich seit einigen Jahren zunehmend mit Fragen der Internationalisierung (im Überblick unter anderem Hahn 2004; Kehm 2003). Trotz der naheliegenden Verbindungslinien, die man für Internationalisierung und Interkulturalität gemeinhin annehmen darf, sind Fragen des interkulturellen Handelns der Akteure in der soziologischen Hochschulforschung zur Internationalisierung bislang kaum thematisiert worden. Das überrascht insofern, als erst durch eine genauere Betrachtung des Alltagshandelns und der kulturell-symbolischen Sinnstiftung der Akteure erkennbar wird, wie sich Anspruch und Wirklichkeit internationaler Hochschulstrukturen oder Visionen wie ein »Europäischer Forschungs- und Bildungsraum« gestalten (Marginson 2000). Auch die vielfach geforderte »Professionserneuerung« (Nixon 2003) des akademischen Berufsfeldes, das sich zwischen kosmopolitischer Beweglichkeit und nationalstaatlichem Standortbewusstsein positionieren soll, setzt eine interkulturelle Orientierung der Akteure wie auch der Institution als Ganzes voraus.

Folglich müssen die gegenwärtigen Strukturveränderungen auf die Handlungspraxis der Hochschulmitarbeiterinnen und –mitarbeiter bezogen werden, um Internationalisierungsprozesse als kulturellen Wandel der Institution zu erfassen (Otten 2004a). Dazu wurden in 19 problemzentrierten Interviews Hochschulangehörige auf unterschiedlichen Karrierestufen zu ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen von Kulturkontakten mit ausländischen Studierenden in der akademischen Lehre, Beratung und Betreuung befragt. Die Studie konzentriert sich auf das Lehrpersonal¹ und zwar primär in der Fach- und »Wissenskultur« (Knorr-Cetina 2002) der Ingenieurwissenschaften. Hier sind seit einigen Jahren besonders starke Internationalisierungsbestrebungen zu verzeichnen. Am Beispiel der Ingenieurwissenschaften lässt sich zudem exemplarisch die Wirkmächtigkeit von fachspezifischen Wissenskultu-

¹ Die Perspektive der (ausländischen) Studierenden wurde hier nicht näher untersucht. Dazu ausführlicher z.B. (Bargel 1998; Otten 1999).

ren, Organisationsstrukturen und Deutungsmustern für die soziale Konstruktion interkultureller Kontexte analysieren.

Mit dem Begriff der *interkulturellen Handlungsorientierungen* (Layes 2000) werden im Folgenden musterartige Manifestierungen von kulturellen Fremd- und Selbstzuschreibungen in einem spezifischen institutionellen Kontext bezeichnet, die sich aus der wiederholten diskursiven Verwendung von Differenzkonstruktionen und im Rückgriff auf bestimmte institutionell verfügbare Legitimationsdiskurse ergeben. Die Nähe zum Konzept des sozialen Deutungsmusters ist leicht ersichtlich (Hoeffling u.a. 2002; Meuser/Sackmann 1992; Oevermann 2001). Allerdings wird dieser Ansatz hier insofern modifiziert, als dass Deutungsmuster nicht als allgemein gesellschaftlich verfügbar konzipiert werden, sondern stärker in einem systematisch abgrenzbaren institutionellen Rahmen verortet werden. Das allgemeine Deutungsmuster »kulturelle Vielfalt« erfährt durch seine besondere kontext- und zeitgebundene Verwendung innerhalb eines institutionellen Deutungsarrangements also eine Konkretisierung.

Wie Bourdieu betont, ist das Handeln von Akteuren stets in ein soziales Feld eingebettet – in diesem Fall in das »wissenschaftliche Feld« (Bourdieu 1998). Interkulturelle Handlungsorientierungen sind aus soziologischer Sicht insofern weniger subjektive Akte einer allgemeinen interpretativen Alltagsbewältigung, sondern vielmehr Ausdruck kollektiv legitimierter Interpretationsangebote, die sich innerhalb der Grenzen struktureller Zwänge etablieren. In diesem Sinne werden nachfolgend internationale Tätigkeiten in der akademischen Lehre als interkulturelle Kontexte problematisiert, in denen Handlungsorientierungen mehr oder minder stark durch kulturelle Differenzerfahrungen strukturiert werden.

