

Matthias Otten / Alexander Scheitza /
Andrea Cnyrim (Hg.)

Interkulturelle Kompetenz im Wandel

Band 2:
Ausbildung, Training und Beratung

IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation
Frankfurt am Main • London, 2007

Frankfurt am Main	London
Postfach 90 04 21	70 c, Wrentham Avenue
D - 60444 Frankfurt	London NW10 3HG, UK

e-mail: info@iko-verlag.de • Internet: www.iko-verlag.de

ISBN: 978-3-88939-900-7

Lektorat und Layout:	Gerd Ulrich Bauer, 09107 Chemnitz
Umschlaggestaltung:	Dirk Biermann, 14471 Potsdam
Umschlagumsetzung:	Volker Loschek, 61184 Karben
Herstellung:	winterwork, 04668 Grimma

Inhalt

Matthias Otten / Alexander Scheitza / Andrea Cnyrim

Einleitung 13

III. Ausbildung, Training und Beratung in der beruflichen Praxis

Enrico Palumbo / Jana Skalková

Intercultural Management at SAP BSCE 25

~~Karla Eubel-Kasper~~

Fallstudien als Vehikel für interkulturelles Lernen:
Ein Praxisbeispiel 33

Elias Jammal

Paradigmenwechsel und Qualifizierungsbedarf in der
Entwicklungszusammenarbeit mit arabischen Ländern 63

Monika Rummler

Interkulturelle Kompetenzentwicklung für Weiterbilder/innen
in internationalen Seminaren und multikulturellen Projekten 77

Cornelia Pust

Integrationsförderung als Praxisfeld interkultureller Arbeit 103

Ariane Bentner / Fritz Brechtel

Interkulturelle Personalentwicklung in der öffentlichen Verwaltung
– das Beispiel Kreisverwaltung Germersheim 111

Silke Ettl

Interkulturelle Kompetenz im Gesundheitswesen
aus der Perspektive der Medizinethnologie 129

<i>Eva van Keuk / Wolfram Gießler</i>	
Diversity Training im Gesundheits- und Sozialwesen am Beispiel des EQUAL-Projekts TransKom	147
<i>Sosan Azad</i>	
Zur Praxis der Mediation im interkulturellen Kontext in Berlin	175
 <i>IV. Interkulturelle Qualifizierung als Aufgabe der Hochschulen</i>	
<i>Rainer Leenen / Andreas Groß</i>	
Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotenziale der Hochschule	185
<i>Jürgen Straub / Steffi Nothnagel</i>	
Über das Studium interkultureller Kommunikation und Kompetenz – Akademische Anforderungen und curriculare Ausbildung in einem interdisziplinären Master-Studiengang der Universität Chemnitz	215
<i>Matthias Otten / Caroline Y. Robertson-von Trotha</i>	
Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation in der Hochschulbildung: Erfahrungen an der Universität Karlsruhe (TH)	245
<i>Alexander Thomas / Ulrich Hößler</i>	
Zusatzstudium »Internationale Handlungskompetenz«: Studienbegleitendes erfahrungsorientiertes interkulturelles Lernen an der Universität und der Fachhochschule Regensburg	275
<i>Jürgen Henze / Nik Oberlik</i>	
KUSTOS: Interkulturelle Theorien in Praxis umsetzen – Studierende geben interkulturelle Trainings an der Humboldt-Universität zu Berlin	297

<i>Gundula Gwenn Hiller</i>	
Interkultureller Kompetenzerwerb für Studierende der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)	305
<i>Marion Dathe</i>	
Der Weiterbildungsstudiengang »Interkultureller Trainer / Coach« der Universität Jena	327
<i>Carsten Herrmann-Pillath / Kazuma Matoba / Norbert Althofen / Badrudin Amershi / Stephen Holmes / Marion Keil</i>	
Konzeption für einen Weiterbildungsstudiengang für Diversity Management	343
Angaben zu den Autorinnen und Autoren	359

Rückschau: Übersicht der Beiträge in Band 1

Matthias Otten / Alexander Scheitza / Andrea Cnyrim

Die Navigation im interkulturellen Feld: Eine gemeinsame
Einleitung für beide Bände 15

I. Grundlegungen und Diskurse zu interkultureller Kompetenzentwicklung

Alois Moosmüller

Interkulturelle Kommunikation: quo vadis? 41

Matthias Otten

Profession und Kontext: Rahmenbedingungen
der interkulturellen Kompetenzentwicklung 57

Alexander Scheitza

Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends
und Implikationen für interkulturelle Trainings 91

Alexander Thomas

Herausforderungen an interkulturelle Professionalität:
Anmerkungen zum Dialog von Forschung & Praxis 121

Dominic Busch

Wie kommen Ideen von interkultureller Mediation zustande? 141

María do Mar Castro Varela

Interkulturelle Kompetenz, Integration und Ausgrenzung 155

II. Konzepte und Herausforderungen interkultureller Qualifizierung

*Wolfgang Mayrhofer / Martina Müller-Krüger /
Elisabeth Precht / Semira Soraya-Kandan*

Beruflicher Auslandseinsatz im Wandel 173

Siegfried Stumpf

Assessment Center für den internationalen Personenaustausch 197

Christoph I. Barmeyer

Coaching von Führungskräften in interkulturellen Kontexten 217

Stefan Kammhuber / Stefan Schmid

Train the Intercultural Trainer: Entwicklung eines
Kompetenzprofils 237

Andrea Cnyrim / Katja Linsenmeier / Anna Zelno

Sprache als Grenze im interkulturellen Training – Lingua franca
als Reflexionsgegenstand im interkulturellen Training 259

Stefanie Potsch-Ringeisen / Sanna Schondelmayer

Forschungsfelder interkultureller Mediation: kontrastive
und interaktionsorientierte Studien 283

