
Interkulturelle Herausforderungen für binationale integrierte Studiengänge

Christoph Vatter

Über interkulturelle Herausforderungen in internationalen Studiengängen zu sprechen, fällt Akteuren in diesem Bereich nicht schwer, ob das nun Studierende, Dozenten oder auch Mitarbeiter in der Verwaltung von Universitäten sind, auch jenseits von Missverständnissen, Fremderfahrungen und Anekdoten, die in interkulturellen Konstellationen omnipräsent sind. Denn binationale Studiengänge stellen eine permanente interkulturelle Herausforderung dar – vielleicht sogar eine interkulturelle Provokation. Denn sie müssen sich in dominanten akademischen Kulturen mit langen juristischen und administrativen Traditionen behaupten und lassen sich häufig nicht in etablierte (Verwaltungs-)Routinen und Gepflogenheiten einer Universität einpassen, sondern halten althergebrachten Gewohnheiten, Kommunikationsabläufen und Errungenschaften bisweilen den Spiegel vor, sodass – oft auch produktive – Infragestellungen entstehen können. Binationale integrierte Studiengänge, wie die unter dem Dach der Deutsch-Französischen Hochschule, verdanken ihre Existenz in der Regel dem großen persönlichen Engagement ihrer Initiatoren und Programmverantwortlichen, aber auch institutionellem Engagement und permanenter interkultureller Nachsicht und Flexibilität aller Beteiligten, v. a. auch bei den bisweilen so wenig flexiblen, in engen Strukturen eingebundenen Mitarbeitern in Universitätsverwaltungen, sowie einer gewissen Abenteuerlust und Experimentierfreude. Manchmal scheint es geradezu an ein Wunder zu

grenzen, dass es so viele binationale integrierte Studiengänge im Netzwerk der Deutsch-Französischen Hochschule gibt und dass die meisten so gut funktionieren.

In diesem Beitrag soll keine umfassende Bestandsaufnahme deutscher und französischer interkultureller Unterschiede in den Hochschulsystemen und akademischen Kulturen beider Länder erfolgen.¹ Auch die schwierige Frage einer Übertragbarkeit der interkulturellen Erfahrungen in deutsch-französischen Studiengängen auf andere interkulturelle, bi- oder multilaterale Kooperationen, mit der eine Reihe von Fallstricken und methodischen Herausforderungen wie z. B. die Gefahr einer normativen Setzung eines „Modells“ verbunden ist,² kann an dieser Stelle nicht erschöpfend diskutiert werden. Vielmehr sollen im Folgenden zunächst interkulturelle Konstellationen in binationalen integrierten Studiengängen am Beispiel deutsch-französischer Kooperationen herausgearbeitet werden. In einem zweiten Schritt wird dann der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ anhand zentraler Kompetenzbereiche, v. a. aus Perspektive der Qualifizierung von Studierenden behandelt, ehe schließlich exemplarisch einige interkulturelle Herausforderungen und Perspektiven anhand von Beispielen und Erfahrungen aus dem deutsch-französischen Kontext aufgezeigt werden.

Interkulturelle Konstellationen in binationalen Studiengängen

Interkulturelle Konstellationen in internationalen integrierten Studiengängen sind auf verschiedenen Ebenen vorzufinden. Für deutsch-französische Studiengänge im Kontext der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) kann man beispielsweise die folgenden Dimensionen unterscheiden:

a) Eine genuine interkulturelle Organisationsstruktur und Organisationskultur auf einer den verschiedenen Akteuren übergeordneten Verwaltungsebene. Als deutsch-französische Institution beschäftigt die Deutsch-Französische Hochschule auf allen Ebenen Mitarbeiter aus bei-

¹ Einen Überblick dazu vermitteln z. B.: DURAND, Béatrice / NEUBERT, Stefanie / RÖSEBERG, Dorothee / VIALLO, Virginie (2006): „Studieren in Frankreich und Deutschland: Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich. Berlin, Avinus (frz. Ausgabe in: Durand, Béatrice / Geifes, Stephan / Neubert, Stefanie / Röseberg, Dorothee / Viallon, Virginie (2007): „Etudier en France et en Allemagne: Approche comparée des cultures universitaires“. Presses Universitaires du Septentrion); HILLER, Gundula Gwenn / HIPPLER Thomas (2014): „Studieren“ versus „étudier“ – aktuelle und historische Perspektiven auf das deutsche und französische Hochschulsystem“. In: Lendemains. Etudes comparées sur la France, 39, S. 36-55.