2. Kulturelle Differenzkonstruktionen im Deutungsprozess

Interkulturelle Kontexte evozieren aufgrund der erwartbaren, wenngleich nicht zwingenden kulturellen Differenzerfahrungen und der Möglichkeit zur Reflexion dieser Erfahrungen einschließlich ihrer institutionellen Rahmenbedingungen ein Potenzial zur Hinterfragung der kulturellen Angemessenheit bisheriger Deutungsmuster und Handlungspraktiken. Inwieweit solche Zweifel durch die Akteure artikuliert und zugelassen werden, ob sich dadurch das professionelle Handeln der Akteure oder gar institutionelle Strukturen verändern, hängt einerseits von den individuellen Fremdverstehensprozessen des Akteurs ab und zum anderen von den Beharrungskräften organisationaler Strukturen.

Kulturelle Vielfalt kann dabei je nach Modus des individuellen Fremdverstehens und der wirksamen organisationalen Problemlösungsmechanismen als Ressource

aufgegriffen, als Problem eliminiert oder als auBerfunktionale Irrelevanz ignoriert werden (Adler 2002; Bennett 1986). Die alltagspraktische Herstellung, Verifizierung und Reproduktion kulturelle Differenzkonstruktionen nimmt dabei unterschiedliche diskursive Formen an. Ihnen kommen bestimmte Funktionen im Hinblick auf die soziale Orientierung, die kognitive Bewältigung von Fremdem und die soziale Legitimation im Umgang mit Differenz- und Fremdheitsphänomenen zu. Aus der empirischen Rekonstruktion der diskursiven Differenzkonstruktionen im Setting der internationalen Hochschultätigkeit lassen sich vier Grundelemente unterscheiden, die sich in ihren Ausprägungen wiederum feiner aufschlüsseln (Tabelle 1):

Diskursive Elemente	Ausprägungen
Typisierende Formen des Kulturvergleichs	- Stereotypisierende Kulturvergleiche - Vorurteilsgeladene Kulturvergleiche
Selbst- und Fremdrelativierung und Handlungsadaption	- Ethnozentristische Assimilationserwartung - Kulturrelative Anpassungsbereitschaft
Fremdperspektive, Empathie und Projektion	- Fremdperspektive und Empathie - Generalisierte Projektion
Konstruktionen kultureller Gleichheit	- Partielle transkulturelle Universalität - Selektive anthropologische Invarianz

Tabelle 1: Elemente diskursiver Differenzkonstruktionen im Überblick.

Es kann hier nicht näher auf die verschiedenen diskursiven Konstruktionselemente und ihre empirische Rekonstruktion eingegangen werden (vgl. näher dazu Otten 2004b). Bei aller Unterschiedlichkeit zielen sie jedoch alle darauf ab, kulturelle Differenz Erfahrungen und -konstruktionen mit den institutionell jeweils etablierten und gültigen Ordnungsmustern in Einklang zu bringen. Im speziellen Fall der Hochschultätigkeit in interkulturellen Lehr- und Lernkontexten erzeugt das ein kulturelles Spannungsverhältnis. Akteure müssen auf der handlungspraktischen Ebene vermutete, behauptete und tatsächliche kulturelle Besonderheiten, die in dem Kontext wirksam werden, mit einem zumeist universalistischen Erkenntnis- und Geltungsparadigma ihres Faches und ihrer Wissenschaftsdisziplin vereinbaren. Dazu bedienen sie sich häufig eines speziellen Legitimationsmusters, das ich als »Einheitsmythos der globalen akademischen Lehr- und Wissenschaftsgemeinschaft« bezeichne.²

² Die Herausbildung eines universalistischen, wie ich meine jedoch auch kulturnaiven Selbstverständnisses der akademischen Wissenschafts- und Berufspraxis in der »Weltgesellschaft« zeichnet sich ganz ähnlich auch im Rahmen der Studien von Stichweh u.a. ab (Martin 2001; Stichweh 1994, 2000).