Sven Fröhlich-Archangelo / Vittorio Iervese

Konzepte zur Operationalisierung von interkultureller Mediation:
Der Ansatz der transkulturellen Mediation sowie die Strategie
der Schwellenkonstruktion im Dialog 299

Angaben zu den Autorinnen und Autoren 321

Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotenziale der Hochschule

Zwei Verständnisse von Internationalisierung

Organisation und Kultur

Die Diversitätsfrage in der Organisation Hochschule

Schritte zur interkulturellen Hochschulorganisation

Individuelle Ebene

Gruppenebene

Organisationsebene

Zusammenfassung

Die Bedeutung der Internationalisierung der deutschen Hochschulen als Standortfaktor in einem weltweiten Wettbewerb festzustellen, ist mittlerweile schon ein Gemeinplatz: Zahlreiche politische Dossiers (Fraunhofer Institut 2000; Wissenschaftsrat 2000; Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002) raten im Nachgang zu den 1992 erschienenen Empfehlungen des Wissenschaftsrates »Zur Internationalisierung von Lehre und Forschung« zu Internationalisierungsanstrengungen, nicht zuletzt im Kontext des so genannten Bologna-Prozesses. Wenn man allerdings genauer verstehen will, auf welches Konzept sich solche Strategien stützen, stößt man auf eine bemerkenswerte Verschwommenheit des Internationalisierungsbegriffs. So definiert bezeichnenderweise eine Studie des Fraunhofer Instituts (2000) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung »Internationalisierungsstrategie« als »ein Konzept, das vor dem Hintergrund definierter Problemlagen einzelne Maßnahmen miteinander verbindet, um definierte Ziele zur Internationalisierung zu erreichen«. Offenbar wird selbst in diesem Grundsatzpapier der Begriff der Internationalisierung als selbsterklärend gesehen, und nur aus Nebenbemerkungen kann man erschließen, dass es um die Intensivierung von

Auslandskontakten, um wachsende Ausländerzahlen unter den Studenten¹ (manchmal auch mit dem Hinweis auf mögliche Einnahmequellen), steigende Zahlen in Austauschprogrammen und um die Zunahme von internationalen Abschlüssen geht.

Im Folgenden soll das Thema Internationalisierung aus dem Blickwinkel der internationalen Austauschforschung und der neueren Diversitäts- und interkulturellen Managementtheorie betrachtet werden. Aus dieser interkulturellen Sicht zeigen sich bestimmte Konturen der Internationalisierungsproblematik in einem ganz anderen Licht. Begreift man die Internationalisierungsaufgabe als Diversitätsmanagement der Organisation, dann lassen sich die für die jeweilige Hochschule gewinnbringenden Internationalisierungsstrategien sehr viel klarer bestimmen.

1 Zwei Verständnisse von Internationalisierung

Es kursieren derzeit zwei unterschiedliche Verständnisse von Internationalisierung:

(1.) Die Internationalisierung aus globaler Perspektive betrachtet gleichsam aus der Vogelperspektive Austauschprozesse in der Hochschullandschaft weltweit. Von diesem Verständnis ausgehend kann man pauschal behaupten, dass die Internationalisierung von Hochschulen zunimmt. (So hat sich beispielsweise die Zahl der ausländischen Studierenden in Deutschland (nur Bildungsausländer) von 100 000 im Jahr 1997 auf 186 000 im Jahr 2005 erhöht.) Schaut man sich die einschlägigen Daten genauer an, dann zeigt sich allerdings, dass sich dieser Prozess äußerst ungleichgewichtig vollzieht. So fallen die Austauschbeziehungen zwischen den Ländern bei den Studierenden ausgesprochen asymmetrisch aus: Beispielsweise sind die drei »exportstarken« asiatischen Länder China, Indien und Süd-Korea unter den 25 stärksten Aufnahmestaaten überhaupt nicht vertreten, während umgekehrt die USA zwar nach wie vor bei der Standortwahl für ein Auslandsstudium ganz oben rangieren, US-amerikanische Studenten jedoch nur in sehr begrenztem Umfang für ein Studium ins Ausland gehen (vgl. Abb. 1).

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit und zugunsten einer größeren stilistischen Klarheit haben wir auf *political correctness* in der Schreibweise verzichtet. Prinzipiell sind immer beide Geschlechter gemeint.

Exportländer (Herkunftsstaaten)	Studierende im Ausland	Rang	Importländer (Gaststaaten)	Ausländische Studierende
China	271 284	1	Vereinigte Staaten	586 316
Indien	106 236	2	Großbrit./Nordirland	255 233
Süd-Korea	89 271	3	Deutschland	240 619
Japan	63 626	4	Frankreich	221 567
Deutschland	62 459	5	Australien	188 160
Marokko	53 691	6	Japan	86 505
Frankreich	53 159	7	Russ. Föderation	68 602
Türkei	47 561	8	Spanien	53 639
Griechenland	46 918	9	Belgien	41 856
Italien	42 904	10	Italien	36 137
Vereinigte Staaten	36 321	13		
Großbrit./ Nordirland	28 469	16	Türkei	15 719
Russ. Föderation	28 263	17	Griechenland	12 456

Abb 1: Internationale Mobilität von Studierenden 2003²

Die Mobilität der Studierenden ist zudem ungleich bedeutsamer als die Mobilität der Forscher und Lehrenden. In Deutschland ist beispielsweise das Verhältnis der ins Ausland gehenden Studierenden zur Zahl der Forscher und Hochschullehrer etwa zehn zu eins – nur 5 340 deutsche Forscher und Hochschullehrer hielten sich beispielsweise im Jahr 2003 im Ausland auf, wobei es sich mehrheitlich um Graduierte und Postdocs handelte.

