

Interkulturelle Lern- und Bildungspotenziale im Hochschulstudium

Matthias Otten
Köln

Dieser Beitrag stellt unterschiedliche Zugangsweisen und Begründungsansätze für die zunehmend geforderte interkulturelle Qualifizierung in Studium und Hochschule dar. Um die Relevanz und die Motive hinter solchen Forderungen genauer und auch kritischer zu verstehen, muss zunächst das bildungs-

und hochschulpolitische Diskursfeld rekonstruiert werden, welches das gesellschaftspolitische HintergrundszENARIO für das Nachdenken über Bildungs- und Lernprozesse bildet. Für die sich anschließende Klärung der interkulturellen Lern- und Bildungspotenziale im Speziellen wird eine Differenzierung von Zielsetzungen für die Studierbefähigung und die Berufsbefähigung vorgenommen. Erst mit einer solchen Präzisierung und Kontextualisierung der jeweiligen Lern- und Professionsanforderungen lässt sich die studien- und berufsbezogene Relevanz interkultureller Kompetenz realistisch begründen. Neben den Möglichkeiten des formalen Erwerbs interkultureller Kompetenzen lenken neuere Forschungen zur transnationalen Mobilität und zum kritischem Kosmopolitismus die Aufmerksamkeit auf die migrationsbiografischen Potenziale vieler Studierender für eine wissenschaftliche Karriere.

Das Diskursfeld

Mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz werden zwei partiell verwobene, aber doch verschiedene Konstitutionsanlässe von Interkulturalität als handlungsrelevanter Lern- und Bildungsdimension aufgerufen. Besonders für den Kontext der Hochschulbildung lassen sich die unterschiedlichen Entwicklungslinien des fachwissenschaftlichen Diskurses um interkulturelle Kompetenz sehr gut nachzeichnen. Grenzüberschreitende Internationalisierungsprozesse einerseits und binnengesellschaftlicher Kulturpluralismus andererseits haben zu unterschiedlichen Begründungsansätzen für die Forderung und Förderung interkultureller Kompe-

tenzen geführt (Lustig/Koester 2005; Otten, et al. 2009). Erst in jüngster Zeit werden sie in der deutschsprachigen Hochschuldiskussion – mit gewisser argumentativer Mühe – zusammengeführt.

Die so genannten *internationalen Ansätze* interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens haben sich aus kulturanthropologischen und sozialpsychologischen Betrachtungen des internationalen Personenaustausches und internationaler Mobilität entwickelt. Neben den wenigen frühen Studien zu Auslandsentsendungen sowie zu Tätigkeiten in internationalen Organisationen und der Entwicklungszusammenarbeit begründete vor allem der traditionsreiche internationale Personenaustausch in Schule und Studium ab Mitte der 1970er Jahre maßgeblich das Wissenschaftsfeld der interkulturellen Kommunikation (Kitao 1985; Moosmüller 2009). Insofern waren internationale Bildungskontexte und insbesondere die Hochschulen immer schon ein prominenter Ort für die empirische Beobachtung und theoretische Reflexion interkulturellen Handelns (Bachner/Zeuschel 2009; Otten 1999; Paige, et al. 2002).

Kennzeichnend für die so genannten internationalen Ansätze ist, dass die Frage der interkulturellen Kompetenz meistens erst mit dem Auftauchen oder der Antizipation von außergewöhnlichen individuellen Mobilitätsereignissen virulent wird und somit als einschneidende Veränderung gegenüber einem wie auch immer gearteten, lokal verankerten Gewohnen konstruiert wird. Erst die besondere Erfahrung internationaler Mobilität evoziert eine Auseinandersetzung mit Fremdheit und kultureller Differenz. Interkulturelles Lernen kristallisiert sich gewissermaßen dort, wo Kulturkontakterfahrungen als *besondere* Ereignisse und Episoden aus dem Strom des ansonsten als alltäglich und gewöhnlich Erlebten hervortreten.

Auch dort, wo neuere Untersuchungen sich – zuweilen in deutlicher Abgrenzung zum Begriff der Interkulturalität – auf Konzepte der Transnationalität, Transmigration und Transkulturalität beziehen um Prozesse der Kulturbegegnung zu verstehen, geht es letztlich darum, wie Menschen ihre Lebens- und Arbeitswirklichkeit unter den Bedingungen einer nunmehr auf Dauer gestellten Mobilität zwischen kulturellen Sinnwelten und Umfeldveränderungen erleben. An die Stelle der vorübergehenden Interaktion in kulturellen Fremdheits- und Überschneidungssituationen tritt nunmehr das stetige Agieren im „plurilokalen sozialen Raum“ (Pries 2008). Nowicka sieht hier einen neuen Typus des „transnational professional“ (Nowicka 2006) im Entstehen und an anderer Stelle wird danach gefragt, inwieweit Hochschulen sich zunehmend als „transkulturelle Räume“ konstituieren (Darowska/Machold 2010). Transkulturalität als Merkmal grenzüberschreitender und grenzaufhebender Wissenschaft löst sich

von der traditionellen Lesart internationaler akademischer Mobilität insofern, als dass Herkunft, Urheberschaft und Verwendungsformen wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht mehr an Orte oder nationale Institutionen gebunden sind und zwischen diesen ausgetauscht werden, sondern indem solche Erkenntnisprozesse von dem „identity capital“ der transnational mobilen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler abhängen (vgl. Kim 2009).