Die vorherrschende handlungsadaptive Orientierung ist hier die Assimilation des Fremden an das als universal proklamierte Eigene (Hahn 1994; Reuter 2002). Der Umgang mit Differenz folgt einer Deutungslogik, bei der ein subjektiv erlebtes Übermaß an Differenz als Schwächung der Integrationsfähigkeit eines bestehenden sozialen Sinngefüges begriffen und folglich nicht toleriert wird. In der internationalen Hochschultätigkeit zeigt sich das beispielsweise, wenn die Akteure immer wieder die völlige Gleichbehandlung aller Studierenden in Prüfungen und im Lehrbetrieb ohne Rücksicht auf kulturelle Herkunft proklamieren oder aus der Unterstellung einer universalen Wissenschaftspraxis auch eine für alle Kulturen praktikable Einheitsdidaktik begründen (die dann jedoch stets der hergebrachten Ausbildungstradition des jeweiligen Faches im eigenen Land entspricht!). Auch die Betonung der Universalität wissenschaftlicher Rationalitäts- und Erklärungsmodelle verweist auf die Anverwandlung kultureller Diskrepanzerfahrungen an eine letztgültige Wirklichkeit über den Modus einer kulturzentristischen Wissenschaftsüberlegenheit.

Der praktische Umgang mit kultureller Vielfalt im Rahmen internationaler Lehrtätigkeit beschränkt sich aber keineswegs nur auf die ethnozentristische Assimilation, denn es finden sich auch zahlreiche Hinweise auf »polyvalente Ordnungsstrukturen« (Schäffter 1991: 25). In interkulturellen Handlungskontexten erleben die Akteure des öfteren kulturelle Passungsprobleme der bislang praktizierten Didaktik und werden zudem mit fremdkulturellen Lehr- und Lerngewohnheiten konfrontiert, so dass sie nicht umhin können, auch Selbstanpassungen (Akkommodationen) vorzunehmen, die im günstigen Fall interkulturelles Lernen durch die Kulturbegegnung mit dem Fremden initiieren. Oft werden solche Prozesse erst durch kritische Kulturkontakterfahrungen, sogenannte »critical incidents« (Flanegan 1954) ausgelöst. Wenn zum Beispiel ein Akteur im Interview betont, er sei immer »sehr vorsichtig, wenn er die Leute in dem internationalen Kurs direkt anspreche« weil er da »mal so ein Erlebnis mit zwei Afrikanern« hatte, wird erkennbar, dass die Lehrtätigkeit in internationalen Seminaren häufig mit einer erhöhten Kultursensibilisierung einhergeht. Inwieweit ein kulturkritisches Ereignis zu einer eingehenderen Reflexion eigener Praxis führt, hängt von der subjektiven Bereitschaft des Akteurs ab und zum zweiten davon, ob die Institution derartige Infragestellungen duldet und unterstützt oder eher subtil sanktioniert.

Es bleibt die Frage, in welcher Beziehung eine »interkulturell lernende Haltung« zu anderen sozialen Deutungsmustern innerhalb des institutionellen Settings steht. Die Akteure müssen nicht nur *ihre* Deutungen einer kontinuierlichen interkulturellen Aushandlung in der situativen Interaktion offen halten. Zusätzlich wirkt – mit Bourdieu gesprochen – auch die Macht des Feldes durch die vielfältigen institutionellen Normen, Regeln und durch das gesamte organisationale Gefüge einer Hochschule auf die kommunikativen Verstehens- und Ordnungsversuche der Akteure ein, und zwar auf eine Weise, die den Deutungs- und Handlungsraum eher ein-

grenzt als öffnet. Neben der oben bereits erwähnten Deutungsfolie des globalen Wissenschaftsuniversalismus sind die berufs- und organisationspraktischen Strukturmerkmale des akademischen Lehrbetriebs der Hochschulen dafür verantwortlich.