Die globale Zunahme von »Internationalisierung« scheint demnach deutlich weniger interessant als die Ungleichgewichtigkeiten in diesem Prozess. Überdies steht hinter den Wachstumsraten ein Verständnis von »erfolgreicher« Internationalisierung, das zunehmend problematisiert wird.

² Quelle: OECD-Online-Datenbank (zitiert aus dem DAAD / HIS-Internetportal <http://www.wissenschaft-welttoffen.de>).

Die Kritik macht sich erstens daran fest, dass allein der Umfang der *Austauschbewegungen* (und ihr Anstieg) naiv als Erfolgsindikator verwendet wird. Bedenkt man nämlich, dass selbst ein Anstieg der ins Ausland gehenden Studenten von 5 auf 10 % immer noch die restlichen 90 % völlig ausklammert (und auch perspektivisch ausklammern wird, weil die Mobilität allein schon aus finanziellen Gründen nicht endlos zu steigern sein wird; vgl. Coyne 2003: 3), dann stellt sich die Frage, wie auch die Mehrheit an diesem Prozess der Internationalisierung teilhaben könnte. Eine Idee, die sich aufdrängt, ist die vor allem von Nilsson entwickelte Idee von *Internationalisation at home* (vgl. Crowther et al. 2000), der zur Zeit fast alle nordeuropäischen und auch die holländischen und belgischen Hochschulen folgen, indem sie interkulturelle Erfahrungen an der ›heimischen‹ Hochschule intensivieren. Diese Möglichkeiten einer auf Multikulturalität vorbereitenden Bildungsstrategie werden bei einer austauschfixierten Interpretation von Internationalisierung übersehen.

Kritisiert wird zweitens, dass der Internationalisierungsprozess *einseitig quantitativ interpretiert* wird. Bezeichnenderweise spielen qualitative Aspekte der zunehmenden Mobilität in der öffentlichen Diskussion keine nennenswerte Rolle: Entwickeln Studierende durch ein Auslandsstudium tatsächlich mehr und vertiefte Kenntnisse über ihr Gastland? Lernen sie die Kultur dieses Gastlandes auch schätzen oder kehren sie nach ihrem Auslandsaufenthalt mit Enttäuschungs- und Ablehnungsgefühlen in ihre Heimat zurück (wie das von Gastwissenschaftlern in den Neuen Bundesländern berichtet wurde)? Werden die Heimkehrer langfristig wissenschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Verbindungen zu dem Land ihres Studiums halten oder werden sie lediglich das im Studium erworbene technische Know-how in ihrem Heimatland einsetzen? Zu all diesen Fragen finden sich in der Austauschforschung zum Teil sehr differenzierte (vgl. Cushner / Karim 2004) und eben nicht nur pauschal positive Aussagen, und es erstaunt von daher, mit welchem unbekümmertem Optimismus das Phänomen Internationalisierung in Politik und Öffentlichkeit immer noch diskutiert wird.

(2) Ein zweites Verständnis von Internationalisierung betrachtet diese aus der Perspektive der einzelnen Hochschule, also aus Sicht der Organisation. Der ›Internationalisierungsgrad‹ einer Hochschule ließe sich beispielsweise anhand folgender Kriterien (vgl. Universität (GhK) Kassel 2001) diskutieren:

- *Quantitativ erfassbare Aspekte:* der Anteil ausländischer Studierender oder der in Austauschprogrammen befindlichen Studenten; Zahl der international anerkannten Studienabschlüsse; die Zahl der internationalen Partnerschaften und Netzwerke; Zahl der in einer Fremdsprache gehaltenen Lehrveranstaltungen.
- *Qualitative Aspekte:* Internationalität der Lehre, Vermittlung internationaler Schlüsselkompetenzen; Internationale Basis für Forschung & Entwicklung und Nachwuchsförderung der Hochschule; Internationale Begegnungskultur an der Hochschule.

Auch bei diesem Konzept von Internationalisierung besteht die Gefahr, dass die quantitativen Aspekte sich in den Vordergrund drängen, weil sie eben sehr viel leichter erfassbar sind (und sich auch für Legitimierungszwecke anbieten), obwohl möglicherweise allen Beteiligten an substantiellen Internationalisierungserfolgen gelegen ist. Auffällig ist, dass in den Hochschulen durchgängig auch nur positive Aspekte von Internationalisierung thematisiert werden, die damit verbundenen ›Kosten‹ aber ausgeklammert bleiben. Für eine realitätstaugliche Einschätzung von Internationalisierungsprozessen müssen aber auch gerade die Belastungen mitbedacht werden, die insbesondere im Zusammenhang mit den organisationskulturellen Auswirkungen erkennbar werden.

2 Organisation und Kultur

Im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen Organisation und Kultur findet sich in der englischsprachigen Forschungsliteratur eine ganze Reihe von begrifflichen Vorschlägen zur Unterscheidung von Organisationen hinsichtlich ihrer kulturellen Diversität. Cox (1993: 45–56) unterscheidet zum Beispiel die *monolithische*, die *pluralistische* und die *multikulturelle* Organisation (letztere ist für Cox das Ideal), die sich hinsichtlich der Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen, der Integration von Minderheitenangehörigen in den Betrieb, des Ausmaßes an kulturellen Verzerrungen im *Human Relations Management* und der Intergruppendifferenz bzw. der Intergruppenkonflikte unterscheiden.

Wir werden der Grundidee dieses Modells folgen, allerdings mit begrifflichen Modifikationen: Ausgehend von der Grundhaltung zum Thema ›Diversität‹ wird hier zwischen einem *monokulturellen*, *multikulturellen*

und *interkulturellen* Organisationstyp unterschieden (ähnlich auch Hoogsteder in seinem Entwicklungsmodell von Non-Profit-Organisationen im Sozialbereich; zit. nach Besamusca-Janssen 1998: 27ff).