Transnationale Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind keine Repräsentanten national geprägter Wissenschaftskulturen, sondern bringen einen eigenständigen, quasi entgrenzten Wissenschaftshabitus hervor. Es ist allerdings empirisch bislang weitgehend ungeklärt, wie groß diese Personengruppe in den jeweiligen scientific communities ist, durch welche spezifischen Kompetenzen sich das so genannte identity capital in Lehre und Forschung konkretisiert (abgesehen von der anzunehmenden Mehrsprachigkeit) und wie dies Hochschulinstitutionen letztlich verändert (Kim 2009: 404).

Im Kontext des *binnengesellschaftlichen Umgangs mit Interkulturalität* in Deutschland wurden die bildungspolitischen und -praktischen Implikationen gesellschaftlicher Pluralität lange Zeit völlig vernachlässigt, gerade auch für den Hochschulbereich. Während sich für den frühpädagogischen und schulischen Bereich seit etwa Anfang der 1980er Jahre ein etablierter Fachdiskurs zur interkulturellen bzw. zur Migrationspädagogik entwickelt hat (Überblicksdarstellungen z.B. bei Auernheimer 2010; Gogolin/Krüger-Potratz 2010; Hamburger et al. 2005; Nohl 2006), blieb der Hochschulbereich davon zunächst nahezu unberührt.

Das mag insofern symptomatisch für die Entwicklung der deutschen Bildungsinstitutionen sein, als sich die hohe sozialstrukturelle Selektivität und Bildungssegregation des gegliederten Schulsystems bis in die tertiäre Bildungsphasen fortsetzt (Siegbert 2009). Insoweit Personen mit Migrationshintergrund lange Zeit pauschal als „bildungsferne“ Bevölkerungsgruppe etikettiert wurden und folglich nicht wirklich in den Universitäten und Hochschulen als Zielgruppe akademischer Bildung erwartet wurden, tauchten sie auch weder in den Hochschulstatistiken noch in den Hochschuldiskursen der 1980er und 1990er Jahre auf.

Studierende mit Migrationshintergrund – die bis heute in nahezu allen Hochschulen und Studienrichtungen unterrepräsentiert sind – wurden so wahlweise der Gruppe der ausländischen Studierenden zugeordnet oder sie galten als vollständig assimiliert, da sie mit dem Abitur schon den ‚Beweis‘ höchster Bildungsintegration erbracht hatten. Beide Zuschreibungen bildeten die tatsächlichen, sehr heterogenen Lebensverhältnisse nicht angemessen ab. Mittlerweile wird dies in der migrationspolitisch in-

formierten Hochschulforschung auch erkannt und differenzierter diskutiert (Kowalska/Rokitte 2011). Im Mittelpunkt neuerer Studien stehen primär bildungsstrukturelle Fragen des gerechten Hochschulzugangs von Personen mit Migrationshintergrund, seltener allerdings solche nach konkreten handlungspraktischen kulturellen Diversitätsfolgen, die sich daraus ergeben könnten.

Grob pointiert muss man resümieren, dass die Hochschulen die faktischen strukturellen und interkulturell-pädagogischen Implikationen einer Einwanderungsgesellschaft bis vor wenigen Jahren schlicht ignoriert haben. Insofern wundert es kaum, dass in einem aktuellen Sammelband „Orte der Diversität“ (Allemann-Ghionda/Bukow 2011) die Hochschulen, anders als Schule, Gesundheitswesen und Unternehmen, keine besondere Erwähnung als genuine Institution kultureller Diversität finden.

Erst das aktuelle Trendthema „Diversity Management“ bringt auch in Bezug auf den Umgang mit kultureller Diversität seit einigen Jahren Bewegung in die Hochschulen. Diversitätssensible Maßnahmen und Strategieausrichtungen wurden an die Exzellenzinitiativen gekoppelt und von Institutionen wie dem CHE, dem Stifterverband, der HRK und anderen wichtigen hochschulpolitischen Akteuren auf die Agenda gesetzt. Diese Akzentsetzung ist zwar insgesamt weniger durch ethisch-politische Einsichten zur Anerkennung kultureller Pluralität als vielmehr markt- und wettbewerbspolitisch motiviert, gleichwohl verbinden sich damit gewisse Chancen einer konzeptionellen Neubestimmung der bildungspolitischen Argumentationen.

Interkulturelle Aspekte der Hochschulbildung werden nicht mehr allein mit Mobilitäts- und Internationalisierungsprozessen assoziiert, sondern sie stellen ein breitenwirksames Profilvermerkmal akademischer Bildung dar – und für mehr und mehr Hochschulen in Deutschland und im Ausland auch einen strategischen Ansatzpunkt für die Hochschulentwicklung (Brandenburg, et al. 2009; Brandenburg/Knothe 2008; Klammer/Matuko 2010; Leenen, et al. 2008).