3. Strukturmerkmale prekärer Internationalisierungsprozesse

So wie auf *individueller* Ebene nach den interkulturellen Grundorientierungen gefragt werden kann, muss auch die Hochschulorganisation in ihren *strukturellen* Ausrichtungen in den Blick genommen werden, um die Entfaltung interkultureller Handlungsorientierungen innerhalb institutioneller Praktiken zu ergründen. Dabei fällt auf, dass internationale Hochschultätigkeiten häufig nicht umfassend in laufende Prozesse der Fakultäten und Institute eingebunden sind. Stattdessen werden sie von vielen Akteuren als zusätzliche Aufgabe, als »Kürleistung« neben anderen Verpflichtungen wahrgenommen. Ein Großteil der anspruchsvollen internationalen Lehr- und Betreuungsaufgaben entfällt auf Personen, die selbst noch in einer Qualifikationsphase stehen und nur befristet, meist neben ihrer Forschungskarriere in den internationalen Programmen tätig sind.³ Kaum einer der befragten Akteure fühlte sich zum Zeitpunkt des Interviews hinreichend auf die internationalen und interkulturellen Lehranforderungen vorbereitet oder angemessen durch die Hochschule unterstützt.

Unter dem Druck der wissenschaftlichen Karriereplanung werden Lehrtätigkeiten im Allgemeinen und internationale Lehre im Besonderen zu einem zusätzlichen Belastungsfaktor, weil sie in aller Regel ein höheres Anforderungsprofil in Bezug auf die sprachlichen, didaktischen und sozialen Handlungskompetenzen verlangen (Teekens 2001). Das wiederum kann Rückwirkungen auf die persönliche Wahrnehmung und Bewertung interkultureller Lehranforderungen haben, sowohl im positiven wie im negativen Sinne.

Für die Ausübung internationaler Tätigkeiten in Lehre und Beratung müssen die Akteure oftmals eigene Handlungsstrategien erfinden, da es in vielen initiierten internationalen Modellprogrammen an Vorerfahrungen mangelt und kollegialer Erfahrungsaustausch kaum stattfindet. Erfahrungen anderer Institute und Einrichtungen, die schon länger mit internationalen Programmen befasst sind, werden nur selten eingeholt. Durch die Fluktuation der Nachwuchskräfte und Mittelbauangehörigen kann ein interkultureller Kompetenz- und Erfahrungsrahmen nicht dauerhaft

³ Grundlegender zur Arbeitssituation des wissenschaftlichen Nachwuchses und des Mittelbaus an deutschen Hochschulen unter anderem: Enders (1996); Enders/Bornmann (2001); Schmidt (1998); Kohler (2003).

institutionell gesichert werden. Trotz der Auslandserfahrungen, die viele Akteure mitbringen und als »persönliche Ressource« im interkulturellen Handeln nutzen, haben sie weiterhin einen hohen Bedarf an institutioneller interkultureller Unterstützung.

Viele internationale Programme werden zunächst in »Innovationsenklaven« (Van der Wende u.a. 1999: 70) erprobt. Dadurch entsteht vielerorts eine Doppelstruktur von nationalen Regelstudiengängen und internationalen Modellprogrammen, mit der Folge einer strukturellen Segregation internationaler Studienprogramme und damit auch der dort studierenden Ausländerinnen und Ausländer. Angesichts solcher Tendenzen ergibt sich ein ambivalentes Bild der Strategieausrichtung mancher Hochschulen, bei der Internationalisierung in Deutschland einerseits zwar propagiert wird, andererseits innerhalb der Organisationen funktional und strukturell aber eher ausgegliedert wird. Statt einer Inklusion der internationalen Dimension, wie sie Stichweh (2001) postuliert, scheint es sich insofern eher um eine Parallelisierung zu handeln.

4. Ein Rahmenmodell interkultureller Handlungsorientierungen

Auf der Basis der hier nur knapp skizzierten empirischen Rekonstruktion des Deutungsarrangements lässt sich ein zweidimensionales typologisches Rahmenmodell unterschiedlicher Ausprägungen interkultureller Handlungsorientierungen formulieren. Der strukturelle Anteil des Deutungsarrangements wird als Grad der *Institutionalisierung von Internationalisierungsprozessen* abgebildet und die diskursiven Formen kulturellen Differenzkonstruktionen werden im Modell zusammenfassend *Reflexivität kultureller Situationsaneignung* bezeichnet.

