

Kulturelle Herausforderungen durch Unterschiede in den deutschen und französischen Lehr-Lernpraktiken

Gundula Gwenn Hiller (Frankfurt/Oder und Aix-Marseille)

1. Einleitung

Dieser Beitrag stellt die Frage, welche interkulturellen Herausforderungen die Unterschiede in den deutschen und französischen Lehr-Lernpraktiken für AkteurInnen deutsch-französischer Studiengänge mit sich bringen. Es sollen einige dieser Herausforderungen sichtbar gemacht und in diesem Zusammenhang diskutiert werden, wie man diese Erkenntnisse für die Arbeit der Qualitätsinitiative Interkulturelle Kompetenz der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH), in deren Rahmen der vorliegende Band publiziert wird, fruchtbar machen kann. Diese Überlegungen basieren auf meiner empirischen Forschung, aber auch auf meiner Erfahrung als Lehrende und als Gestalterin interkultureller Lernumgebungen.¹ So interessiert es mich besonders, wie man diese Herausforderungen aufgreifen und in interkulturelle Lernprozesse umwandeln kann. Deshalb werde ich die folgenden Ausführungen mit der Frage verbinden, was denn interkulturelle Kompetenz für DFH-Studiengänge bedeutet und welche Lernprozesse für die AkteurInnen hilfreich sein können. In diesem Zusammenhang lege ich dar, warum ich der Meinung bin, dass die kulturellen Unterschiede in binationalen oder internationalen Lernsettings reflektiert werden sollten, und zwar nicht nur von den Studierenden, sondern auch von den Lehrenden.

Ausgangspunkt zu den folgenden Überlegungen und auch zu der hier in Teilen vorgestellten Studie war das DFH-Programmbeauftragtentreffen 2011 in Wernigerode/Harz, bei dem ich in meiner Eigenschaft als zeitweilige Programmbeauftragte² zugegen war. Dort wurde die AbsolventInnenstudie 2011³ vorge-

1 Vgl. <https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/interkulturelleslernen/index.html> (abgerufen am 15.03.2016) oder z.B. Gundula Gwenn Hiller / Stefanie Vogler-Lipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2010).

2 Für den trinationalen MA-Studiengang „Medien-Kommunikation-Kultur“, <http://www.master-mcc.eu> (abgerufen am 15.03.2016).

3 Vgl. <http://www.dfh-ufa.org/alumni/absolventenstudie> (abgerufen am 15.03.2016)

stellt, bei der u. a. auf die interkulturelle Kompetenz⁴ als ein zentraler Mehrwert des DFH-Studiums hingewiesen wurde.⁵ Das erinnerte mich stark an die Gründungsidee der Europa-Universität Viadrina, an der ich seit vielen Jahren lehre und forsche. Als diese internationale Universität an der Grenze zu Polen kurz nach der Wende ins Leben gerufen wurde, beriefen sich die Gründungsväter auf eine ähnliche Vision, d. h. sie waren der Ansicht, dass die Studierenden interkulturell und auch europäisch kompetent aus ihrem Studium hervorgehen würden. Dass dies nicht immer per se funktioniert und woran dies liegen kann, habe ich an anderer Stelle dargelegt.⁶ Damals kam ich zu dem Ergebnis, dass es für den Erwerb interkultureller Kompetenz in internationalen Institutionen fachlicher Begleitung bzw. institutionsspezifischer Begleitprogramme und Reflexionsräume bedarf. Dieses Déjà-vu-Erlebnis in Wernigerode weckte mein Interesse für die Frage, wie innerhalb der DFH mit den doch beachtlichen Unterschieden in den deutsch-französischen Lehr-Lernkulturen umgegangen würde und inwiefern es dort auch Reflexion und begleitende Konzepte zum Thema Interkulturalität gab. Glücklicherweise saß ich damals neben Hans-Jürgen Lüsebrink, den ich auf die Thematik ansprach und auf Zustimmung stieß, als ich ihn fragte, ob er auch Interesse daran habe, diese Fragestellungen näher zu ergründen bzw. auch wissenschaftlich zu begleiten. So wurde die Idee zur Arbeitsgruppe „Qualitätsinitiative Interkulturelle Kompetenz“ geboren, in deren Rahmen im Zeitraum 2013 bis 2015 mehrere *Ateliers de Recherche* und eine *Summer School* stattfanden. Parallel dazu initiierte ich auch ein Forschungsprojekt zu interkulturellen Herausforderungen im deutsch-französischen Studienkontext, das ich mit einer Pilotstudie begann, für die ich Erfahrungsberichte und auch E-Mail-Verkehr aus diesem Feld auswertete.⁷ Der nächste Abschnitt zeichnet eigene Erfahrungen sowie erste

4 So gilt die Vermittlung interkultureller Kompetenz als wichtiges Qualitätskriterium der DFH-Programme, die neben hoher fachlicher Qualität und der Ausbildung sprachlicher Kompetenzen gleichermaßen „auf hohem Niveau“ stattfinden soll. Jochen Hellmann: Binationale Integrierte Studiengänge: Akademischer Mehrwert durch Bilingualität und Bikulturalität am Beispiel der Studiengänge der Deutsch-Französischen Hochschule. In: Claus Gnutzmann et al. (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen 41/2 (2012), 89. In diesem Zuge soll die interkulturelle Kompetenz auch „über den deutsch-französischen Rahmen hinaus“ anwendbar sein (ebd.). Vgl. auch die „Evaluationscharta“ auf den Seiten der DFH, http://www.dfh-ufa.org/uploads/media/dfh_evaluationscharta_studienprogramme.pdf (abgerufen am 15.03.2016).

5 Laut Hellmann stellen „Bilingualität und interkulturelle Kompetenz“ als „über die fachliche Ausbildung hinausgehendes zusätzliches Lernziel“ die eigentliche „raison d’être“ dar. Jochen Hellmann: Binationale Integrierte Studiengänge, op. cit., 88.

6 Vgl. Gundula Gwenn Hiller: Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents. Frankfurt am Main: IKO-Verlag (2007).