Was im Zeichen von Internationalisierung und einer langsam akzeptierten Einwanderungsgesellschaft populär erscheint, nämlich interkulturelle Kompetenz nunmehr als *die* Schlüsselqualifikation der modernen, globalisierten Arbeits- und Lebenswelt – gerade auch an den Hochschulen – zu präsentieren, wird in den interkulturellen Fachwissenschaften durchaus auch mit Skepsis beobachtet. Wo die Rede von interkultureller Kompetenz primär von neoliberal getöntem Pragmatismus zur effizienten Welterschließung handelt (Sloterdijk 2006), wird das Konstrukt all zu leicht als hegemoniales Machtinstrument von Bildungseliten instrumentalisiert. So mahnen beispielsweise kritische Stimmen zum Neuen Kosmo-

politismus in der politischen Bildung, dass der „Kosmopolit“ als eine Art (post)moderner „Weltbürger“ ohne eine kritische Distanz zu den neoliberalen Bildungsdiskursen völlig unzureichend als Bildungsidealtypus beschrieben wäre (Antweiler 2010; Widmaier/Steffens 2010).

Auch die späte Entdeckung hochqualifizierter Migrantinnen und Migranten als wichtige Zielgruppe für akademische Bildung in Deutschland wird offenkundig stark von der plötzlichen Sorge um den nahenden Fachkräftemangel stimuliert. Gerade an diesem Diskurs lässt sich sehr gut erkennen, dass die derzeit dominierenden und teils auch recht kruden Humankapital-Überlegungen untrennbar mit Fragen der Anerkennung von Qualifikationen, (Wanderungs-)Biografien und Identitätsansprüchen als auch mit einem kritischen Überdenken der Partizipations- und Teilhabestrukturen jenseits der Bildungs- und Arbeitsmarktpassung verbunden sind (Nohl, et al. 2006).

Die Entfaltung des kulturellen Kapitals verweist also gleichermaßen auf die Anerkennung und Förderung fachlicher und interkultureller Kompetenzen im Sinne einer interkulturellen Qualifizierung als auch die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen solchen Kompetenzen im Sinne einer interkulturellen Öffnung von Institutionen und Gesellschaft zur Geltung kommen können – in diesem Fall primär im Kontext von Hochschule und Forschung (Kowalska/Rokitte 2011).

In dem Maße, wie Diversität und Interkulturalität gerade nicht als besonderes biografisches Ereignis von Einzelpersonen, sondern als allumfassendes Merkmal des Vergesellschaftungsprozesses betrachtet werden, verschiebt sich auch der Bezugspunkt interkultureller Lernanlässe: Die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit erlebten und konstruierten kulturellen Differenzenerfahrungen, aber auch mit subtileren Formen von hegemonialer Deutungsmacht und Zuschreibungen bedarf keines besonderen Mobilitätsereignisses, sondern sie akzentuiert eine *allgemeine* Bildungsaufgabe für alle Bürgerinnen und Bürger in der Einwanderungsgesellschaft.

Konkretisierung interkultureller Bildung und Kompetenz im Hochschulstudium

Mit dem Begriff interkulturelle Kompetenz werden gesellschaftliche Problemdeutungen sowie individuelle und kollektive Entwicklungsaufgaben, die in einer kulturpluralistisch organisierten Lebenswelt allgegenwärtig sind, in den Deutungshorizont der pädagogisch-didaktischen Gestaltbarkeit und des systematischen Lernens überführt. Wo es um die Modellierung, Entwicklung, Förderung und die Kritik interkultureller Kom-

petenz geht, werden die Möglichkeiten des alltäglichen Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns unter expliziter Berücksichtigung unterschiedlicher Wirklichkeiten und Weltbilder nicht der Zufälligkeit eines ‚naturwüchsigem‘ Fremdverstehens überlassen, sondern als temporäre und entwicklungs offene Handlungsorientierungen betrachtet, die bis zu einem gewissen Grad durch gezielte Arrangements des interkulturellen Lernens beeinflussbar sind (J. Straub, et al. 2010). Mit anderen Worten: Interkulturalität ist machbar; sowohl im phänomenologischen Sinne des „doing culture“ (Hörning/Reuter 2004) als auch im interventionistischen Sinne einer reflexiven, pädagogischen Auseinandersetzung mit kulturell gedeuteten Differenz erfahrungen auf der studentischen Lernerebene und – so die Hoffnung – auch in den Fakultäten (Brown-Glaude 2009).

In diesem Beitrag geht es in erster Linie um die Lernmöglichkeiten der Studierenden. Eingedenk der eingangs erwähnten bildungspolitischen Hintergründe erscheint es unter pragmatischen Erwägungen sinnvoll, dazu zwischen interkulturellen Kompetenzen für die Studierfähigkeit von solchen für die Berufsbefähigung (*employability*) zu unterscheiden. Sofern eine wissenschaftliche Laufbahn das Studien- und Berufsziel ist, wäre interkulturelle Kompetenz für die späteren akademischen Kernaufgaben der Lehre, Forschung und – zunehmend – der akademischen (Selbst)Administration auszubuchstabieren.