² CHAIGNEAU, Clémentine / SEIDENDORF, Stefan (2012): „Übertragbarkeit und Besonderheit des „deutsch-französischen Modells“: Die institutionalisierte Einbindung der Zivilgesellschaft.“ In: Seidendorf, Stefan (Hrsg.): Die deutsch-französischen Beziehungen als Modellbaukasten? Zur Übertragbarkeit von Aussöhnung und strukturierter Zusammenarbeit. Baden-Baden, Nomos, S. 13-21.

den Ländern und alle Tätigkeitsbereiche sind nachhaltig von deutsch-französischer Interkulturalität geprägt. Dies betrifft neben Personalmanagement und -marketing auch die interne und externe Kommunikation, darunter auch das Studiengangsmarketing, Arbeitsabläufe und -organisation usw. Aus dieser interkulturellen Zusammenarbeit innerhalb der DFH, aber auch mit externen Partnern, ergibt sich so eine hybride Organisationskultur, die sich beispielsweise in der Teamarbeit der Mitarbeiter oder auch einer spezifischen, deutsch-französisch geprägten Evaluationskultur manifestiert. Dies gehört sicherlich zu den Spezifika der deutsch-französischen Hochschulkooperation, die auf der vielfältigen Erfahrung der Zusammenarbeit im Kontext der deutsch-französischen Beziehungen im zivilgesellschaftlichen wie institutionellen Rahmen verankert ist und daher so wahrscheinlich in kaum einer anderen Konstellation zu finden ist.

b) Die Zusammenarbeit von Akteuren aus verschiedenen national geprägten akademischen Kulturen auf unterschiedlichen Ebenen (Verwaltungsmitarbeiter, Hochschulleitung, Lehrende und Wissenschaftler, Studierende). Diese akademischen Kulturen sind vor dem Hintergrund der jeweiligen juristischen und administrativen Vorgaben und den damit zusammenhängenden Gepflogenheiten (Kommunikationsverhalten, Praktiken etc.) zu verstehen.³ Die Formen der interkulturellen Zusammenarbeit variieren hier je nach Gruppe zwischen eher indirekten und eher direkten Kommunikations- und Interaktionsformen. So werden beispielsweise Mitarbeiter in der Hochschulverwaltung eher indirekt über Gesetzestexte oder auch über die Studierendenverwaltung mit der anderen Kultur konfrontiert, während Studierende und Programmverantwortliche im direkten deutsch-französischen Austausch stehen – und daher häufig auch die Rolle interkultureller Mittler⁴ einnehmen: Sie

³ Vgl. die Gegenüberstellung der akademischen Kulturen und Hochschulsysteme in Deutschland und Frankreich in DURAND, Béatrice / NEUBERT, Stefanie / RÖSEBERG, Dorothee / VIALON, Virginie (2006): „Studieren in Frankreich und Deutschland: Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich. Berlin, Avinus (frz. Ausgabe in: Durand, Béatrice / Geifes, Stephan / Neubert, Stefanie / Röseberg, Dorothee / Viallon, Virginie (2007): „Etudier en France et en Allemagne: Approche comparée des cultures universitaires“. Presses Universitaires du Septentrion).