In diesem zweidimensionalen Modell können nun unterschiedliche Typen interkultureller Handlungsorientierung verortet werden. Eine interkulturelle Handlungsorientierung beschreibt dabei auf einem hohen Abstraktionsniveau den institutionell legitimierten und von den Akteuren praktizierten Umgang mit kultureller Vielfalt und Ambivalenz. Jeder Typ steht dabei für eine konsistente Form der sozialen Konstruktion interkultureller Kontexte.

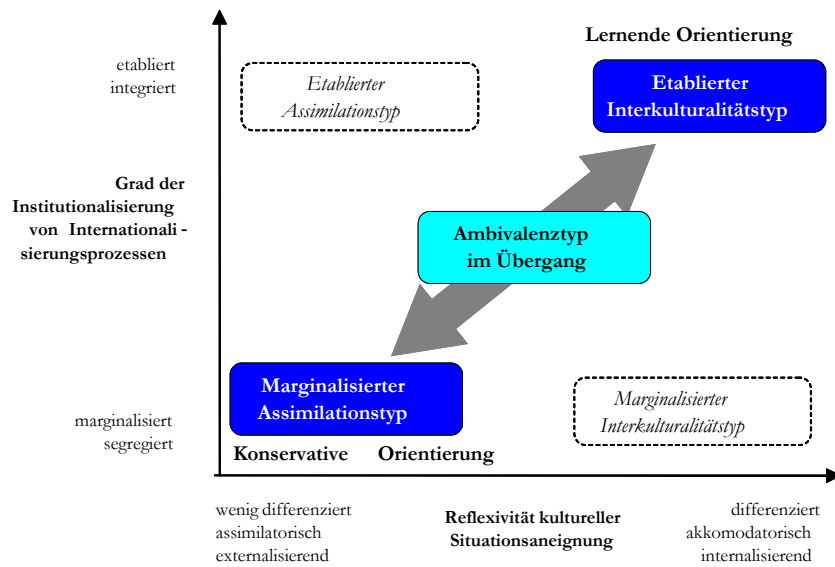


Abbildung 1: Typologie interkultureller Handlungsorientierungen.

Je nach Lage der kollektiv etablierten Handlungsorientierung innerhalb dieses zweidimensionalen Modells kann sie mit der semantischen Leitdifferenz von Schließung und Öffnung problematisiert werden, um empirisch begründete und theoretisch gehaltvolle Anhaltspunkte für die institutionelle Wandlungsfähigkeit eines Hochschulsystems zu erhalten (Nassehi 2003). Konservative Orientierungen im Deutungsmodus der Schließung operieren eher mit festen und statischen kulturellen Weltbildern und sind um die Wahrung bestehender kognitiver und struktureller Ordnungen bemüht. Lernende Orientierungen im Modus der Öffnung sind in der Tendenz eher entwicklungs- und wachstumsorientierten Weltbildern verpflichtet. Interkulturelle Begegnungssituationen, wie sie im Internationalisierungsprozess verstärkt zu erwarten sind, haben hier eher die Chance alte Deutungsmuster zu modifizieren und neue hervor zu bringen.

Im Hinblick auf den Grad der Institutionalisierung von Internationalisierungsprozessen können in Anlehnung an eine von Davies (1995) vorgeschlagene Typologie zwei Tendenzen unterschieden werden. Bei einer marginalen Internationalisierung werden interkulturelle Prozesse nur an den Randbereichen der Hochschulentwicklung thematisiert. Seitens der Hochschulleitung gibt es unter Umständen keine klare Verantwortlichkeit für das Internationalisierungsthema auf der Ebene der

Rektoren oder Prorektoren. Institute und Fakultäten verfolgen ihre eigenen Strategien, die zudem oft mehr aus persönlichen Neigungen und Auslandskontakten einzelner Professoren und weniger aus einer konzertierten Strategie erwachsen. Vielfach leidet der Internationalisierungsprozess unter einer chronischen Unterfinanzierung und geringer Professionalisierung. In hochgradig internationalisierten Institutionen sind interkulturelle Prozesse hingegen organisationsweit verankert und so integriert, dass sie das gesamte organisationale Geschehen betreffen.