7 Vgl. Gundula Gwenn Hiller: Cultures d’enseignement et d’apprentissage en France et en Allemagne dans un contexte universitaire d’internationalisation et de mobilité. In: Anne-Catherine Gonnot / Nadine Rentel / Stefanie Schwerter (Hrsg.): Interkulturelle Translation und Kommuni-

Ergebnisse aus dieser Pilotphase nach, um auf mehrere Problemfelder hinzuweisen, an die sich weitere Forschungsarbeiten (s. u.), aber auch empirische Projekte anknüpfen.⁸

2. Identifizierte Spannungsfelder

Sowohl die Pilotstudie als auch meine eigene empirische Erfahrung zeigten einige Spannungsfelder auf, in denen sich die AkteurInnen der DFH-Studiengänge bewegten. So stellte ich nicht nur Kommunikations- und Abspracheprobleme fest zwischen den deutschen und französischen AkteurInnen, sondern auch Schwierigkeiten, die mit Verwaltungsabläufen, unterschiedlichen Sprachkompetenzen und deren Handhabung sowie Lehr-Lern- und Prüfungsstraditionen zu tun hatten. In der Zeit, in der ich Ansprechpartnerin für eines der Programme war, fand ich mich teilweise in der Rolle einer interkulturellen Krisenmanagerin wieder. Mittlerweile habe ich Einblick in mehrere DFH-Studiengänge gewonnen und konnte feststellen, dass

- a. glücklicherweise nicht alle gleichermaßen problembelastet sind, sich aber in bestimmten Jahrgängen mitunter kollektiver Unmut lawinenartig verbreitet;
- b. es inzwischen jedoch auch sehr viele gute Lösungen für Probleme gibt.

Nun war es aber so, dass ich in jener Zeit auf mehrere Personen traf, die aus eher kritischen Jahrgängen stammten. Ich möchte hierzu zwei Studierende zitieren, die in jenem Zeitraum mit ihrer Frustration auf mich zugekommen sind. Die ersten Zitate stammen aus einer langen E-Mail, die mir eine Absolventin nach bestandener Prüfung schrieb, in der sie ihr Herz ausschüttete. Ein Punkt war das Thema Sprache:

In jedem Semester war die Kommunikationssprache unter den [Name des Programms]-Studenten deutsch, wodurch es extrem schwer ist, sein Französisch zu verbessern. (E-Mail V.K. vom 11.12.2011)⁹

kation in der Romania. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang (2014); Gundula Gwenn Hiller / Thomas Hippler: „Studieren“ versus „étudier“ – aktuelle und historische Perspektiven auf das deutsche und französische Hochschulsystem. In: Lendemains. Etudes comparées sur la France 39 (2014).

8 So z. B. die Projekte, die im Rahmen der Qualitätsinitiative Interkulturelle Kompetenz der DFH entstanden, wie etwa die Erstellung von interkulturellen Lehrmaterialien oder die Verfilmung von *Critical Incidents* aus dem deutsch-französischen Studienkontext.

9 Zu den Daten: Die Daten sind anonymisiert und stammen aus E-Mails oder Interviews aus dem Zeitraum 2011-2013.

Dazu führt sie mehrere weitere Erfahrungen an, mit denen sie begründet, warum sie das Studium häufig als „viel nervenaufreibendes Hin und Her“ erlebt hatte. Viele stammen aus dem Bereich der Verwaltung, die mit institutionellen Unterschieden zusammenhängen, die oft schwer zu vereinbaren sind. Dennoch führte die Studentin (und ihre KommilitonInnen) auch eine ganze Reihe interkultureller Probleme an: Neben einem oft als ungerecht empfundenen Umgang mit Sprachkompetenz verweist sie auf schlechte Noten in Frankreich, wenig Kontakt zu den französischen Studierenden und ‚strenge Lehrende‘. Am Ende schreibt sie:

Alles in Allem ist durch das viele Durcheinander (zugegebenermaßen insbesondere hervorgerufen durch die [Name der französischen Universität]) ziemlich viel Unmut unter den Studenten entstanden und von den meisten Seiten habe ich jetzt nur noch gehört: „Die Note ist mir jetzt auch egal, Hauptsache es ist vorbei.“ Und das auch von ganz vielen Leuten, die generell sehr ehrgeizig und zielstrebig sind. Mir ging es am Ende ähnlich. Daher hoffe ich für den [Name des Programms], dass sich [...] einiges ändern wird. Denn generell ist es ein wirklich tolles Masterprogramm, auf welches man am Ende eigentlich stolz sein sollte. (E-Mail V.K. vom 11.12.2011)

Das zeigt, dass sich bei den Studierenden um eine Gruppe handelt, bei der sich „viel Unmut“ angestaut hatte, der nicht bearbeitet wurde. Was ich feststellte, als ich vor Ort mit „interkulturell offenen Ohren“ mit den Studierenden sprach, war, dass allein die Tatsache, über die Erlebnisse mit dem anderen System zu sprechen, für diese hilfreich war. Noch besser wäre es gewesen, ein Forum anzubieten, in dem diese Themen gezielt hätten bearbeitet werden können.¹⁰ Denn bei ungünstigen Erfahrungen kann passieren, wie in verschiedenen Forschungsarbeiten zu internationalen Institutionen bzw. Programmen nachgewiesen wurde, dass Vorurteile entstehen und/oder sich verfestigen.¹¹