⁴ Zur Frage der deutsch-französischen Mittler vgl. BOCK, Hans-Manfred (2005): „Kulturelle Wegbegleiter politischer Konfliktlösung. Mittler zwischen Deutschland und Frankreich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“. Tübingen, Narr; MARMETSCHKE, Katja (2011): „Was ist ein Mittler? Überlegungen zu den Konstituierungs- und Wirkungsbedingungen deutsch-französischer Verständigungsakteure.“ In: Grunewald, Michel / Lüsebrink, Hans-Jürgen / Marcowitz, Reiner / Puschner, Uwe (Hrsg.): „France-Allemagne au XXe siècle – la production de savoir sur l’Autre“. Bd. 1: Questions méthodologiques et épistémologiques. Bern u. a., Lang, S. 183-199; sowie im Hinblick auf nicht-intentionale Mittlerfiguren COLIN, Nicole / UMLAUF, Joachim (2013): „Eine Frage des Selbstverständnisses? Akteure im deutsch-französischen champ culturel – Plädoyer für einen erweiterten Mittler-Begriff.“ In: Dies. u. a. (Hrsg.): Lexikon der deutsch-französischen Kulturbeziehungen nach 1945. Tübingen, Narr, S. 63-80.

werden beispielsweise bei Problemen um Hilfe gebeten oder bemühen sich, an der eigenen Hochschule ein Verständnis für die andere Kultur und mögliche Abweichungen von den eigenen Erwartungshaltungen zu vermitteln etc. Im Hinblick auf die Studierenden gehören die unterschiedlichen akademischen Kulturen zu den wesentlichen Inhalten von interkulturellen Qualifizierungskonzepten, z. B. in Vorbereitungskursen oder interkulturellen Workshops.⁵

c) Die interkulturelle Dimension der Inhalte der Studiengänge. In integrierten Studiengängen ist aufgrund der engen Kooperation und Verzahnung der Curricula sowie einer interkulturell gemischten Studierendengruppe häufig das Phänomen einer gewissen „Interkulturalisierung“ fachspezifischer Inhalte und wissenschaftlicher Methoden zu beobachten, die in kontrastiv-komplementärer Form oder integrierten Herangehensweisen im Sinne einer Hybridisierung sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden sehr präsent ist und die Studierenden vor eine große interkulturelle Herausforderung stellen kann. Denn aus der Erfahrung des Vergleichs und der Beobachtung von manchmal scheinbar diametral entgegengesetzten Herangehensweisen in beiden Ländern müssen sie Wege ableiten, um diese miteinander in Einklang zu bringen, z. B. bei binational betreuten Abschlussarbeiten, oder – im Falle hybrider Mischformen der Wissenschaftskulturen – die häufig impliziten Grundlagen dieser Vermischung zu erkennen und zu durchdringen.

An dieser Stelle muss auch auf den unterschiedlichen Stellenwert interkultureller Reflexion in geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen hingewiesen werden. Während in manchen binationalen Studiengängen in den Geistes- und Kulturwissenschaften Interkulturalität nicht nur als Rahmenbedingung und wertvolle Zusatzqualifikationsmöglichkeit wahrgenommen wird, sondern gleichzeitig als Gegenstand von Studium und Forschung bearbeitet, ist diese Dimension in vielen Studiengängen eher implizit angelegt und in erster Linie Teil der Erfahrungswelt der Beteiligten.

⁵ Zur interkulturellen Hochschullehre vgl. WEIDEMANN, Arne / STRAUB, Jürgen / NOTHNAGEL, Steffi (Hrsg.) (2010): „Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung“, Bielefeld, transcript; HILLER, Gundula Gwenn / VOGLER-LIPP, Stefanie (Hrsg.) (2010): „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden“. Wiesbaden, VS; BOSSE, Elke / SCHLICKAU, Stephan / KREß, Beatrix (Hrsg.) (2011): „Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen“. Frankfurt u. a., P. Lang; SCHUMANN, Adelheid (Hrsg.) (2012): „Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz“. Bielefeld, transcript; von HELMHOLT, Katharina / BERKENBUSCH, Gabriele / JIA, Wenjian (Hrsg.) (2013): „Interkulturelle Lernsettings: Konzepte – Formate – Verfahren“. Stuttgart, Ibidem.