Die Reflexivität kultureller Situationsaneignung betrifft die individuelle Praxis im Umgang mit kultureller Vielfalt und kann als Synthese der verschiedenen Formen kultureller Differenzkonstruktion gesehen werden. Bei einer gering ausgeprägten Reflexivität wird kulturelle Vielfalt von der Mehrheit der Akteure wenig differenziert wahrgenommen. Ambivalenz als natürliches Begleitphänomen interkultureller Begegnung wird unterdrückt oder durch Gegenmaßnahmen eliminiert. Eine hohe Reflexivität zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass kulturelle Vielfalt von den Akteuren multiperspektivisch betrachtet wird (Bennett 1993; Hammerschmidt 1997). Dabei werden nicht nur kulturelle Unterschiede in ihrer Relativität und sozialen Konstruiertheit erkannt, sondern auch verständigungstragende Gemeinsamkeiten etabliert, die sich jedoch nicht einfach kultureller »Universalitätsbehauptungen« bedienen, sondern auf der Basis unterschiedlicher kultureller Interpretationshintergründe kontextuelle »dritte Kulturen« etablieren (Casnrir 1999).

So ist der *marginalisierte Assimilationstyp* dadurch bestimmt, dass eigenkulturelle Positionen verteidigt und in der Regel nicht zu Disposition gestellt werden. Gegenüber fremdkulturellem Verhalten besteht eine deutliche Assimilationserwartung, sowohl seitens der individuellen Akteure als auch der Organisation als Ganzes. Es gibt selbstverständlich viele Dozentinnen und Dozenten, die in ihrem persönlichen und professionellen Handlungsumfeld über eine ausgeprägte interkulturelle Kompetenz verfügen mögen, auch wenn die Hochschule nur einen geringen Internationalisierungsgrad ausweist. Auf der Organisationsebene genügt es allerdings nicht, dass einzelne Akteure in ihrem unmittelbaren Handlungsfeld interkulturell kompetent handeln, wenn das restliche organisationale Umfeld durch eine ethnozentrische Orientierung geprägt ist, die kulturelle Vielfalt ignoriert oder einebnen. In diesem Fall wäre der Akteur ein marginalisierter Interkulturalitätstyp, der zwar geduldet wird, dem aber keine institutionsverändernde Kraft zukommt.

Eine lernende interkulturelle Handlungsorientierung bildet den Gegenhorizont zum Assimilationstyp und wird im Modell durch den *etablierten Interkulturalitätstyp* repräsentiert. Etabliert bedeutet, dass die Internationalisierungsprozesse auf der Grundlage einer hochschulweiten Strategie alle wesentlichen Handlungsbereiche und Akteurgruppen einer Hochschule einschließen und nicht als Nischenaufgabe an einzelne Personen oder Organisationseinheiten delegiert werden. Etablierte Formen

der Internationalisierung auf Hochschulebene zeichnen sich unter anderem aus durch

- eine explizite und koordinierte Internationalisierungsstrategie,
- eine solide Ressourcenallokation für internationale Aufgaben, zum Beispiel durch entsprechende Stellenausstattung und Budgets,
- die Besetzung von Schlüsselfunktionen mit international und interkulturell erfahrenen Personen und
- ein hohes Professionalisierungsniveau in akademischen, didaktischen und organisatorischen Fragen.

Da viele Hochschulen sich gegenwärtig in einem Transformationsprozess befinden, stößt man empirisch auf Internationalisierungssituationen, die ich im Modell als *Ambivalenztyp im Übergang* bezeichne. Gemeint ist damit eine Situation, in der Akteure sich zunehmend der Relevanz kultureller Differenzphänomene für ihr Handeln bewusst werden aber noch keine tragfähigen individuellen Lösungen und Handlungsstrategien dafür entwickelt haben. Die Hochschule hat in Modellprojekten erste Erfahrungen gesammelt und beginnt daraufhin möglicherweise Veränderungen an den Studienstrukturen vorzunehmen (z.B. die Betreuungskonzepte zu verändern, Sprachanforderungen zu überarbeiten, Kursinhalte zu ergänzen). Von einem Ambivalenztyp ist deshalb die Rede, weil durch das Aufkommen von kulturellen Passungsproblemen noch nicht unbedingt interkulturelle Lernprozesse in Gang gesetzt werden, sondern ebenso ethnozentristische Tendenzen verstärkt werden können, in dem zum Beispiel der Anpassungsdruck auf die ausländischen Studierenden erhöht wird. Es bleibt also zunächst offen, ob sich die Handlungsorientierung in solchen Übergangsphasen eher zum Pol der kulturellen Schließung oder jenem der Öffnung entwickelt.