Kriterien	Organisationstyp		
	monokulturell	multikulturell	interkulturell
Haltung zur Diversität des Personals	Diversität spielt keine Rolle bzw. ist unerwünscht	Diversität wird toleriert	Diversität ist normal bzw. geschätzt
Kultur	Selbstverständlichkeit einer Kultur	Dominanz einer Kultur	Selbstverständlichkeit mehrerer Kulturen
Leitvorstellung	Abwehr von Heterogenität	Integration der Heterogenität	interkultureller Austausch und Kooperation

Abb. 2: Differenzierung von Organisationstypen nach der kulturellen Orientierung

Die *monokulturelle Organisation* ist vom Ideal einer möglichst großen kulturellen Geschlossenheit bestimmt. Das Problem der kulturellen Unterschiedlichkeit spielt demnach in diesem Typ von Organisation gar keine Rolle – fraglos wird von *einer* Kultur ausgegangen. Typisch ist, dass es in dieser Organisation eine Art Homogenitätsvorstellung des (normalen oder guten) Mitarbeiters gibt und dass man bei Abweichungen von dieser Normvorstellung automatisch Probleme, Reibungsverluste und Konflikte befürchtet.

Organisationen mit einer solchen Orientierung sind also in der Regel durch eine kulturell recht homogene Mitarbeiterschaft gekennzeichnet. Zwar sind vielleicht vereinzelt auch Angehörige fremder Kulturen beschäftigt, allerdings meist nur in randständigen Positionen (ein Teil des Küchenpersonals in der Kantine ist vielleicht italienischer Herkunft). Die strategische Ausrichtung des Managements in solchen Organisationen zielt dementsprechend auf die Aufrechterhaltung der kulturellen Homogenität: Das *Human Resource Management* orientiert sich an der kulturell bestimm-

menden Leitidee; bei der Personalrekrutierung wird auf möglichst hohe Passung an den kulturellen Mainstream geachtet.

Beispiele für Organisationen dieses Typs fanden sich in der ehemaligen DDR bis zur Wende (vgl. Blom / Meier 2004: 260) und heutzutage noch am ehesten in öffentlichen Verwaltungen, wo beamtenrechtliche Vorgaben die Normalitätskonstruktion der ›deutschen Behörde‹ nicht unerheblich stützen (z.B. bei der Polizei oder in kommunalen Verwaltungen).

In der *multikulturellen Organisation* wird die Notwendigkeit kultureller Diversität durchaus gesehen und zumindest akzeptiert, was aber nicht mit einer besonderen Wertschätzung kulturell differenter Orientierungen einhergehen muss. Es wird vielmehr z.B. aufgrund einer bestimmten (Gastarbeiter-)Tradition im Betrieb selbstverständlich Anpassung an die dominierende Gast-Kultur erwartet (»Hier wird deutsch gesprochen!«), wobei Unterschiedlichkeiten toleriert werden, solange Anstrengungen zur Integration erkennbar sind.

Im Hinblick auf die Personalstruktur spielt kulturelle Diversität in multikulturellen Organisationen quantitativ zwar häufig eine große Rolle, was aber wenig über die Art der Beschäftigung und über die Qualität der Interaktionen zwischen diesen Beschäftigten aussagt: kulturelle Diversität kann ganz überwiegend ein Phänomen der unteren Betriebshierarchie sein, also beispielsweise lediglich bei Arbeitern in der Montageabteilung vorkommen, während in Führungspositionen und in der Verwaltung Beschäftigte mit deutscher Herkunft überwiegen.

Das Management multikultureller Organisationen betreibt unter Umständen sogar eine offensive Einstellungspolitik im Hinblick auf eine kulturelle ›Durchmischung‹ des Betriebes (beispielsweise mit Maßnahmen der ›Positiven Diskriminierung‹), um die Zusammenstellung der Belegschaft der kulturellen Pluralität der Gesellschaft anzupassen. Gründe dafür können gesetzliche Vorgaben (Stichwort: Antidiskriminierungsgesetzgebung) oder arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitische Überlegungen sein. Das Grundmotiv eines solchen »Interkulturellen Personalmanagements klassischer Prägung« (Blom / Meier 2004: 238) wird aber immer das Bemühen um die Begrenzung diversitätsbedingter Reibungsverluste im Ablauf der betrieblichen Zusammenarbeit sein, wobei größtmögliche Gemeinsamkeit im Sinne von *common acting* und *common thinking* in der Organisation angestrebt wird (Becker 2006: 11). Dieser Typus findet sich z.B. in der Großindustrie (z.B. Auto-Industrie) in Deutschland, wo ein hoher Anteil der

Belegschaft in produktionsnahen Bereichen nicht-deutscher Nationalität ist bzw. einen Migrationshintergrund hat.

Die *interkulturelle Organisation* ist gewissermaßen der Gegenpol zur monokulturellen Organisation. Statt der Dominanz einer Kultur gilt hier das Vorhandensein kultureller Differenz als Normalität: Diversität wird aber nicht nur »getragen«, sondern sie wird ausdrücklich begrüßt und geschätzt.

Interkulturelle Organisationen zeichnen sich durch eine von kultureller Vielfalt geprägte Belegschaft aus, wobei die hier anzutreffende Diversität keine hierarchischen Asymmetrien aufweist, sondern in formelle und informelle Führungspositionen hinein reicht. Das setzt nicht nur ein entsprechend offenes Klima in der Organisation, sondern auch die Kompensation interkultureller Verzerrungseffekte (*bias*) bei der Personalauswahl und -rekrutierung voraus (vgl. Leenen et al. 2006a: 145; Blom / Meier 2004: 260).