Studierfähigkeit und interkulturelle Qualifizierung

Allgemeine Studierfähigkeit und *study skills* (Wingate 2006) zeigen sich zunächst einmal in der erfolgreichen Bewältigung der formalen, intellektuellen, psycho-emotionalen und sozialen Anforderungen eines mehr oder minder stark selbst gesteuerten akademischen Lernprozesses (Schüb bach, et al. 2006). Interkulturell ‚aufgeladen‘ wird das Konstrukt der Studierfähigkeit, wenn die genannten Studienanforderungen auch ein gewisses Maß an Reflexion kultureller Differenz erfahrungen erfordern und wenn ohne eine solche Auseinandersetzung potenziell Probleme für den erfolgreichen Studienverlauf zu erwarten sind (Otten 2010). Daher wäre das Konstrukt der Studierfähigkeit in folgenden Hinsichten genauer zu bestimmen (vgl. die rechte Spalte in Tab. 1).

Durch das Studium müssen konkrete *Anforderungssituationen* induziert sein, interkulturelle Kommunikation faktisch zu praktizieren (Schaeper/Briedis 2004), z.B. durch die Zusammenarbeit in gemischtkulturellen Lern- und Arbeitsgruppen (Stumpf/Gruttauer 2010), durch regelmäßige mehrsprachige Kommunikation (Knapp/Schumann 2010), durch einen

längeren Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland oder als wissenschaftliche Hilfskraft in einem interkulturellen Forschungsprojekt.¹

Tabelle 1: Merkmale von Handlungskompetenz in interkulturellen Studiensituationen

Allgemeine Merkmale von Handlungskompetenz	Klärungsbedarf für interkulturelle Kompetenz im Studium
Kompetenzen sind konkret und auf die Lösung <i>bestimmter</i> Probleme bezogen	<i>Anforderungsanalyse:</i> Mit welchen konkreten interkulturellen Problemen werden Studierende konfrontiert, für die es nicht nur sozialer und kommunikativer, sondern <i>genuiner</i> interkultureller Kompetenzen bedarf?
Kompetenzen zeigen sich in der Praxis in einer bestimmten Herangehensweise an Probleme und weniger im „richtigen“ oder „falschen“ Ergebnis	<i>Kompetenzdiagnostik:</i> Wie lassen sich <i>interkulturelle Herangehensweisen</i> im Studium beobachten, erfassen, reflektieren? Welche „Ergebnisse“ werden damit erreicht und warum?
Kompetenzen sind eine Relation von „individuellem Handlungsstil“ der Person und der konkreten Anforderung der Situation	<i>Kompetenzentwicklung:</i> Wie lassen sich Relationen (resp. Diskrepanzen/Entwicklungsbedarf) zwischen Handlungsstil und aktuellen bzw. zukünftigen interkulturellen Situationsanforderungen kontextspezifisch bestimmen und durch Lernen beeinflussen?

Quelle: in Anlehnung an Schüpbach et al. (2006)

Die multikulturelle oder multidisziplinäre Zusammensetzung einer Seminarveranstaltung kann grundsätzlich Anlässe liefern, differente kulturelle Wahrnehmungen und Deutungen so zu bearbeiten, dass nicht nur ein kognitiv-intellektuelles Fremdverstehen anderer Positionen erfolgt (dies sollte ohnehin eine Selbstverständlichkeit akademischer Ausbildung sein), sondern darüber hinaus gemeinsame interkulturelle Lernhandlungen erforderlich werden (z.B. die Organisation einer fairen sprachlichen Beteiligung aller in einer längeren Gruppenarbeit, in der Studierende mit verschiedenen Muttersprachen beteiligt sind). Allerdings entstehen solche Lern- und Bildungspotenziale selten von allein, einfach nur durch die ‚kulturelle Mischung‘ der Studierenden. Vielmehr bedarf es dafür einer gezielten didaktischen Gestaltung und Reflexion der Lernerfahrungen. Nur so lassen sich produktive und gelegentlich auch bremsende Differenzenerfahrungen konstruktiv aufgreifen und kulturalisierende Problemzuschreibungen verhindern (Otten 2009).

¹ Zur Veranschaulichung wird im Folgenden exemplarisch als Beispiel die interkulturelle studentische Teamarbeit in Studienprojekten genutzt.

Die Hochschule ist also keineswegs *per se* ein „interkultureller Lernort“ (U. Straub/Schirmer 2010), sondern sie muss in aller Regel durch die institutionellen Akteure als ein solcher gestaltet werden. Neben den Bildungsausländern haben auch viele deutsche Studierende mit Migrationsgeschichte eigene Differenzanliegen und kulturelle Bildungspotenziale in den Hochschulalltag einzubringen, die – jenseits von ethnisierenden Zuschreibungen – als gemeinsame intellektuelle und womöglich auch als transkulturelle Bildungsressource jedoch erst in Ansätzen erkannt und genutzt werden (Badawia 2002; Tepecik 2011).²

Im Sinne einer alltagsnahen *Kompetenzdiagnostik* ginge es dann darum, dass die interkulturellen Lernsituationen und die dabei erzielten Lernerfahrungen und Studienergebnisse (z.B. eine interkulturelle Gruppenarbeit zur Erstellung eines Projektberichts) Freiräume für die Reflexion eigener Handlungsweisen im Umgang mit interkulturellen Situationen eröffnen. Interkulturelle Handlungskompetenz erschöpft sich selbstverständlich nicht in Fremdsprachenkenntnissen und explizitem kulturellen Wissen.³ So müssen z.B. die Teilnehmer einer interkulturellen Gruppenarbeit auch reflektieren, wer wann, was, wie, warum getan hat (oder warum nicht) und wie das im Zusammenhang steht mit der Gruppendynamik und den erzielten Ergebnissen. So ist zum Beispiel genauer zu fragen, wie mit Arbeitsteiligkeit und Entscheidungen in einem studentischen Projekt umgegangen wird. Auch die kulturell bedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen, das an deutschen Hochschulen einen hohen Stellenwert hat, können ein Thema werden.