5. Schluss

Während die meisten steuerungspolitischen und ökonomischen Aspekte der Internationalisierung im Hochschulbereich mittlerweile intensiv erforscht werden, sind kulturelle Fragen des institutionellen Wandels bisher nur unzureichend beleuchtet worden. Die explorative Analyse der soziokulturellen Binnenwirkungen des Internationalisierungsprozesses aus einer kultur- und wissenssoziologischen Perspektive, wie sie in meinem Beitrag dargestellt wurde, verweist darauf, dass die Akteure, die Fakultäten und letztlich die ganze Hochschulorganisation im Zuge der Internationalisierung vor allem auch mit neuen *kulturellen* Herausforderungen konfrontiert werden.

Mit dem vorgestellten Rahmenmodell interkultureller Handlungsorientierungen können unterschiedliche Strategien zur Inkorporation internationaler und interkultureller Aspekte in den Prozess der Internationalisierung von Hochschulen kontrastiert werden. Dabei lassen sich akteur- und handlungstheoretische Aspekte mit strukturtheoretischen Überlegungen sinnvoll verbinden, so dass die individuelle und institutionelle Praxis nicht getrennt voneinander problematisiert werden muss.

Im Rückgriff auf das Modell lässt sich auch begründen, warum die Realisierung eines europäischen Bildungsraumes neben den notwendigen formalen Strukturveränderungen auch eine Frage der Reflexivität von subjektiven und kollektiven interkulturellen Handlungspraktiken ist. Ohne eine *institutionale* kulturelle Reflexivität droht nicht nur die Einebnung der gewachsenen kulturellen Eigenarten der verschiedenen Hochschultraditionen in Europa, sondern letztlich auch der Verlust der intellektuellen Kreativität von wissenschaftlicher Lehre und Forschung, nämlich das *nicht* homogene kulturelle Wissen und Kapital der Studierenden und Wissenschaftler.

Literatur

- Adler, Nancy J. (2002), *International Dimensions of Organizational Behavior*, Cincinnati.
- Bargel, Tino (1998), »Deutsche Studierende und Ausländer: Kontakte und Haltungen«, in: Hosseinzadeh, Ahmed (Hg.), *Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium*, Marburg, S. 195–222.
- Bennett, Milton J. (1986), »A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity«, *International Journal for Intercultural Relations*, Jg. 10, H. 2, S. 179–195.
- Bennett, Milton J. (1993), »Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity«, in: Paige, R. Michael (Hg.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, S. 21–71.
- Bourdieu, Pierre (1998), *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*, Konstanz.
- Casimir, Fred L. (1999), »Foundations for the study of intercultural communication based on the third culture building model«, *International Journal for Intercultural Relations*, Jg. 23, H. 1, S. 91–116.
- Davies, John L. (1995), »University Strategies for Internationalisation in Different Institutional and Cultural settings. A Conceptual Framework«, in: Blok, Peter (Hg.), *Policy and Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education*, EAIE Occasional Papers 8, Amsterdam, S. 3–18.
- Enders, Jürgen (1996), *Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten*, Frankfurt a.M./New York.
- Enders, Jürgen/Bornmann, Lutz (2001), *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufserfolg und Berufsverlauf von Promovierten*, Frankfurt a.M./New York.