Organisationen mit einer interkulturellen Grundorientierung setzen diesbezüglich meist auf eine als *Diversity Management* bezeichnete Unternehmensstrategie bzw. ein Interkulturelles Personalmanagement modernen Typs (vgl. Blom / Meier 2004: 238): Der Grundgedanke ist dabei, dass kulturelle Vielfalt als strategische Ressource (vgl. Kirby / Harter 2001: 122) gesehen wird und dementsprechend im Sinne konsequenter Wertschöpfung mit Hilfe entsprechender Managementinstrumente gezielt erschlossen werden soll. Davon verspricht man sich positive Effekte auf die Entwicklung von Kreativitätspotenzialen ebenso wie eine Steigerung der Leistungs- und Innovationsfähigkeit der gesamten Organisation (vgl. Aretz / Hansen 2002: 28). Dies soll u.a. durch die Implementierung einer Lernkultur erreicht werden, die auf vielfältigen Austausch- und Lernprozessen zwischen den Mitarbeitern basiert und dabei auftretende Gruppenkonflikte als konstruktive Lernchance versteht.³

Dieser Typ der interkulturellen Organisation ist in Deutschland bislang kaum anzutreffen (vgl. Stuber 2003; Ivanova / Hauke 2003; Leenen et al. 2006b), und dies dürfte mit der im politischen System lange gehegten

³ In der Literatur herrscht Uneinigkeit darüber, ob die Cox'sche Idee *minimierter* Intergruppenkonflikte in diesem Organisationstyp realistisch bzw. überhaupt sinnvoll sein könnte (vgl. Krell 2004). Hier wird die Position vertreten, dass unter den Bedingungen einer interkulturellen Organisation zumindest ein konstruktiverer Umgang mit Konflikten erwartet werden kann.

›Nicht-Einwanderungs-Fiktion‹ zusammenhängen. In Ländern mit offensiverem Umgang mit Diversität finden sich eher Ansätze dazu, z.B. bei *Human Service*-Organisationen in den Niederlanden (Blom / Meier 2004: 264).

Diese Gegenüberstellung hat natürlich modellhaft-idealtypischen Charakter. Insbesondere amerikanische Handbücher zum Diversity-Management erwecken oft den Eindruck, dass angesichts der Zunahme an Diversität in der gesellschaftlichen Umwelt von Organisationen

1. interkulturelle Organisationen grundsätzlich bessere, weil an diese Umwelt besser angepasste Organisationen sind,
2. es eine gewisse Zwangsläufigkeit gibt, von der (›rückständigen‹) kulturhomogenen Organisation zur (›idealen‹ oder zumindest ›höher entwickelten‹) interkulturellen Organisation ›emporzusteigen‹, und
3. die Transformation von der multikulturellen zur interkulturellen Organisation mit Hilfe bestimmter Verfahren sichergestellt werden kann.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist dieses Stufenmodell und der ihm inhärente Fortschrittsoptimismus problematisch: So ist zunächst einmal unklar, ob Organisationskulturen durch gezielte Maßnahmen überhaupt systematisch verändert werden können (vgl. Schreyögg 1991). Solche Modelle dienen häufig offensichtlich ganz schlicht der Werbung für Aktionspläne und Maßnahmen des Diversity Managements, wobei dieser Ansatz trotz der hohen Verbreitung unzureichend theoretisch fundiert ist und forschungsbezogene »Gestaltungsdefizite auf allen Ebenen« (Becker 2006: 13) aufweist (vgl. auch die zusammenfassende Kritik bei Labucay 2006: 76). Deswegen ist für eine ausgewogene Beurteilung zu klären, unter welchen Bedingungen und in welchen Konstellationen welche Art von Organisation aus Diversity-Management-Anstrengungen oder auch durch ein interkulturelles Management Nutzen ziehen kann.

Adler (2002) ist dieser Frage mit einem Vergleich der relativen Produktivität von monokulturellen und gemischt-kulturellen Arbeitsgruppen nachgegangen. Ihr Ausgangspunkt ist der Befund einer Vergleichsstudie der University of California, in der sich zeigte, dass die *cross-cultural teams* vor allem unter den Gruppen mit unterdurchschnittlicher und mit überdurchschnittlicher Effektivität, bezogen auf (a.) Zufriedenheit der Mitglieder mit der Gruppe, (b.) Qualität und Quantität der Produktion und (c.) Überlebensfähigkeit der Gruppe (vgl. Hackman 1990) zu finden waren

(Adler 2002: 148). Grundgedanke der Interpretation dieses Zusammenhangs ist, dass Diversität unter bestimmten Bedingungen zwar zu höherer Kreativität, aber eben auch zu verstärkten Problemen in der Zusammenarbeit führen kann. Nach Adlers Überlegungen sind dafür vor allem drei Bündel von Einflussfaktoren verantwortlich:

1. Unterschiede in der *Aufgabenstellung*, die diese Teams zu erfüllen hatten,
2. die *Phase im Teambuildingprozess*, in der die Gruppe gerade untersucht wurde, sowie
3. Unterschiede des *Managements von Diversity* im Betrieb.

Kulturelle Diversität bietet offenbar die größten Effektivitätsgewinne in Teams, deren Aufgabenstellung Originalität und innovative Ideen erfordert. Für die Erstellung standardisierter Leistungen oder bei stark in Einzelschritte zerlegten Arbeitsprozessen, die eher mechanischen Charakter haben und in denen die Mitarbeiter Routineverhalten an den Tag legen müssen, scheinen die Bedingungen für Diversity dagegen weniger günstig zu sein (vgl. Becker 2006: 13). Je höher das Ausmaß an Freiheit in Produktionsentscheidungen und je stärker die Bedeutung von Kreativität im Arbeitsprozess ist, desto eher haben nach Adlers Einschätzung ›diverse‹ Teams die Chance, Vielfalt positiv zu nutzen.