Bezüglich der *Kompetenzentwicklung* sollten Lernsituationen und Aufgabenstellungen so gestaltet sein, dass die im akademischen Lernumfeld erlebten Anforderungssituationen prototypisch für viele verschiedene Studien- und Berufsfelder sind, also eine hohe Generalisierung und Abstraktion der konkreten Lernerfahrungen erlauben. Es ist offenkundig, dass damit hohe didaktische Anforderungen an Prüfungs- und Lernsituationen gestellt werden, damit also auch die interkulturell-pädagogische Kompetenz der Lehrenden aufgerufen wird (Otten 2006). Es wird beispielweise sehr viel vom gemeinsamen Lernen in gemischtkulturellen Lerngruppen im Studium gesprochen und in fast allen Disziplinen gibt es Beispiele für ein Projektstudium. Doch nur in seltenen Fällen werden solche Situatio-

² Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das Förderprogramm PROFIN des DAAD in der neuesten Förderphase 2011-2012 dezidiert auch Studierende mit Migrationshintergrund adressiert und damit für eine konzeptionelle Erweiterung des klassischen „Ausländerstudiums“ sorgt (Knobloch 2011: 20).

³ Für eine ausführliche Klärung des Konstrukts interkulturelle Kompetenz siehe z.B. (Scheitza 2009; J. Straub 2007).

nen wirklich systematisch als interkulturelle Lernerfahrung im Sinne eines kulturreflexiven „kritischen Ereignisses“ unter kundiger Anleitung aufgearbeitet und im Hinblick auf die persönlichen und Teamkompetenzen weiter entwickelt. Ein Beispiel hierfür wäre das Förderassessment für studentische Arbeitsgruppen an der Fachhochschule Köln, in dem Studierende eine differenzierte Rückmeldung und Unterstützung ihrer Gruppenarbeitserfahrungen erhalten (Stumpf, et al. 2011).

Berufsbefähigung und interkulturelle Qualifizierung

Die Notwendigkeit interkultureller Lerninhalte im Studium wird vor allem im Vorgriff auf antizipierte Berufstätigkeiten thematisiert. Besonders in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften streben viele Studierende Tätigkeiten in einem internationalen Umfeld respektive im Ausland an, wenn gleich dies in den seltensten Fällen schon genauer spezifiziert werden kann. In vielen sozial-, erziehungs- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen aber auch im Lehramtsstudium werden Studierende auf Tätigkeiten in einem zunehmend multikulturellen Umfeld vorbereitet.⁴

Neben den beruflichen Gründen spielen auch private Umstände, z.B. eine bikulturelle Partnerschaft oder frühere prägende Lebensabschnitte im Ausland, eine gewisse Rolle für die wachsende Relevanz, die Studierende interkulturellen Themen im Studium beimessen und die zumindest indirekt oft berufsbiografische Effekte für internationale Karrieren haben (Bachner/Zeuschel 2009). Sofern nicht unmittelbar bestimmte berufliche Tätigkeiten oder Praktika im Ausland anstehen, sind interkulturelle Kompetenzen eine Art ‚interkulturelle Qualifizierung auf Vorrat‘. Daher müssen entsprechende Studienmodule im Hinblick auf Handlungskontexte, Zielregionen sowie spezielle Erkenntnis- und Forschungsmethoden relativ allgemein bleiben. Die besondere Stärke des interkulturellen Lernens im Studium ist gerade die Tatsache, dass Handlungsmöglichkeiten erstens ohne den Druck tatsächlicher Berufsanforderungen erprobt werden können und dass sie zweitens auch theoretisch durchdrungen werden können, was in Praxisbezügen häufig nicht mehr in gleicher Weise geschieht.

Erst in den letzten Jahren wächst jenseits der Migrationsforschung das Bewusstsein in der Öffentlichkeit für migrationsbedingte Kompetenzen und die bildungspolitische Beachtung von Menschen mit eigener Migrationsgeschichte als Träger spezifischer Bildungs- und Kompetenzerfah-

⁴ Erkennbar ist das z.B. im Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2008): Empfehlungen der DGfE. Sonderband, 19. Jahrgang. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

rungen. Dabei ist die Mehrsprachigkeit nur die naheliegendste migrantisches Kapitalart (Fürstenau 2004) und es gibt darüber hinaus ein großes Spektrum anderer Erfahrungskompetenzen mit hoher berufspraktischer und zivilgesellschaftlicher Relevanz.⁵