10 Vgl. Gundula Gwenn Hiller: Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina, op. cit.

11 Die Analyse internationaler Institutionen zeigt häufig, dass „Internationalität“ alleine nicht zwangsläufig zu interkultureller Kompetenz führt. Vgl. z.B. Gundula Gwenn Hiller: Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina, op. cit.; Ines Allinger: [Unveröffentlichte Diplomarbeit] Regensburg 2005; Rene John: Fremdwahrnehmung als Modus der Selbstproblematisierung. Deutsch-polnische Begegnungen an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Frankfurter Institut für Transformationsstudien [hausinterne Publikation], Schriftenreihe: Arbeitsberichte – Discussion Papers, Frankfurt/Oder (2001); Susanne Pickel: Deutsche und polnische Studierende in Frankfurt (Oder) – ihre Kontakte, Kommunikation, Einstellungen. Vortrag im Rahmen des Transformationskolloquiums, Arbeitspapier vom 30.06.1998. Frankfurt/Oder: EUV (internal publication, 1998). So werben z.B. Europa-Schulen, international sehr gut aufgestellte Hochschulen oder binationale Studiengänge mit dem Erlangen interkultureller Kompetenz, doch immer wieder zeigt es sich in Gesprächen mit Beteiligten oder in Studien, dass der institutionell vorgegebene Kontakt nicht ausreicht, um interkulturelle Kompetenz zu erlangen (ebd.). Zumeist gehen die internationalen Institutionen von der so-

Diesen Mechanismus verdeutlicht ein Zitat der folgenden Studentin, die ihren Bachelorabschluss in einem DFH-Programm gemacht hatte und die ähnlich frustriert über ihre Studienzeit sprach:

Ich hab wirklich bei mir festgestellt, dass meine – ich hatte wenig Vorurteile, aber ich hab jetzt viele Nachurteile. Ich hab quasi ganz viele Stereotype gewonnen und gebildet. Was ja eigentlich überhaupt nicht der Sinn davon ist, also vor meinem Austauschjahr, als ich 16 war, haben wir viel über Stereotype gesprochen und dass das ja sowas Schlechtes sei und so weiter, damals 2001 [in Kanada]. Und jetzt bin ich eher geneigt dazu zu sagen, oh, eh typisch Franzosen, die labern alle so viel und sagen nichts. (Interview S1, 2012)

Im weiteren Interview führt sie aus, dass sie sich nach ihrem Studium sagte: „nie wieder Frankreich“ und erst durch die Familie ihres französischen Schwagers einen neuen Zugang zum Nachbarland gefunden hatte. Bei den beiden Studentinnen handelt es sich möglicherweise um den kleinen, aber doch vorhandenen Prozentsatz derjenigen DFH-Absolventinnen, die laut der DFH AbsolventInnenstudie ihren Studiengang nicht weiter empfehlen würden.¹² Doch auch wenn die Zahl klein ist und sich von 2011 zu 2014 verbessert hat, so sind sie auch ernst zu nehmen, zumal die Zahlen insofern relativ sind, da sich an der AbsolventInnenstudie nicht alle beteiligt hatten.

Von den beiden Programmen der hier zitierten AbsolventInnen weiß ich, dass inzwischen große Anstrengungen unternommen wurden, die Studierenden besser zu begleiten und vorzubereiten. Viele Best Practice Beispiele für begleitende Maßnahmen und interkulturelle Reflexion innerhalb der Studiengänge wurden bzw. werden auch im Forschungsatelier „Interkulturelle Kompetenz in

genannten „Kontakthypothese“ aus, d. h. der ‚naiven‘ Annahme, dass Kontakt ausreicht, um eine Zunahme positiver Einstellungen gegenüber der anderen Gruppe zu bewirken. Fest steht, dass die Kontakte sich je nach Qualität der Bedingungen positiv oder negativ auf die Einstellungen auswirken. So müssen gewisse Grundvoraussetzungen gegeben sein, damit der interkulturelle Austausch von den AkteurInnen auch positiv bewertet wird. Vgl. hierzu die Studien von Gordon W. Allport: *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books (1954); Yehuda Amir: *Contact hypothesis in ethnic relations*. In: *Psychological Bulletin* 71 (1969), 319-342; Myron Rothbart / Oliver P. John: *Social categorization and behavioral episodes: A cognitive analysis of the effects of intergroup contact*. In: *Journal of Social Issues* 41 (1985), 81-104.

- 12 2011 hätten nur 84,2 % den Studiengang weiterempfohlen, vgl. DFH/UFA-Absolventenstudie 2011: http://www.dfh-ufa.org/uploads/media/DFH_Absolventenstudie_2011_02.pdf (abgerufen am 15.03.2016), während sich die Zahl in der 2014 veröffentlichten Umfrage bereits auf 90 % der DFH-Absolventen erhöht hat, vgl. DFH/UFA-Absolventenstudie 2014: http://www.dfh-ufa.org/uploads/media/DFH_Alumni_Studie_D_web.pdf (abgerufen am 15.03.2016).

deutsch-französischen Studiengängen: didaktische Konzepte, Methoden, Materialien“ und in der hieraus hervorgegangenen Toolbox vorgestellt.¹³

Auch französische Studierende äußerten sich in der Pilotphase meines Forschungsprojekts unzufrieden mit dem Studium in Deutschland wie das folgende Zitat illustrieren soll:

Tout d'abord, je me plais quand même à la faculté, mais en raison du système et des méthodes allemandes, j'ai un peu de mal à être satisfaite. Je dois rester trop scolaire et française, mais j'ai encore besoin d'apprendre des connaissances, de découvrir, et ici, surtout en *Seminar* (les *Vorlesungen* sont plutôt rares), il ne se passe pas grande chose en cours, le professeur n'apporte presque rien, et le cours se constitue d'un exposé fait par des élèves et ensuite d'un amas de commentaires (pour ne pas dire débat) de la part des élèves. Je suis très contente de découvrir un autre système, de voir ce qu'il se passe ailleurs etc., mais ... de mon avis et de celui des camarades, il ne se passe pas grand-chose en cours et les débats restent superficiels. Je me rends compte que [Name der französischen Grande Ecole] me manque au final. (E-mail P1, 2013)

Besonders die Feststellung, dass man in Deutschland nicht viel lernen würde, wurde in den Daten häufig identifiziert.¹⁴