Entsprechend zeigen ›divers‹ zusammengesetzte Teams ihre Stärken eher in einer (späteren) Phase des Teamentwicklungsprozesses, in der Phase der Problemanalyse und Ideenentwicklung, als in der Einstiegs- und Teamfindungsphase, in der Differenzen zwischen den Mitarbeitern den notwendigen Vertrauensbildungsprozess erschweren können. Podsiadlowski bestätigt diese Feststellung in ihren Untersuchungen und erklärt dies mit der Annahme, »dass die multikulturellen Arbeitsgruppen länger zur Konsensfindung und zum Kennenlernen brauchen und längere Phasen des Formings und Stormings nach Tuckman (1965) durchlaufen, so dass sie erst zu einem späteren Zeitpunkt monokulturelle Arbeitsgruppen überflügeln können« (Podsiadlowski 2002: 258).

Nicht nur die Dauer, auch das Ergebnis dieser Entwicklung in Form einer höheren Produktivität ist nicht voraussetzungsfrei: Multikulturelle Teams sind nur dann produktiv, wenn sie lernen, ihre Diversität positiv zu nutzen, also aktiv Synergiepotenziale zu erschließen und negative Auswirkungen von Diversität gering zu halten. Solche problematischen Aspekte von

Diversität hängen vor allem mit einem geringeren Ausmaß an Kohäsion in multikulturellen Gruppen zusammen, was sich in Befremdungsreaktionen, Misstrauen, Fehlkommunikation und Stress äußern kann. Kulturelle Diversität führt also nicht automatisch und in jeder Hinsicht zu besserer Zusammenarbeit. Nur unter bestimmten günstigen Voraussetzungen kommt ein breiteres Spektrum von Perspektiven, Ideen und Talenten, das die Mitarbeiter einbringen können, zum Wohl der Organisation auch zum Zuge.

Die Identifizierung und Analyse derjenigen Faktoren, die für die Entwicklung eines förderlichen organisationskulturellen Klimas und damit zur systematischen Nutzung von Diversität erforderlich sind, ist für ein erfolgreiches Diversity Management von zentraler Bedeutung. In der einschlägigen Literatur finden sich entsprechende Auflistungen solcher Bedingungsfaktoren (vgl. hierzu die Best-Practices-Auflistung von Stuber 2003; van Twuyver 1995: 162). Adler (2002: 152ff) nennt diesbezüglich sehr allgemeine Erfolgsbedingungen: Differenzen sollten in der Organisation nicht nur nicht ignoriert, sondern ausdrücklich anerkannt werden; die Auswahl der Mitarbeiter sollte unbedingt nach Fähigkeit und nicht nach Minderheitenzugehörigkeit erfolgen; schließlich sollte eine Einigung auf übergeordnete (Organisations-)Ziele erfolgen.

Was bedeutet das für die oben aufgeworfene Frage nach der Herausbildung interkultureller Organisationen? Eine multikulturelle Systemumwelt oder internationale Vernetzungen setzen zwar starke Anreize, Diversität auch in der internen Organisationsstruktur zu berücksichtigen. Die Erwartung, dass dies mit einer gewissen Zwangsläufigkeit erfolgen und automatisch auch zu einer effektiveren Organisation führen wird, wäre naiv: Jeder Organisation bleibt ein breites Spektrum an Optionen im Umgang mit kultureller Diversität, das von Ignorieren, Unterdrücken oder Akzeptieren bis hin zum aktiven Fördern reicht (vgl. Aretz / Hansen 2002: 50). Die Chance zur Herausbildung einer interkulturellen Organisation scheint vor allem von zwei internen Organisationsbedingungen abzuhängen: vom Haupt-Tätigkeitsspektrum der Organisation und von strategischen Management-Entscheidungen. Während die erste Bedingung kaum zu beeinflussen ist, handelt es sich bei der zweiten um einen bewussten Willensakt, mit dem die Leitung der Organisation eine Zielrichtung setzen, ihre spezifischen Probleme und Potenziale identifizieren und auch ihre Bereitschaft prüfen muss, Ressourcen für eine solche interkulturelle Entwicklung einzusetzen.

3 Die Diversitätsfrage in der Organisation Hochschule

Im Hinblick auf die letztgenannten Aspekte hat die Organisation Hochschule offensichtlich exzeptionell gute Voraussetzungen: Der Kern der Hochschulaufgaben betrifft weniger repetitive Routine-Tätigkeiten als vielmehr originelle Problemanalysen und innovative Lösungen. Die Hochschule als interkulturelle Organisation könnte also von kultureller Vielfalt grundsätzlich enorm profitieren. Viele Hochschulen erfüllen aber nicht die zweite Bedingung eines bewussten interkulturellen Managements; sie sehen sich vielmehr ganz selbstverständlich als internationale und von daher automatisch auch als interkulturelle Organisation. Dass dieses Selbstbild mehrheitlich nicht der Realität entspricht, sondern eher einen Mythos transportiert (vgl. Otten 2006: 269), ließe sich durch eine Prüfung der Bedingungen klären, die erfüllt sein müssen, um wirklich von einer interkulturellen Organisation sprechen zu können. Die Analyse sollte zunächst die folgenden drei Aspekte beachten:

a.) *Strukturelle Integration*: In welchem Maße ist für Personen mit anderem Kulturhintergrund sozialer Aufstieg im System möglich oder erwartbar? Wie ist der Anteil auf der Ebene der studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräfte, der wissenschaftlichen Mitarbeiter, der Lehrenden, des sonstigen Hochschulpersonals? Wie sieht die Beteiligung in Entscheidungsgremien, wie an Leitungsfunktionen aus?

b.) *Informelle Integration*: Wie ist unter diesem Aspekt die ›kulturelle Durchmischung‹ sozialer Netzwerke an der Hochschule einzuschätzen? Gibt es Segregationstendenzen bei der Bildung von Arbeitsgruppen oder bei Freizeitgruppen?

c.) *Kulturhomogenität*: Wie stark sind verschiedene Kulturen in der Hochschulöffentlichkeit präsent? Wird die öffentliche Kultur des Verlautbarens, Selbstdarstellens, der Tagungen und der Verabschiedungen eher von *einer* Kultur oder von verschiedenen unterschiedlichen Kulturen bestimmt?