Besonders für das Lehramtsstudium, aber auch für die frühkindliche Bildung und für Sozial- und Gesundheitsberufe ist das Werben um Migrantinnen und Migranten für das Studium intensiviert worden.⁶ Neben zahlreichen Studienstiftungen, die gezielt Stipendien für Studierende mit Migrationshintergrund anbieten, stammt die offensivste Werbeaktion von Berlins damaligen Wissenschaftssenator Jürgen Zöllner. Er will den Hochschulen eine Prämie von 10.000 Euro für jeden Studienanfänger mit Migrationshintergrund zahlen. Für Migranten, die ein Lehramtsstudium aufnehmen, gibt es sogar 25.000 Euro.⁷

Mit solchen Initiativen werden bislang als „bildungsfern“ etikettierte Zielgruppen nunmehr zu besonders begehrten Studienanfängern, und zwar immer mit der Vermutung, dass dabei auch besondere, migrationsbedingte interkulturelle Kompetenzen, „inkorporiertes kulturelles Kapitel“ (Nohl et al. 2006) und Ressourcen erschlossen werden. Migrationsbedingte Kompetenzdispositionen und eine entsprechende integrationsrelevante „Transformationsarbeit“ (Tepecik 2011) lassen sich theoretisch und empirisch mithilfe des Konzepts des Sozialkapitals durchaus überzeugend begründen (Haug 2006). Allerdings zeigen entsprechende Studien auch, dass die plausible Ressourcenperspektive sich bisher nur schwer gegen faktische Prozesse der qualifikatorischen und sozialstrukturellen Deprivation und symbolische Exklusion hochqualifizierter Migrantinnen und Migranten durchsetzen kann.

Der Clou einer recht verstandenen interkulturellen Kompetenz reduziert sich also nicht darauf, zielsicher für internationale Jobanforderungen „fit“ zu machen, um sich so gegen die chronischen Risiken des globalisierten Wissensprekariats zu versichern. Vielmehr zielt interkulturelle Kompetenz auf den souveränen, aber nicht omnipotenten Umgang mit Ambivalenzen sowie die Fähigkeit zur kritischen De- und Rekonstruktion kultureller Sinnsetzungen in Beruf, Gesellschaft und im Privaten – auch

⁵ Siehe hierzu exemplarisch und als breite Übersicht die Beiträge in „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Ausgabe 46-47, 2010 zum Themenschwerpunkt Anerkennung, Teilhabe und Integration.

⁶ Beispielhaft für eine Vielzahl von Initiativen: <http://www.mehr-migranten-werden-lehrer.de/h/> (14.12.2011)

⁷ <http://www.tagesspiegel.de/wissen/jura-ist-am-billigsten/1675326.html> (14.12.2011)

und gerade dort, wo statt kultureller eher kulturalistische Erklärungen aufgeboren werden.

Fazit

Die Idee einer funktional-biografischen Kompetenzerweiterung einerseits und die normativ-gesellschaftspolitische Anerkennungsforderung andererseits stellen gewissermaßen zwei bildungstheoretische Großerzählungen im gegenwärtigen Interkulturalitätsdiskurs dar. Sie erinnern daran, dass mit dem Ruf nach interkultureller Kompetenzförderung an Hochschulen stets auch eine gegenwartsdiagnostische Weltsicht vertreten wird (Schimank/Volkman 2001). Somit schwingt bei allen konzeptionellen Plädoyers und praktischen Ansätzen zur Stärkung der internationalen und interkulturellen Lern- und Bildungspotenziale in Studium und Lehre stets eine politische Idee mit, die es als gesellschaftliche Kontextvariable von solchen Lern- und Bildungsprozessen mit zu reflektieren gilt.

Faktisch besteht ein erheblicher Bedarf an interkultureller Qualifizierung auf allen Studienniveaus und in der Berufswelt. Hinzu kommt, dass seitens der Studierenden ein oft intrinsisch motiviertes Interesse an diesem Thema vorhanden ist. Interkulturelle Alltags- und Begegnungserfahrungen werden allerdings erst mit einer theoriebasierten Vor- und Nachbearbeitung zu nachhaltigen interkulturellen Lernerfahrungen ‚höherer Ordnung‘. Interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse, die sich in einem Hochschulstudium bieten, ‚wirken‘ vor allem dann kompetenzfördernd, wenn subjektive Kulturbegegnungen und Fremdheitserfahrungen zeitnah im Lichte erklärender Modelle und Theorien zur interkulturellen Kommunikation und vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftspolitischer Diskurse vernünftigt gedeutet und interpretiert werden können.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina/Bukow, Wolf-Dietrich (Hrsg.) (2011), Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen, Wiesbaden.
- Antweiler, Christoph (2010), Mensch und Weltkultur. Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung, Münster.
- Auernheimer, Georg (2010), Einführung in die interkulturelle Pädagogik (6. Auflage.), Darmstadt.
- Bachner, David/Zeuschel, Ulrich (2009), Students of four decades. Participants' reflections on the meaning and impact of an international homestay experience, Münster.
- Badawia, Tarek (2002), „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz, Frankfurt am Main.