Das Thema „Herausforderungen in internationalen Studienkontexten“ schien mir jedenfalls höchst interessant und auch relevant, und ich startete 2011 ein Forschungsprojekt zum Thema „Kulturelle Divergenzen universitärer Lehr-Lernpraktiken“, bei dem ich die Perspektiven und Reaktionen mobiler AkteurInnen aus Deutschland, Frankreich und den USA auf kulturell bedingte Herausforderungen analysiere und in dessen Rahmen ich eine ganze Reihe von AkteurInnen aus DFH-Studiengängen interviewt habe. Neben 26 Interviews aus dem deutsch-französischen Studienkontext dient mir als weitere Datenbasis eine Reihe authentischer E-Mails (35, teils singulär, teils als Kommunikationskette), die mir von einzelnen AkteurInnen zur Dokumentation der kulturellen Unterschiede zur Verfügung gestellt wurden bzw. die ich selbst als Programmkoordinatorin erhalten habe. Auszüge bzw. Ergebnisse aus diesem Forschungsprojekt werden in den beiliegenden Beitrag einbezogen mit Blick auf die Frage, was interkulturelle Kompetenz im Rahmen eines solchen Studiengangs bedeuten könnte.

13 Forschungsatelier/Atelier de recherche „Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen: didaktische Konzepte, Methoden, Materialien / Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands: modèles didactiques, méthodes et supports d'enseignement“, das im Rahmen der Qualitätsinitiative Interkulturelle Kompetenz in den Räumen der DFH in Saarbrücken am 24. und 25.02.2014 stattfand.

14 Vgl. Gundula Gwenn Hiller / Thomas Hippler: „Studieren“ versus „étudier“, op. cit.

3. Interkulturelle Kompetenz

Es gibt vielfältige Konzepte bzw. Modelle für interkulturelle Kompetenz,¹⁵ zu meist umfassen sie kognitive, affektive und handlungsbezogene Dimensionen. Ich möchte hier auf Basis der Lernspirale zur interkulturellen Kompetenz von Deardorff¹⁶ einige wenige Aspekte aufgreifen, die mir im Laufe der Arbeit in der „Qualitätsinitiative Interkulturalität“ und bei der Auswertung meiner Forschungsdaten als besonders wichtig in Bezug auf die DFH-Studiengänge erscheinen:

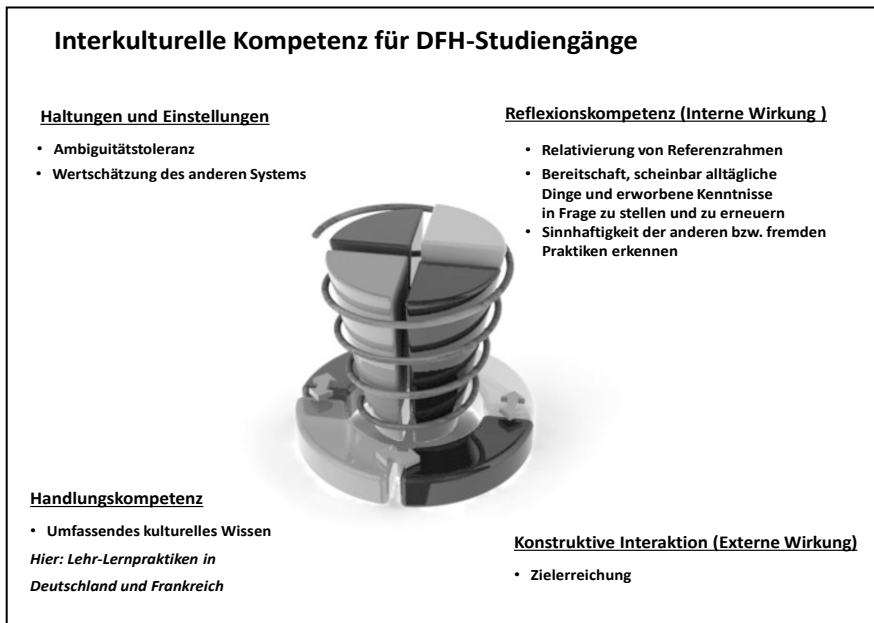


Abb. 1: Lernspirale „Interkulturelle Kompetenz für DFH-Studiengänge“ (Bertelsmann Stiftung auf Basis des interkulturellen Kompetenzmodells von Deardorff, 2006). Grafik: Jan Hoffmann.

- 15 Vgl. z.B. Wolfgang Mayrhofer / Martina Müller-Krüger / Elisabeth Pechtl / Semira Soraya-Kadan: Beruflicher Auslandseinsatz im Wandel. In: Matthias Otten / Alexander Scheitza / Andrea Cnyrim (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Vol 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt am Main: IKO-Verlag (2007), 91-117.
- 16 Darla Deardorff: Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf der Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla D. Deardorff (2006), online-Dokument: http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xbcr/SIDC1CE2491EA989854/bst/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf (abgerufen am 28.05.2015).

Die Spirale basiert auf den vier Säulen:

- (1) interkulturelle Handlungskompetenz / kulturelles Wissen
- (2) Haltungen und Einstellungen
- (3) Reflexionskompetenz (Interne Wirkung)
- (4) Konstruktive Interaktion (externe Wirkung) (bzw. Zielerreichung)

Im Falle eines Studiums liegt es auf der Hand, dass die externe Wirkung der Konstruktiven Interaktion bzw. die Zielerreichung hier das Bestehen des Studiums in starkem Maße beeinflusst. Ein gelingendes Studium impliziert jedoch nicht automatisch die anderen hier abgebildeten Lernschritte. Gerade bei einer Institution wie der DFH oder bei Austauschprogrammen (Erasmus etc.) gibt es auch noch die Dimension der ideologisch-politischen bzw. ‚idealistischen‘ Zielsetzungen, z. B. Europa-Kompetenz oder ein besseres Verständnis des Nachbarlandes. Deshalb möchte ich vor allem auf die anderen drei Aspekte eingehen und ihre Bedeutung begründen, dabei aber gleichzeitig aufzeigen, wie wenig selbstverständlich sie sind.