Eine Beantwortung dieser Fragen liefert erste Hinweise zum Grad der ›interkulturellen Reife‹ der Organisation. Bezeichnenderweise liegen aus den schon geschilderten Gründen aber zu diesem Themenbereich bislang kaum Untersuchungen vor. Es wäre ausgesprochen wünschenswert, wenn ergänzend zu den regelmäßig durchgeführten Befragungen zur sozialen Lage der Studentenschaft auch das Organisationsklima an den Hochschulen

zum Gegenstand von größer angelegten Untersuchungen gemacht würde und dabei beispielsweise im Sinne eines *Diversity Audit* (vgl. Gardenswartz / Rowe 1993: 263) auch das ›Interkulturelle Klima‹ systematisch erforscht würde.

Weitere Anhaltspunkte zur Bemessung der ›interkulturellen Reife‹ einer Hochschule liefert die Frage nach ihrem Organisationserfolg, die sowohl individuell und gruppenbezogen (also aus Sicht der Beteiligten) als auch aus Sicht der Organisation gestellt werden kann. Einen ausgesprochen wichtigen Hinweis lieferte diesbezüglich eine Untersuchung des Hochschulinformationssystems (HIS) aus dem Jahr 2004 (Heublein / Sommer / Weitz 2004), die an vier Hochschulen (RWTH Aachen, Universität Bielefeld, LMU München, HAW Hamburg) die Schwundquoten bei ausländischen und bei deutschen Studierenden bis zum Examen ermittelte. Das Ergebnis der ermittelten Schwundquoten sah folgendermaßen aus:

Auf die jeweilige Hochschule bezogene Examensraten durchschnittlich	
bei ausländischen Studierenden:	25–33 %
bei deutschen Studierenden:	33–50 %

Da ein Teil der Schwundquote – immerhin zwischen 50 und 75 % der Anfangssemester – darauf zurückzuführen ist, dass Studierende ihr Examen möglicherweise an anderen Hochschulen (also nicht an der Ersthochschule) ablegen, hat HIS diese externe Examensquote ebenfalls zu ermitteln versucht:

Schätzung der generellen (nicht hochschulbezogenen) Quote	
bei ausländischen Studierenden:	ca. 50 %
bei deutschen Studierenden:	ca. 70 %

Im Ergebnis liegt die Schwundquote bei ausländischen Studierenden bei durchschnittlich 50 %, bei den deutschen Studierenden bei etwa 30 %. Die Examensquote ausländischer Studierender fällt also deutlich schlechter aus als die der deutschen Studierenden, die bezeichnenderweise in etwa mit dem OECD-Durchschnitt übereinstimmt.

Neben solchen quantitativen Indikatoren können für die Einschätzung des Umgangs mit Diversität an der Hochschule nach den eingangs getroffenen Bemerkungen natürlich auch qualitative Anhaltspunkte wichtig sein, die beispielsweise in Form von Äußerungen von ausländischen Studierenden über ihre subjektive Zufriedenheit mit dem Studium an einer deutschen Hochschule erhoben werden. Wenn man einige zu diesem Thema inzwischen vorliegende qualitative Untersuchungen auswertet (vgl. Khan 1988; Buchdrucker / Meinhardt 1991; DAAD 1998), erhält man in etwa folgendes Bild der Hauptthemenbereiche, die für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen irritierend und konflikthaft sind:

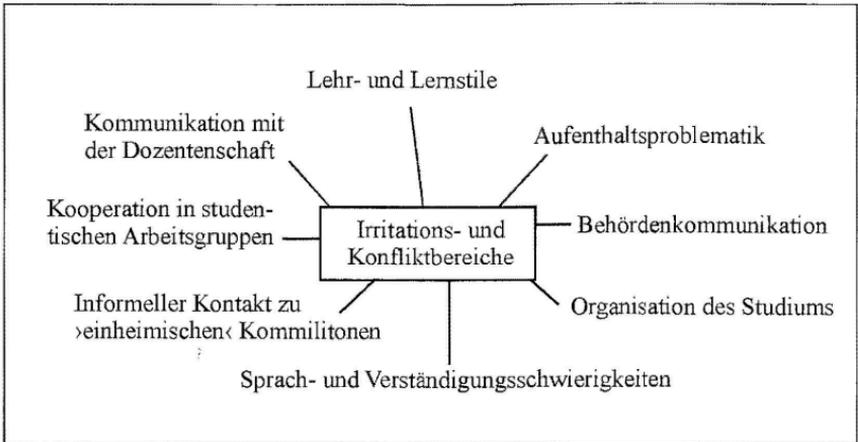


Abb. 3: Irritations- und Konfliktbereiche für ausländische Studierende

Dass viele ausländische Studierende zu wenig in die Netzwerke ihrer deutschen Kommilitonen einbezogen sind, bestätigt sich in einer Untersuchung von Bargel (1998), nach der mehr als 60 % der deutschen Studenten überhaupt keinen oder nahezu keinen Kontakt zu ausländischen Studierenden hatten. Um eine konkretere Vorstellung von solchen Irritationen zu erhalten, enthält die folgende Übersicht beispielhafte Aussagen von ausländischen Studenten, die der DAAD (1998) in einer Hochglanzbroschüre unter dem Titel »Mein Deutschlandbild« veröffentlicht hat.