- Brandenburg, Uwe/De Ridder, Daniela/Seifert, Stefanie/Schwerdtfeger, Ruth (2009). Diversity in neighbouring countries of Germany. CHE working paper 121. Gütersloh: CHE.
- Brandenburg, Uwe/Knothe, Sabine (2008). Institutionalisation von Internationalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen. CHE working paper 116. Gütersloh: CHE.
- Brown-Glaude, Winnifred R. (Hrsg.) (2009), *Doing Diversity in Higher Education. Faculty leaders share challenges and strategies*, New Brunswick.
- Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (2010), Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration - eine Annäherung. in: Darowska, Lucyna/ Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld, S. 13-37.
- Fürstenau, Sara (2004), *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum*, Münster.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010), *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (2. durchges. Auflage.), Opladen [u.a.].
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.), (2005), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden.
- Haug, Sonja (2006), Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration. in: Diewald, Martin/Lüdicke, Jörg (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*, Wiesbaden, S. 85-111.
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia (2004), *Doing Culture: Kultur als Praxis*. in: Reuter, Julia/Hörning, Karl H. (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Bielefeld, S. 9-16.
- Kim, Terri (2009), Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education, *Intercultural Education*, 20 (5), S. 395-405.
- Kitao, Kenji (1985), *A Brief History of the Study of Intercultural Communication in the United States*, Online-Article, verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED278212.pdf>. [02.09.2011].
- Klammer, Ute/Matuko, Bartholomäus J. (2010), Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte, *Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 18 (2), S. 106-118.
- Knapp, Annelie/Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2010), *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*, Frankfurt am Main.
- Knobloch, Stephanie (2011), *Betreuung und Integration internationaler Studierender im Rahmen der Internationalisierung deutscher Hochschulen: Programme des DAAD und Initiativen der Hochschulen*. in: Bosse, Elke/ Kress, Beatrix/Schlickau, Stephan (Hrsg.), *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*, Frankfurt am Main, S. 17-22.
- Kowalska, Katarzyna/Rokitte, Rico (2011), *Plädoyer für Differenzierung: Über die Diversität von MigrantInnen an den Hochschulen*. in: Stiftung, Heinrich Böll (Hrsg.), *Öffnung der Hochschulen. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*. Dossier Berlin, S. 71-75.

- Leenen, Wolf Rainer /Scheitza, Alexander/Stumpf, Siegfried (2008), Interkultureller Dialog in Organisationen. in: Thomas, Alexander (Hrsg.), Psychologie des interkulturellen Dialogs, Göttingen, S. 150-174.
- Lustig, Myron W./Koester, Jolene (2005), Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures (5th edition.), Boston.
- Moosmüller, Alois (2009), Interkulturelle Kommunikation quo vadis? in: Otten, Matthias/ Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse, Münster, S. 41-56.
- Nohl, Arnd-Michael (2006), Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn.
- Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidke, Oliver/Weiß, Anja (2006), Kulturelles Kapital in der Migration – ein Mehrebenenansatz zur empirisch-rekonstruktiven Analyse der Arbeitsmarkintegration hochqualifizierter MigrantInnen, Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(3), verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerfriendly/142/311>. [02.09.2011].
- Nowicka, Magdalena (2006), Transnational professionals and their cosmopolitan universes, Frankfurt am Main.
- Otten, Matthias (1999), Bestandsaufnahme und Forschungsstand zum Ausländerstudium in Deutschland. in: Robertson-Wensauer, Caroline Y. (Hrsg.), Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH), Karlsruhe, S. 29-46.
- Otten, Matthias (2006), Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kulturosoziologische Studie, Bielefeld.
- Otten, Matthias (2009), Academicus interculturalis? Negotiating interculturality in academic communities of practice, Intercultural Education, 20 (5), S. 407-417.
- Otten, Matthias (2010), Funktionen und Organisationsformen interkulturell ausgerichteter Studienangebote. in: Weidemann, Arne/ Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.), Wie lehrt man Interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld, Bielefeld, S. 163-186.
- Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (2009), Die Navigation im interkulturellen Feld. Eine gemeinsame Einleitung für beide Bände. in: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse, Münster, S. 15-40.
- Paige, R. Michael/Cohen, Andrew D./Kappler, Barbara/Chi, Julie C./Lassegard, James P. (2002), Maximizing study abroad. A student's guide to strategies for language and culture learning and use, Minneapolis.
- Pries, Ludger (2008), Transnationalisierung der Sozialen Welt, Frankfurt am Main.
- Schaeper, Hilde/Briedis, Kolja (2004), Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen. Berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: HIS Hochschulinformationssystem.
- Scheitza, Alexander (2009), Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. in: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse, Münster, S. 91-120.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (Hrsg.) (2001), Soziologische Gegenwartsdiagnosen, Wiesbaden.
- Schüpbach, Heinz/Pixner, Johann/Zapf, Salome (2006), Handlungskompetenz im Hochschulstudium, Bildung und Erziehung, 59 (2), S. 147-166.

- Siebert, Manuel (2009), Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. Integrationsreport des BAMF, Teil 5. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Sloterdijk, Peter (2006), Im Weltinnenraum des Kapitals, Frankfurt am Main.
- Straub, Jürgen (2007), Kompetenz. in: Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart, S. 35-46.
- Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi/Weidemann, Arne (2010), Interkulturelle Kompetenz Lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. in: Weidemann, Arne/ Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.), Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulbildung, Bielefeld, S. 15-27.
- Straub, Ute/Schirmer, Uta (2010), Die Hochschule als interkultureller Lernort, Sozialmagazin, 35 (10), S. 34-43.
- Stumpf, Siegfried/Gruttauer, Stefanie (2010), Intercultural teamwork in a program for developing students' intercultural competencies, Contribution to 14th International Workshop on Teamworking IWOT14 (September 2010), Unpublished manuscript.
- Stumpf, Siegfried/Gruttauer, Stefanie/Bitzer, Arno (2011), Plurikulturelle studentische Arbeitsgruppen als Ansatz zur Förderung der Integration ausländischer Studierender. in: Dreyer, Wilfried/Höbner, Ulrich (Hrsg.), Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen, S. 280-298.
- Tepecik, Ebru (2011), Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biografien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden.
- Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.) (2010), Weltbürgertum und Kosmopolitisierung, Schwalbach.
- Wingate, Ursula (2006), Doing away with study skills', Teaching in Higher Education, 11, S. 457-469.