3.1. Interkulturelle Handlungskompetenz / kulturelles Wissen

Voraussetzung für interkulturelle Handlungskompetenz ist ein möglichst umfassendes kulturelles Wissen. Übertragen auf den hier betrachteten Kontext bedeutet dies, dass die AkteurInnen, und zwar sowohl Studierende als auch Lehrende, über Wissen zu den in vielen Punkten sehr unterschiedlichen Lehr- und Lernpraktiken in Deutschland und Frankreich verfügen. Lehr- und Lernpraktiken lassen sich als „wissensabhängige, historisch und kulturell spezifische soziale Praktiken“¹⁷ eines bestimmten Kontexts bzw. sozialen Felds im Sinne Bourdieus verstehen, die verwoben sind mit institutionellen Strukturen, Diskursen und einem zugehörigen „Habitus“.¹⁸ Als soziale Felder weisen Institutionen wie Universitäten oder *Grandes Ecoles* eine eigene Logik der Praxis auf, die den AkteurInnen des Felds für die Ausführung der sozialen bzw. hier Lehr- und Lernpraktiken ein sehr spezifisches praktisches Wissen abverlangt. Dies soll illustriert werden durch folgendes Zitat eines Lehrenden, der selbst in DFH-

17 Andreas Reckwitz: Grundlemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32/4 (2003), 282-301.

18 Dazu Bourdieu: „L’habitus, système de disposition acquises par l’apprentissage implicite ou explicite qui fonctionne comme un système de schèmes générateurs, est générateur de stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans avoir été expressément conçues à cette fin.“ Pierre Bourdieu: Esquisse d’une théorie de la pratique précédé de Trois études d’ethnologie kabyle. Genf: Droz (1972), 120f.

Studiengängen aktiv ist und zum Zeitpunkt des Interviews als Gastprofessor in Deutschland verweilt:

Der Unterschied ist, [...] hier wird immer nachgefragt, welche Form es gibt. In Frankreich ist die Form ziemlich klar. Man redet nicht stundenlang darüber, ob es eine, zwei oder drei Fragen gibt, „soll ich eine Einleitung schreiben oder keine?“ Hier ist immer die Erwartung, was eine schriftliche Prüfung ist, unklar. Weder den Studenten, noch von den Lehrern aus, ist sie klar. Das ist, wenn man von einer sehr streng kodierten Prüfungsordnung her kommt, ein bisschen komisch. (Interview N1, 2013)

Dieses Zitat verweist auf den impliziten Charakter des Wissens, das den sozialen Praktiken zugrunde liegt. Auch für einen französischen Lehrenden, der sehr gut deutsch spricht und in Deutschland mehrjährige Studien- und Lehrerfahrung hat, sind die Normen und Erwartungen, hier in Bezug auf Leistungserbringung, immer noch etwas rätselhaft.

Soziale Praktiken bilden sich in einem kulturellen Feld als kollektive Verhaltensweisen heraus, die ein „praktisches Wissen, ein Können, ein Knowhow, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘“¹⁹ in Bezug auf dieses kulturelle Feld verkörpern. Doch selbst wenn man um die Praktiken weiß, braucht es oft Zeit und Übung, um sich diese fremdkulturellen Praktiken anzueignen, eben dieses „knowing how“, wie diese Studentin hier bestätigt:

also die größte Umstellung war, glaub ich, so 'n bisschen die Methode hier in Frankreich, also mit dieser Dissertation, dass das alles sehr, sehr so einem Schema folgen musste, das war für mich am Anfang so 'ne ziemlich große Umstellung, [...] einfach diese Art zu schreiben – also auch gerade mit dieser „Dissertation“, das ist für mich schon schwer – also da hab ich halt auch selber gemerkt, dass ich das nicht so kann und dass es mir schwer fällt, Sachen so in so 'n Plan reinzu- in so 'ne Form zu quetschen, die schon vorgegeben ist, aber man gewöhnt sich da doch relativ schnell dran. Also wenn man's dann wirklich anwenden muss, dann kommt man da relativ gut rein. (Interview K1 2013)

Aus dieser Schilderung ist zu entnehmen, dass es für die Studentin offenbar eine große Herausforderung war, der vorgegebenen Struktur zu folgen, es scheint fast ein brutaler Akt für sie zu sein, Inhalte in eine Form zu „quetschen“.²⁰ Dennoch weiß sie nun, wie es geht und kann es anwenden, d.h., sie vollzieht hier den Lernschritt des „knowing-how-to-do“, um die erforderlichen sozialen Praktiken

19 Andreas Reckwitz: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken, op. cit., 289.

20 Sie verwendet den Ausdruck im Interview auch an anderer Stelle in Bezug auf Referate.

auszuführen. Somit dient ihr das kulturelle Wissen als Basis für eine interkulturelle Handlungskompetenz. Zwar weiß sie, wie die fremdkulturelle Praktik funktioniert und hat sie sich angeeignet, aber offenbar scheint sie sich immer noch nicht ganz wohl damit zu fühlen. Hier kommt eine weitere Säule der interkulturellen Kompetenzspirale zum Tragen, die sich auf die Ebene der Haltungen und Einstellungen bezieht und darauf verweist, dass zu interkultureller Kompetenz auch die Wertschätzung bzw. Entdeckung der Sinnhaftigkeit der anderen Praktiken gehört.

3.2. *Haltungen und Einstellungen*

Aus der Dimension „Haltungen und Einstellungen“ möchte ich die Aspekte (a) Ambiguitätstoleranz und (b) Wertschätzung des anderen Systems herausgreifen und hier anhand von Beispielen veranschaulichen:

a) Ambiguitätstoleranz

Für AkteurInnen in binationalen Studiengängen erwächst aus den eben dargelegten Überlegungen eine praktische Notwendigkeit, „mit verschiedenartigen Verhaltensroutinen und deren heterogenem Sinngehalt umzugehen“.²¹ Gerade innerhalb von Kontexten wie der DFH bedeutet dies, dass den AkteurInnen genau diese Fähigkeit in einem hohen Maße abverlangt wird.²² Zur Illustration sei folgendes Zitat eines deutschen Studenten angeführt:

[...] ich fand das ganz lustig, dass dann wirklich manche Franzosen so diese französische Methodik in Deutschland angewendet haben, und da waren in Deutschland dann eher alle so 'n bisschen verwirrt, weil die wussten nicht genau, was sie damit anfangen sollten so mit dieser Gliederung, hatte ich so erlebt. Alle, auch die Zuhörenden, einfach, weil man das nicht so gewohnt ist, dass man diese eine Frage hat und an der wird alles aufgebaut und alles daran erläutert und dann hat man zum Schluss eine Aussage. (Interview M1 2013)

Hier wird deutlich, dass die Praktiken der Anderen, wie in diesem Beispiel, zunächst nicht zugeordnet werden können. Die Situation wird mehrdeutig und kann zu Verwirrung führen.