Die skizzierten interkulturellen Konstellationen zeigen, dass die Studiengänge unter dem Dach der Deutsch-Französischen Hochschule stark von Interkulturalität auf allen Ebenen durchdrungen sind. Das dahinter stehende Netzwerk fußt auf vielschichtigen Erfahrungen in der deutsch-französischen Zusammenarbeit und verfügt über profunde Kenntnisse und Kompetenzen zur Gestaltung gemeinsamer Studienangebote, die auf einer langen Erfahrung „auf dem Terrain“ beruhen, sodass sie in dieser Breite und Intensität wohl kaum für andere internationale Konstellationen vorliegen und ein Alleinstellungsmerkmal der deutsch-französischen Hochschulzusammenarbeit darstellen.

Der Bereich der verschiedenen akademischen Kulturen ist sicherlich bereits am breitesten erforscht, allerdings mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Studierende, deren Fremdheitserfahrungen an der Partnerhochschule und sich daraus ergebende interkulturelle Problemfelder und Konsequenzen für den Erwerb interkultureller Kompetenz. Die Ebene der Verwaltung und auch die der Lehrenden bei der Konzeption und Durchführung binationaler integrierter Studiengänge war dagegen bislang kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen; vor allem im Hinblick auf die Internationalisierung von Hochschulen liegen Berichte und Studien vor, die jedoch eher den Kontext der „Willkommenskultur“ für internationale Studierende und Wissenschaftler fokussieren und nicht unbedingt auf die spezifischen Gegebenheiten binationaler Studiengänge mit einem hohen Integrationsgrad auf allen Ebenen übertragbar sind. Zum Aspekt der fachspezifischen Perspektive auf eine „Interkulturalisierung“ von methodischen und theoretischen Ansätzen in binationalen Studiengängen liegen leider bislang ebenfalls nur sehr wenige Erkenntnisse vor. Für die deutsch-französische Kooperation wurde im Rahmen der Qualitätsinitiative Interkulturalität der DFH eine erste Bestandsaufnahme unternommen.⁶

Interkulturelle Kompetenzbereiche in binationalen integrierten Studiengängen

Befasst man sich mit dem Thema interkulturelle Kommunikation und Kompetenz in binationalen Studiengängen, so liegt es nahe, sich zunächst auf die Studierenden zu konzentrieren. Adelheid Schumann hat in einem Forschungsprojekt zu internationalen Studierenden an deutschen Universitäten in erster Linie vier zentrale interkulturelle Kommunikationssituationen herausgearbeitet, die häufig als problematisch empfunden werden und eine interkulturelle Herausforderung darstellen können:

⁶ Vgl. HILLER, Gundula Gwenn / LÜSEBRINK, Hans-Jürgen / VATTER, Christoph (Hrsg.) (2016): „Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen: didaktische Konzepte, Methoden, Materialien / Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands : modèles didactiques, méthodes et supports de l'enseignement“. Wiesbaden, VS.

- a) Kommunikation in Lehrveranstaltungen
- b) Kommunikation mit Dozenten
- c) Kommunikation in Arbeitsgruppen
- d) Kommunikation unter Studierenden (auch in der Freizeit).

Vor allem in diesen vier Bereichen ergeben sich aus Sicht von internationalen Studierenden und Dozenten häufig interkulturelle Probleme oder Irritationen, zu denen im o. g. Projekt Situationen (sog. „critical incidents“) aus dem Studierendenalltag gesammelt und didaktisch aufbereitet wurden, die zu Schulungszwecken, z. B. in Lehrveranstaltungen, Vorbereitungs- oder Integrationsworkshops genutzt werden können.⁷

Ausgehend von derartigen Diskrepanzerfahrungen von Akteuren im internationalen Studium sind mit Blick auf binationale Studiengänge, wie die unter dem Dach der DFH, verschiedene interkulturelle Qualifikationsziele und Kompetenzbereiche verknüpft, mit denen der interkulturelle Mehrwert, der mit einem transnationalen Studium verbunden ist, umrissen werden kann:

1. **Interkulturelle Kompetenz als interkulturelle Studierfähigkeit:** DFH-Studierende sollen mit den Spezifika der akademischen Kulturen in Deutschland und Frankreich vertraut sein und in beiden Systemen erfolgreich studieren können. Dazu gehört zum einen eine fachübergreifende, allgemeine Dimension der Lehr-Lern-Kulturen in beiden Ländern; zum anderen sind auch fachspezifische Aspekte einzelner Disziplinen zu unterscheiden sowie ggf. deren lokale Ausprägungen an einzelnen Hochschulen. In einem integrierten Doppeldiplomstudengang ist diese Dimension interkultureller Kompetenz von besonderer Bedeutung, da das Studium an der Partneruniversität voll angerechnet wird und daher auch für den Abschluss relevant ist. Im Gegensatz zu vielen anderen Austauschprogrammen gilt also: Jeder „Credit“ zählt! Zur interkulturellen Studierfähigkeit zählen auch der Umgang mit Verwaltung und die Vertrautheit mit anderen universitären Strukturen sowie den damit verknüpften Kommunikationsstilen, Interaktionsmustern, Erwartungen und Handlungsregeln etc.

2. **Deutsch-französische interkulturelle Kompetenzen:** Absolventen eines DFH-Studiengangs sollen auch über den akademischen Bereich hinaus kulturspezifische interkulturelle Kompetenzen erwerben, um auf dem Arbeitsmarkt in beiden Ländern erfolgreich bestehen zu können. Hierzu gehören insbesondere die interkulturelle Verhaltenskompetenz (Ambiguitätstoleranz, Empathie, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel etc.), interkulturelle Verhandlungskompetenz sowie die Fähigkeit, spe-

⁷ S. <http://www.mumis-projekt.de/projekt/> [31.03.2016]

zifische Kommunikationsstile sowie Werte- und Symbolsysteme anderer Gesellschaften und Kulturen (wie der deutschen und französischen) zu lesen, zu deuten, zu verstehen und mit ihnen adäquat und zielorientiert umzugehen. Das Beherrschen der französischen und deutschen Sprache auf allgemein- und fachsprachlichem Niveau ist im Allgemeinen integraler Bestandteil dieser Kompetenzbereiche.

3. Übergreifende **transkulturelle Kompetenzen**: Die dritte Ebene des interkulturellen Mehrwerts eines deutsch-französischen Studiums betrifft schließlich übergreifende, transkulturelle Kompetenzen, die über Deutschland und Frankreich hinaus auf die internationale, globalisierte Arbeitswelt abzielen. Es gilt hierfür, Transferpotenziale von Wissen, Methoden und Erfahrungen aus dem deutsch-französischen Studium zu erschließen, die auf andere interkulturelle Handlungskontexte übertragen werden können.

Einen zentralen Stellenwert in allen drei genannten Zielbereichen interkultureller Kompetenz nehmen Fähigkeiten zur Reflexion von Erfahrungen, Beobachtungen und interkulturellen Lernprozessen ein.⁸ Damit aus einem internationalen, deutsch-französischen Studium Kompetenzen nachhaltig auf andere Bereiche übertragen werden können, müssen Studierende auch dazu in die Lage versetzt werden, kompetent über Interkulturalität und damit verbundene Kommunikationsprozesse zu sprechen. Der interkulturelle Mehrwert eines DFH-Studiums sollte sich im Sinne einer interkulturellen „employability“ dementsprechend auch in einem kompetenten Umgang der Absolventen mit Theorie und Praxis interkultureller Kommunikation und Kompetenz ausdrücken.⁹ Integrierte deutsch-französische Studiengänge zeichnen sich durch einen besonders hohen Grad interkultureller Reflexivität auf allen genannten Ebenen aus. Dazu trägt zum einen das Fundament der intensiven Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Frankreich mit ihren langjährigen Erfahrungswerten auf vielen verschiedenen Gebieten bei; zum anderen ist es auch der institutionelle Rahmen, der – z. B. durch regelmäßige Evaluationen der Studiengänge – eine Dokumentation und Reflexion der interkulturellen Kooperation sowie deren beständige Weiterentwicklung erfordert.

⁸ Vgl. RÖSEBERG, Dorothee / WOLFRADT, Uwe (2014): „Kulturelle Fremderfahrung, Selbstreflexion und Persönlichkeit. Implikationen für ein international ausgerichtetes Studium“. In: Müller-Pelzer, Werner (Hrsg.): Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen, Göttingen, Cuvillier, S. 57-74 (daran angelegt in französische Sprache: „Expérience de l'altérité culturelle, autoréflexion et personnalité. Implications pour un cursus universitaire à vocation internationale“). In: Hiller / Lüsebrink / Vatter, op. cit., S. 67-86).