Weltoffen von innen?

Wissenschaft mit Migrationshintergrund

Karsten König; Rico Rokitte:

Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft?7

Aylâ Neusel:

Untersuchung der inter- und transnationalen Karrieren
von WissenschaftlerInnen an deutschen Hochschulen20

Andrea Löther:

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund36

Almut Zwengel:

Studium interkulturell. Bildungsinländer und Bildungsausländer
im Vergleich.....55

Christina Kliegl; Ursula M. Müller:

Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna.
Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten
und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen73

Edith Pichler; Grazia Prontera:

Kulturelles Kapital auf dem Weg zur Professur. Unterschiedliche
Ausgangslagen von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund91

Anja Franz:

„Es wurde immer unerschaffbarer.“ Promotionsabbruch als Konsequenz
von Handlungsstrategien zur Reduktion von Unsicherheit. Eine
Fallstudie zum Promotionsverlauf einer ausländischen Doktorandin.....102

Matthias Otten:

Interkulturelle Lern- und Bildungspotenziale im Hochschulstudium.....116

Jennifer Dusdal; Daniel Houben; Regina Weber:
Migration, Bildungsaufstieg und Begabtenförderung, Entwicklungen
in der Stipendiat/innenschaft der Hans-Böckler-Stiftung 130

René Krempkow:
Kann mit leistungsorientierter Mittelvergabe die
Chancengerechtigkeit für Nachwuchswissenschaftler/innen
mit Migrationshintergrund gefördert werden?..... 143

FORUM

Lena Ulbricht:
Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den
Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand 154

Frank Meier:
Die Hochschulen und die Entwicklung ihrer Forschung.
Voraussetzungen, Möglichkeiten und Folgen
universitärer Profilbildung 169

PUBLIKATIONEN

Carola Bauschke-Urban: Im Transit.
Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft
(*Karsten König*)..... 190

Peer Pasternack, Daniel Hechler:
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945..... 193

Autorinnen & Autoren 203

Autorinnen & Autoren

Jennifer Dusdal, B.A., Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung, Studentin im Masterstudiengang Wissenschaft und Gesellschaft, Studentische Hilfskraft am Institut für Soziologie der Gottfried-Wilhelm-Leibniz Universität Hannover, eMail: jenny.dusdal@web.de

Anja Franz M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: anja.franz@hof.uni-halle.de

Daniel Hechler M.A., wissenschaftlicher Referent am Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Daniel Houben M.A., Referatsleiter in der Studienförderung der Hans-Böckler-Stiftung und wissenschaftlicher Angestellter am Lehr- und Forschungsgebiet „Technik- und Organisationssoziologie“ der RWTH Aachen, eMail: Daniel.Houben@BOECKLER.DE

Christina Kliegl, Dipl.-Soz., zuletzt am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), eMail: christina-kliegl@gmx.de

Karsten König, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: karsten.koenig@hof.uni-halle.de

René Krempkow, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ) Bonn, eMail: krempkow@forschungsinfo.de

Andrea Löther, Dr., stellvertretende Leiterin des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS) am GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften, eMail: andrea.loether@gesis.org

Frank Meier, Dr. phil., Universität Bremen, Institut für Soziologie. E-Mail: frank.meier@uni-bremen.de

Ursula M. Müller, Dip.-Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen, eMail: ursula.mueller@uni-due.de

Aylâ Neusel, Dr.-Ing., Professorin i.R., Hochschulforscherin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER), eMail: neusel@incher.uni-kassel.de

Matthias Otten, Prof. Dr., Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung, eMail: Matthias.otten@fh-koeln.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Geschäftsführer WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Edith Pichler, Dr., Universität Potsdam, Institut für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, eMail edith.pichler@uni-potsdam.de

Grazia Prontera, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Europäische Zeitgeschichte an der Universität Salzburg, eMail: Grazia.Prontera@sbg.ac.at

Rico Rokitte, Dipl.-Soz.päd. (FH), Doktorand am Institut für Soziologie der Universität Freiburg, bis 12/2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: rico.rokitte@hof.uni-halle.de

Lena Ulbricht, Dipl.-Pol., Stipendiatin in der Projektgruppe der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB, eMail: ulbricht@wzb.eu

Regina Weber M.A., Politikwissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Chancengleichheit in der Begabtenförderung der Hans-Böckler-Stiftung, eMail: Regina-Weber@BOECKLER.DE

Almut Zwengel, Prof. Dr., Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften an der Hochschule Fulda, eMail: Almut.Zwengel@sk.hs-fulda.de