21 Andreas Reckwitz: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken, op. cit., 296.

22 Dies wird beispielsweise thematisiert in mehreren der Film-Clips, die Studierende der Viadrina im Rahmen der „interkulturellen Toolbox“ für DFH-Studiengänge erstellt haben.

b) Wertschätzung des anderen Systems

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass jede/r Studierende, der sich dazu entscheidet, einen DFH-Studiengang zu belegen, oder auch Lehrende, die sich entscheiden, einen solchen Studiengang zu betreuen, dem jeweils anderen System offen und wertschätzend gegenüber stehen. So kann das Neue auch einen großen Reiz ausüben, wie folgendes Beispiel zeigt:

[Im Wahlpflichtfach] Là on nous demande des *Hausarbeit*, là c'est intéressant. Ça, ça m'a intéressée, et du coup au deuxième semestre j'ai dit je ne vais faire que ça et là je me suis éclatée, j'ai adoré. (Interview M2 2013)

Diese Französin gehört zu denjenigen Studierenden, die sich sehr positiv über die neue Arbeitsweise, die sie im Nachbarland gelernt hatten, äußerten. So genoss sie es nach eigener Aussage, Hausarbeiten zu Themen zu schreiben, die sie eigenständig wählen konnte. Jedoch, so zeigen die Daten, kann bei Studierenden, die mit den Praktiken des anderen Systems Mühe haben oder die im anderen Land negative Erfahrungen machen, diese Wertschätzung kippen oder in negative Urteile münden. Wie etwa bei dieser bereits oben zitierten Französin, die die diskursiven Lehr-Lernpraktiken in Deutschland oberflächlich bzw. „superficiels“ findet (s. o., P1; oder auch in Abschnitt 1 das Beispiel S1). Hier führt sie diesen Eindruck noch einmal weiter aus:

J'avais l'impression qu'il y en avait qui parlaient sans savoir ou connaître... alors qu'en France pour pouvoir parler il faut souvent qu'on s'appuie sur les thèses de machin, de Hobbes, de Rousseau, des choses comme ça. [...] des fois dans les débats, c'étaient un peu des a priori, des „moi je pense que, peut-être“, des choses qui ne sont pas vraiment fondées en fait. [En Allemagne] des fois il y avait des profs qui parlaient un peu, qui parlaient pendant un petit quart d'heure et c'était super frustrant, parce que, voilà, c'étaient des puits des sciences et ils transmettent pas grand-chose finalement et je trouve ça super dommage, quoi, parce qu'on pourrait apprendre plein de trucs. (Interview P1; vgl. Hiller / Hippler 2014)

Diese Studentin war so frustriert mit dem anderen System, dass sie überlegte, ihren Aufenthalt in Deutschland vorzeitig abubrechen.

Andere Prämissen herrschen bei den Lehrenden, die in binationale Programme involviert sind. Es ist in vielen Fällen so, dass Lehrende sich nicht freiwillig oder bewusst dafür entscheiden, in einem solchen Studiengang zu lehren, sondern dies tun, weil sie dazu aufgefordert werden oder ihre Lehrveranstaltung in das Programm einbezogen wird. In diesem Fall kann es geschehen, dass sie

unvorbereitet sind auf die Konfrontation mit den kulturell anders geprägten Erwartungen bzw. mit anderen Lehr-Lernpraktiken konfrontiert werden.

Jedoch passiert es selbst international versierten Wanderern zwischen den Hochschulkulturen immer wieder, dass sie auf die Praktiken des anderen Systems eher skeptisch blicken, wie etwa dieser Deutsche, der zum Zeitpunkt des Interviews seit einiger Zeit in Frankreich lehrte. Schon als Student hatte er Mühe mit der *Dissertation* und nach eigener Aussage bevorzugt nach wie vor die deutsche Hausarbeit als wissenschaftliche Textsorte:

Also erstmal habe ich sie [die *Dissertation*] nicht wirklich gemacht. Auch als Student, einfach weil ich sie nicht richtig verstanden habe. Ich hab das dann irgendwie so ein paar Mal probiert, fand das auch irgendwie ganz lustig, aber eher so, wirklich lustig! Also fast so eine formal logische Spielerei. Wie gesagt, ich habe es wenig selbst praktiziert. Als Student und auch als Dozent finde ich ganz klar Hausarbeiten zu lesen wesentlich angenehmer. Wesentlich angenehmer! Aus verschiedenen Gründen. (Interview T1 2013)

Im Folgenden erklärt er, warum er Hausarbeiten interessanter bzw. anspruchsvoller findet und deshalb bevorzugt.²³ Letztlich wertet er in dieser Schilderung die *Dissertation* als wissenschaftliche Textsorte ab und stellt die eigene Tradition über die des fremdkulturellen Kontexts. Während die *Dissertations* ihm mit der Zeit langweilig werden, findet er Hausarbeiten vielseitiger, durch die Eigenleistung der Studierenden, auf Basis der Sekundärliteratur etwas Originelles zu erarbeiten. Hier gibt er ein Konzept von wissenschaftlichem Arbeiten wider, das sehr deutsch geprägt ist und sich bei ihm trotz seiner international-mobilen Biographie gehalten hat. Indem er die *Dissertation* als Spielerei bezeichnet, spricht er ihr ein Stück weit die Wissenschaftlichkeit ab, d. h., sie entspricht nicht seinem Konzept der Wissenschaftlichkeit, im Gegensatz zur Hausarbeit. Dies sagt er aber nicht explizit, es lässt sich der Art und Weise entnehmen, wie er über diese beiden Textsorten spricht. Zwischen den Zeilen klingt durch, dass das Vorgehen