⁹ Vgl. BUSCH, Dominic (2007): „Welche interkulturelle Kompetenz macht beschäftigungsfähig?“. In: Interculture Journal, 3, S. 5-32.

Herausforderungen und Perspektiven

Abschließend sollen einige interkulturelle Herausforderungen und Perspektiven skizziert werden, die sich spezifisch für binationale Studiengänge ergeben, zunächst auf individueller Ebene für Studierende, dann für Dozenten und Studiengangsverantwortliche sowie abschließend für die institutionelle Ebene der Hochschulen.

Für **Studierende** in binationalen Studiengängen besteht eine zentrale interkulturelle Herausforderung darin, eine Reflexivität im o. g. Sinn zu entwickeln und beiden akademischen Kulturen, die sie im Laufe des Studiums intensiv erfahren haben, eine interkulturelle Wertschätzung entgegenzubringen. Es ist ein „interkultureller Klassiker“ in den Erfahrungen aus dem deutsch-französischen Studierenden- und auch Schüleraustausch, dass viele Franzosen ihre Zeit in Deutschland als eine Art „Erweckerlebnis“ mit einem hohen individuellen Freiheitsgrad empfinden, während viele Deutsche auf ihre Erlebnisse an einer französischen Hochschule als eine Art „Regressionserfahrung“ mit engen, als einschränkend beurteilten Strukturen zurückblicken. Eines der Ziele der interkulturellen Qualifizierung in binationalen Studiengängen sollte sein, dass es nicht bei diesen Pauschalurteilen bleibt, sondern dass die Studierenden auch die jeweiligen Lehr-Lern-Kulturen kulturell verorten und mit ihren jeweiligen Zielsetzungen und Funktionen wertschätzen können. Schließlich bringen beide Systeme hervorragende Wissenschaftler und Führungskräfte hervor! Hier wird deutlich, dass sich interkulturelle Kompetenz in integrierten binationalen Studiengängen nicht allein auf eine internationale „Studierfähigkeit“ beschränken kann.

Aus Sicht der **Lehrenden und Studiengangsverantwortlichen** können – neben der allgemeinen Herausforderung der Unterrichtsgestaltung für heterogene Gruppen – zwei zentrale interkulturelle Aspekte angeführt werden. Erstens stellt sicherlich die Bewusstmachung und systematische Erschließung fachspezifischer Interkulturalität – in Arbeitsweisen, Gegenstandsbereichen, methodischen Zugängen und Theoriebezügen – eine wichtige interkulturelle Herausforderung dar. Hier liegt ein großes Potenzial noch weitgehend brach, das einerseits für die jeweiligen Fächer von Interesse ist, andererseits auch für die kulturvergleichende und interkulturelle Forschung. Für die Rechtswissenschaft hat beispielsweise Florence N'Diaye die Unterschiede zwischen der Bearbeitung von „Fällen / cas pratiques“ im deutschen Jurastudium und dem „commentaire d'arrêt“ als zentrale Textsorte in Frankreich herausgearbeitet und sensibilisiert damit für die unterschiedlichen juristischen „Denkweisen“ in den beiden Systemen.¹⁰

Weitere Problemfelder und auch spannende Perspektiven ergeben sich

¹⁰ N'DIAYE, Florence: „Cas pratique versus commentaire d'arrêt : approches française et allemande de l'exercice juridique classique“. In: Hiller / Lüsebrink / Vatter, op. cit., S. 141-164.