- Flanagan, John C. (1954), »The Critical Incident Technique«, *Psychological Bulletin*, Jg. 51, S. 327–358.
- Hahn, Alois (1994), »Die soziale Konstruktion des Fremden«, in: Sprondel, Walter (Hg.), *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*, Frankfurt a.M., S. 140–163.
- Hahn, Karola (2004), *Die Internationalisierung von Studium und Lehre an rheinland-pfälzischen Hochschulen. Kernprozesse und Fallbeispiele*, Wiesbaden.
- Hammerschmidt, Anette C. (1997), *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*, München.
- Hoeffling, Christian/Plass, Christine/Schetsche, Michael (2002), »Deutungsmusteranalyse in der kriminologischen Forschung«, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, Nr. 3. *Online-Journal*, (10.2.2005) <http://www.qualitative-research.net/fqs>
- Kehm, Barbara M. (Hg.) (2003), *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich, Themenheft »die Hochschule«*, Halle.
- Knorr-Cetina, Karin (2002), *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*, Frankfurt a.M.
- Kohler, Jürgen (2003), »Lehre versus Forschung und unbefristet versus befristet – Angestellte Lehrkräfte an deutschen Universitäten«, in: Breinig, Helmbrecht/Gebhardt, Jürgen/Ostendorf, Berndt (Hg.), *Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem*, Münster/Hamburg/London, S. 115–121.
- Layes, Gabriel (2000), *Grundformen des Fremderlebens: eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion*, Münster u.a.
- Marginson, Simon (2000), »Rethinking Academic Work in the Global Era«, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Jg. 22, H. 1, S. 23–35.
- Martin, Guido (2001), *Wissenschaft (in) der Weltgesellschaft. Empirische Beobachtungen zu Strukturen und Verlaufsformen akademischer Forschung*, Forschungsbericht, Institut für Soziologie, Bielefeld.
- Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (1992), »Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie«, in: dies. (Hg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*, Pfaffenweiler, S. 9–37.
- Nassehi, Armin (2003), *Geschlossenheit und Offenheit*, Frankfurt a.M.
- Nixon, John (2003), »Professional Renewal as a Condition for Institutional Change: Rethinking Academic Work«, *International Studies in Sociology of Education*, Jg. 13, H. 1, S. 3–17.
- Oevermann, Ulrich (2001), »Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung«, *Sozialer Sinn*, H. 1, S. 35–81.
- Otten, Matthias (1999), »Bestandsaufnahme und Forschungsstand zum Ausländerstudium in Deutschland«, in: Robertson-Wensauer, Caroline Y. (Hg.), *Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)*, Karlsruhe, S. 29–46.
- Otten, Matthias (2004a), »Kultureller und institutioneller Wandel als Parameter der Internationalisierung des Hochschulsektors«, in: Robertson, Caroline Y. (Hg.), *Globale Handlungsfelder. Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft*, Karlsruhe, im Druck.
- Otten, Matthias (2004b), *Strukturelle Bedingungen des sozialen Handelns in interkulturellen Bildungskontexten. Eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Internationalisierungsprozesses der Hochschulen in Deutschland und Europa*, Karlsruhe.

- Reuter, Julia (2002), *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*, Bielefeld.
- Schmidt, Holger (1998), »Universität. Ein Leben zwischen Himmel und Hölle«, in: Getschmann, Dirk (Hg.), *Arbeitswelten von innen betrachtet. Reportagen zur Organisationskultur*, Frankfurt a.M./New York, S. 140–157.
- Stichweh, Rudolf (1994), *Wissenschaft, Universität, Professionen*, Frankfurt a.M.
- Stichweh, Rudolf (2000), Antrag bei der DFG für eine Forschungsprojekt »Wissenschaft in der Weltgesellschaft: Globalisierung von Forschung im akademischen Kernsektor und in Organisationen des Wirtschaftssystems«, (Forschungsbericht), Bielefeld, Institut für Weltgesellschaft.
- Stichweh, Rudolf (2001), »Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft«, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hg.), *Die Krise der Universitäten, Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, Sonderheft 20, Opladen, S. 346–358.
- Teekens, Hanneke (2001), »A Profile of the ›Ideal Lecturer‹ for the International Classroom«, in: ders. (Hg.), *Teaching and Learning in the International Classroom*, Amsterdam, S. 22–39.
- Van der Wende, Mareijk/Beerkens, Eric/Teichler, Ulrich (1999), »Internationalisation as a Cause for Innovation in Higher Education. A Comparison between European Cooperation and the Dutch Cross-Border Cooperative Programme«, in: Jongbloed, Bert/Maassen, Peter/Naeve, Guy (Hg.), *From the Eye of the Storm. Higher Education and Changing Institution*, Dordrecht/Boston/London, S. 23–48.