23 „Erstens und vor allen Dingen, glaube ich, in der *Dissertation* wird eben eine Frage gestellt und wenn man die dann korrigiert, dann hat man, je nachdem, wie viele Studenten man hat, liest man wie so viele Antworten, auch die Frage, die man gestellt hat, was manchmal sehr langweilig wird. Wohingegen es ja konstitutiv zu einer Hausarbeit gehört, dass die Studierenden selber eine Frage entwickeln. Was natürlich auch eine ganz andere Betreuungssituation und Korrektursituation nach sich zieht. Das heißt, dass erstmal eine Fragestellung abgeklärt wird, mit den Studenten individuell, dass man dann Lektüreempfehlungen gibt und dass dann, was dann wirklich interessant ist, wenn man die dann korrigiert und liest, die Frage ist, inwiefern haben es die Studenten denn nun geschafft einerseits diese Lektüre zu bewältigen und damit irgendetwas anzustellen, was ein bisschen originell ist. Das hat man eben in der französischen *Dissertation* wirklich nur auf einem sehr, ja, auf diesem Niveau von, was ich immer noch wahrnehme, als eine logische Spielerei.“ (Interview T1 2013)

bei der *Dissertation* für ihn letztlich nicht viel mit seriöser Wissenschaft zu tun hat. Diese Aussagen stehen für eine Reaktionsweise, die in interkulturellen Kontaktsituationen häufig auftritt, bzw. laut Psychologie der menschlichen Natur innewohnt, nämlich der Tendenz zur Überhöhung des Eigenen gegenüber dem Fremden (Ethnozentrismus).²⁴ Die einzige Sinnhaftigkeit, die er der *Dissertation* zuspricht, ist die einer formal logischen Übung; was aber auch wenig mit dem deutschen Konzept von Wissenschaftlichkeit, zumindest in den Geisteswissenschaften, zu tun hat.

Sicherlich einige der anspruchsvollsten Teilkomponenten interkultureller Kompetenz sind die Fähigkeiten, die unter „Reflexionskompetenz“ gelistet sind:

3.3. Reflexionskompetenz (*Interne Wirkung*)

Zur Reflexionskompetenz gehören folgende Aspekte:

- Bereitschaft, scheinbar alltägliche Dinge und erworbene Kenntnisse in Frage zu stellen und zu erneuern
- Relativierung von Referenzrahmen
- Sinnhaftigkeit der anderen bzw. fremden Praktiken erkennen

Besonders die letzten beiden Punkte fallen vielen schwer, wie das eben zitierte Beispiel gezeigt hat. Relativierung von Referenzrahmen heißt, dass man davon abrückt, die eigenen Praktiken als einzigen Maßstab gelten zu lassen, und der anderen Praxis auch Positives abgewinnen kann:

von daher hat mich das Verschulte jetzt gar nicht so gestört, das war auch so, das Hausaufgaben-Einsammeln, das war jetzt nicht so schlimm, es war eher so, dass man gemerkt hat, dadurch kommt so 'n Druck, der aufgebaut wird, dass man halt gemerkt hat, man kann den Text jetzt mal die Woche nicht einfach mal auslassen, sondern man muss sich dahinter klemmen, man muss es lesen. (Interview K0 2013)

Dieses Zitat zeigt, wie die Studentin einer Praxis, die aus deutscher Perspektive oft dem als negativ konnotierten Begriff „Verschultheit“ zugeordnet wird,²⁵

24 Vgl. die Ethnozentrismusforschung, die auf Sumner (1906) zurückgeht: „Ethnocentrism is the technical name for this view of things in which one's own group is the center of everything, and all others are scaled and rated with reference to it“. William Graham Sumner: *Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston/New York u. a.: Ginn and Company (1906), Nachdruck New York: Cosimo (2007), 13.

25 Vgl. Gundula Gwenn Hiller / Thomas Hippler: „Studieren“ versus „étudier“, op. cit., 46.

einen positiven Sinn verleiht. Die Studentin findet also den *contrôle continue*, der in Frankreich häufig praktiziert wird, insofern sinnvoll, dass er zum kontinuierlichen Arbeiten animiert.

Vermutlich ist dieser letzte Punkt, das Erkennen der Sinnhaftigkeit der Praktiken des anderen Systems, die Meisterleistung im interkulturellen Erkenntnisprozess. Wie das aussehen kann, soll an den folgenden Beispielen gezeigt werden, die sich noch einmal mit der Wahrnehmung der Studierenden bezüglich des Vergleichs *Dissertation* / Hausarbeit befassen. Während die meisten Studierenden zunächst Mühe damit haben, die jeweils andere Art des wissenschaftlichen Arbeitens zu praktizieren (s. o., 1. Zitat K), so gelingt es doch auch vielen, sich die neue Methode anzueignen, und manchen auch, dieser einen Sinn zu verleihen. Dies vollzieht ein deutscher Student hier:

Also allgemein kann man ja sagen, dass das eine Methode ist, die eigentlich sehr gut reflektiert ist, also das ist ja wirklich nicht blöd, was man macht, weil es entspricht eigentlich noch viel mehr diesem wissenschaftlichen Arbeiten. (Interview C0 2013)

Auch sieht er viele Gemeinsamkeiten mit der Hausarbeit und findet diese Art und Weise zu arbeiten noch viel mehr wissenschaftlich. Das heißt, er rahmt sich diese Struktur als sehr positiv, indem er ihr Sinnhaftigkeit und Wissenschaftlichkeit zuspricht. Ähnlich dieser französische Student:

Là, les *Hausarbeiten* ce qui est un grand travail et ce qui me semble aussi important c'est que en gros, c'est de la paraphrase, pour moi l'exercice, c'est de la paraphrase. On lit des bouquins, on prend des passages qui nous intéressent où qui intéressent le sujet de la *Hausarbeit* puis on les remanie de façon à ce que ça donne une réponse à la question posée, qu'on pose nous-mêmes ou qu'on nous pose. Et ça je pense que ce n'est pas un exercice qu'on aura sous cette forme en France. C'est très spécifique. [...] Et en Allemagne c'est vraiment très, très, très strict : chaque phrase qu'on cite, chaque paraphrase qu'on fait, faut mettre une source [...]. Et cette précision allemande, je trouve cela vraiment très intéressant. On apprend plein de choses finalement, même si nous-mêmes on ne produit rien de nouveau. (Interview C1 2013)

Es ließe sich hier sicherlich diskutieren, ob der Student nun tatsächlich das Prinzip der Hausarbeit verstanden hat.²⁶ Jedenfalls beschreibt er hier, worauf es seiner Ansicht nach beim Verfassen einer Hausarbeit ankommt. Er findet es sehr „interessant“, die unterschiedlichen Vorgehensweisen zu sehen, denn er kommt zu dem Schluss, dass *Dissertation* und Hausarbeit im Grunde ähnlich sind. Die Gemeinsamkeiten sieht er darin, dass man ein Thema, eine Fragestellung und

26 Aus deutscher Perspektive erscheint „Paraphrase“ doch als starke Vereinfachung, interessant ist aber, dass er die Hausarbeit als solche wahrnimmt.

Quellen hat. Der Hauptunterschied zur *Dissertation* liegt in seinen Augen nicht in der Struktur, sondern in der Arbeit mit den Quellen, durch die er laut eigener Aussage viel Neues lernt. Bemerkenswert bei seinen Reflexionen über die beiden Gattungen ist seine positive Beurteilung bezüglich dessen, was er durch das Verfassen von Hausarbeiten für sich gelernt hat.²⁷

4. Fazit

Für eine Erforschung von Unterschieden in sozialen Praktiken bzw. Lehr- und Lernpraktiken ist der Vergleich des deutschen und des französischen Hochschulsystems besonders ergiebig, denn Unterschiede gibt es viele. Für die AkteurInnen der DFH-Studiengänge ist es sicherlich wichtig, dass sie sich institutionelles Wissen aneignen, darüber, wie die Praktiken im jeweils anderen System funktionieren, z. B. – um nur einige Punkte aus meinen Analysen hier anzuführen:

- was das Verfassen unterschiedlicher Textsorten angeht
- Arbeit mit Quellen (wer soll zitiert werden und wie?)
- Lerntechniken (mitschreiben oder diskutieren?)
- die unausgesprochenen Verhaltensnormen im Seminar (was darf man? Essen, trinken, hinausgehen, den Lehrenden kritisieren bzw. ihm widersprechen?)
- Notenvergabe

Zu diesem Wissen gehört es auch, den Habitus der AkteurInnen zu verstehen, dies wiederum beinhaltet Einsicht in implizite Zusammenhänge, wie etwa:

- Welche Rollen haben deutsche und französische Lehrende innerhalb der Funktion inne?
- Welches Selbstverständnis haben sie?
- Was erwarten sie von Studierenden?
- Und welche Rolle nehmen letztere innerhalb des Systems ein?

27 Er nennt die strengen Zitierkonventionen bei Hausarbeiten „deutsche Präzision“, womit er auf ein Stereotyp zurückgreift. Jedoch sagt er im gleichen Zuge, dass er diese Arbeitsweise „wirklich sehr interessant“ fände und dass man dabei viel lerne, auch wenn man nichts Neues produziere. D. h. er wertschätzt hier die andere Vorgehensweise ausdrücklich. Insgesamt scheint er diesen Lernprozess, den er durchlaufen hat, als bereichernd erlebt zu haben, auch wenn seine Reflexion über die Hausarbeit etwas widersprüchlich ist. Die Bezeichnung „Paraphrase“ klingt zunächst eher abwertend, wie auch die abschließende Bemerkung, man würde nicht Neues erschaffen (er sagt das ja im Vergleich zur *Dissertation*, vermutlich empfindet er den damit verbundenen Schreibprozess als kreativer).

Jedoch ist es auch hilfreich für die AkteurInnen, sich Haltungen und Kompetenzen anzueignen, die sie darin unterstützen, mit dieser Unterschiedlichkeit konstruktiv umzugehen. Denn wie die Beispiele zeigen sollen, müssen sich sowohl Studierende als auch Lehrende auf vielen Ebenen damit auseinandersetzen, wie sie mit divergierenden Praktiken umgehen, und ob und wie sie sich diese aneignen. Dies geschieht auf vielfältige Weise: sie machen Kompromisse, handeln aus, übernehmen, sind begeistert oder lehnen ab.

Der Beitrag sollte einen Einblick in diese komplexe Fragestellung geben und zum Weiterüberlegen, -forschen und -entwickeln einladen. Wie ich eingangs dargelegt habe, müssen kulturelle Unterschiede in binationalen oder internationalen Lernsettings reflektiert werden, und zwar von allen AkteurInnen. Da die Herausforderungen den Beteiligten interkulturelle Kompetenz in einem hohen Maße abverlangen, sollten sie in diesem Lernprozess begleitet werden; so kann durch die Schaffung interkultureller Lernräume²⁸ viel Reibungsverlust vermieden werden, der durch langwierige Adaptationsprozesse, Missverständnisse oder Frustration entsteht. Eine Möglichkeit könnte die Integration interkultureller Module in die DFH-Studiengänge darstellen.

28 Siehe auch die Beispiele in diesem Band, z. B. bei Christine Prokopf und Elise Julien.

Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen
Studiengängen

Les compétences interculturelles dans les cursus
franco-allemands

Hiller, G.G.; Lüsebrink, H.-J.; Oster-Stierle, P.; Vatter, C.
(Hrsg.)

2017, XVIII, 281 S. 13 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14479-1