aus dem Verhältnis einer häufig deutlich binären Zentrierung von Interkulturalität in binationalen Studiengängen und dem möglichen Transfer von Methoden, Wissen und Erfahrungen aus der bilateralen Zusammenarbeit auf andere Anwendungsbereiche, die beispielsweise durch trinationale Studienangebote oder auch zunehmend internationale Studierendengruppen entstehen, die – im DFH-Kontext – nicht mehr unter die Begriffe „deutsch“ und „französisch“ subsumiert werden können. Man schafft in binationalen Konstellationen also häufig durch eine notwendige Zuordnung zu verschiedenen Heimathochschulen administrative „kulturelle Identitäten“, die weder der interkulturellen Komplexität einer Gruppe noch den individuellen Studierenden gerecht wird. Diese Entwicklungen erfordern auch eine Erweiterung des Interkulturalitätsbegriffs in der interkulturellen Vorbereitung und Begleitung Studierender. Denn die Kenntnisse von Arbeitsweisen oder Umgangs- und Kommunikationsformen in den beteiligten Ländern müssen um den Aspekt der Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie deren Gestaltung im gemeinsamen Studium ergänzt werden. Der Fokus verschiebt sich somit von der Beschreibung kultureller Unterschiede oder möglicher Missverständnisse auf die Prozessualität von interkulturellen Konstellationen und den produktiven Umgang damit, d. h. einer sog. „negotiated culture“¹¹ oder „Interkultur“¹², die sehr viel treffender die vielfältigen Dynamiken in binationalen Studiengängen beschreibt als die Vorstellung des Zusammenprallens zweier verschiedener kultureller Systeme.

In binationalen Studiengängen bestehen auf einer breiten Ebene von der Verwaltung über die Lehre bis zu den Erfahrungen von Studierenden und Wissenschaftlern profunde Erfahrungen in interkulturellen Austauschprozessen. Aus Sicht der **Hochschulen** ist es daher zentral, ein Bewusstsein für das Engagement und den Aufwand hinter binationalen Studienangeboten zu entwickeln und aus diesen Erfahrungen Transferpotenziale für andere Kontexte abzuleiten. In der Praxis scheinen interkulturelle Herausforderungen leider häufig in erster Linie als notwendiges Übel angesehen zu werden, an das man sich manchmal widerwillig anpassen muss. Dass dadurch bisweilen auch Probleme und Unzulänglichkeiten im eigenen System offengelegt werden, die zu Recht hinterfragt werden könnten, fällt dagegen oft unter den Tisch...

Die Förderung einer gelebten Interkulturalität sowie deren ständige Reflexion und Weiterentwicklung sind genuiner Bestandteil binationaler integrierter Studiengänge – gleichzeitig aber auch eine ständige Her-

¹¹ BARMAYER, Christoph / DAVOINE, Eric (2014): „Interkulturelle Synergie als ‚ausgehandelte‘ Interkulturalität. Der deutsch-französische Fernsehsender arte.“ In: Moosmüller, Alois / Möller-Kiero, Jana (Hrsg.): Interkulturalität und kulturelle Diversität. Münster/ New York, Waxmann, S. 155-182, hier S. 160ff.

¹² BOLTEN, Jürgen (2007): „Interkulturelle Kompetenz“. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung; TERKESSIDIS, Mark (2010): „Interkultur“. Frankfurt, Suhrkamp.

ausforderung auf individueller, struktureller und institutioneller Ebene. Damit aus der Zusammenarbeit ein interkultureller Mehrwert erwachsen kann, ist es notwendig, dass die Beteiligten eine Expertise erlangen, um interkulturelle Kooperation und Kommunikation im Sinne einer „konstruktiven Interkulturalität“¹³ erfolgreich zu gestalten. Studierende, Studiengangsverantwortliche und Lehrende wie auch die beteiligten Hochschulen sollten aufgrund der Erfahrungen in integrierten internationalen Studiengängen also keine Experten für Missverständnisse, vermeintliche kulturelle Unterschiede oder Anekdoten über das Scheitern interkultureller Kommunikation werden, sondern für durch kulturelle Vielfalt geprägte Kooperationen in verschiedenen Kontexten.

¹³ BARMAYER, Christoph / DAVOINE, Eric (2015): „Konstruktive Interkulturalität. Impulse für die Zusammenarbeit in internationalen Kooperation am Fallbeispiel Allee“. In: ZfO – Zeitschrift für Führung + Organisation, 6, S. 430-437.