»Das erste Semester war gleich ein Alptraum! Ich saß immer im Hörsaal. Die Dozenten sprachen und sprachen, meine deutschen Kommilitonen lachten und lachten. Ich aber nicht. ... Ich verstand wirklich nur Bahnhof! Alles war mir zu schnell und undeutlich.« – Joshua N.M. Allotev aus Ghana, S. 22

»Die Zeitspanne, bis ich die deutsche Sprache einigermaßen beherrschte, war wie ein Aufenthalt im Gefängnis.« – Abdelnasser Tawfik aus Ägypten, S. 195

»Als der einzige Farbige im Jahrgang dieses Studienfaches war ich immer allein. Mit mir hat niemand gesprochen... Die Einsamkeit hat sich vertieft, wie nie in meinem Leben. So sind die Unis in Ghana gar nicht. Ich habe Ghana noch mehr vermisst.« – Joshua N.M. Allotev aus Ghana – S. 22f

»Die deutsche Zurückhaltung erfordert von einem Ausländer einen langen Atem, wenn er oder sie Freunde finden will... Beim Studieren habe ich viele interessante Leute kennen gelernt, mit denen ich so richtig über Gott und die Welt reden kann. Gute drei Jahre vergingen aber, bis es dazu kam.« – Oskana Alekseious aus Weißrussland, S. 16f

»Jetzt, am Ende meines Studiums kann ich aus eigener Erfahrung bestätigen, dass es tatsächlich nicht so einfach ist, mit Deutschen in Kontakt zu kommen. Sie sind zurückhaltender als Menschen, die ich aus meinem Kulturkreis kenne. Sie haben geschlossene Freundeskreise, in denen ein Ausländer durch ein Mitglied nur bedingt einen Anschluß finden kann.« – Claver Nzirorera aus Ruanda, S. 149f

»Ich habe in Deutschland teilweise Unverständnis gegenüber studierenden Frauen erlebt. Dies sind Vorurteile, welche ich in Norwegen noch nie gehört habe.« – Anbjörg Rydland aus Norwegen, S. 173f

»Da sich das deutsche Hochschulsystem vom mongolischen unterscheidet, hatte ich am Anfang viele Probleme. Hier sind Selbständigkeit, gute Organisation und Kreativität gefragt. Bei uns ist im Vergleich zu den deutschen Hochschulen der Vorlesungsbesuch Pflicht, und welche Fächer zu belegen sind, entscheidet die Hochschule.« – Törmonch Togmid aus der Mongolei, S. 204

»Ich hatte ganz andere Erwartungen an die Leistungsanforderungen in Deutschland. In Ungarn steht viel mehr Faktenwissen im Mittelpunkt des Studiums als in Deutschland. In Deutschland wird mehr diskutiert und auf die Entwicklung eigener Gedanken Wert gelegt. Am Anfang ist es mir schwer gefallen, damit etwas anzufangen. Ich bin mir auch nicht sicher, ob dabei wirklich etwas herauskommt...« – Krisztina Godány aus Ungarn, S. 69

Um diese Aussagen in ihrer Tragweite richtig einordnen zu können, muss man sich vor Augen führen, dass in der Studie Stipendiaten und Preisträger des DAAD interviewt wurden – also sicherlich nicht die am schlechtesten gestellte Gruppe unter den ausländischen Studierenden – und dass diese keineswegs nach Konflikten und Schwierigkeiten gefragt wurden, sondern nach den wichtigsten ›Eindrücken‹ aus ihrem Studium in Deutschland.

4 Schritte zur interkulturellen Hochschulorganisation

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass wohl nur die wenigsten deutschen Hochschulen derzeit als interkulturelle Organisation in dem oben bestimmten Sinne bezeichnet werden können. Es wäre aber gerade für Hochschulen mit ihrem spezifischen Aufgabenprofil lohnend, brachliegende interkulturelle Potenziale über ein Management von Diversity auszuschöpfen. Nun entspricht es nicht unbedingt der bisherigen Organisationskultur, die Hochschule wie ein Unternehmen über strategische Management-Entscheidungen zu lenken. Die Herkunft des Diversity-Management-Konzepts aus dem betrieblichen Kontext erweist sich also zunächst als widersprüchlich. Zwar werden seit einiger Zeit organisationskulturelle Transformationsprozesse in Richtung ›Dienstleistungsunternehmen Hochschule‹ im Kontext von Reformbewegungen angestoßen; nach wie vor ist aber doch eher eine Führungskultur vorherrschend, die der Einbindung der Hochschulen in behördliche Strukturen der öffentlichen Verwaltung entspricht. Die Friktionen der Übergangszeit, die die zum Teil in ›unternehmerische Freiheiten‹ entlassenen Hochschulen gerade erleben, eröffnen zwar Möglichkeiten, weil eine Besetzung des Themas unter Aspekten des Hochschulmarketings Profilierungsgewinne verspricht. Damit steht das Anliegen interkultureller Organisationsentwicklung jedoch in Konkurrenz zu anderen Steuerungs-Problemen, die ebenfalls Ressourcen erfordern.

Trotz solcher Einschränkungen gibt es interessante Versuche, Diversity-Management-Ansätze im Hochschulbereich zu adaptieren. Beispielhaft dafür sind ursprünglich aus betrieblichen Zusammenhängen kommende Verfahren wie das Instrument der *Balanced Scorecard* (vgl. Kaplan / Norton 1992), das Aretz / Hansen um eine gesellschaftliche Perspektive erweitert und für das Diversity Management an Hochschulen konkretisiert haben (zum Modell einer *Diversity Scorecard* als Instrument zur Erfolgs-

bestimmung vgl. Hubbard 2004; Rieger 2006). Als wesentliche Stärke solcher Modelle sind die Mehr-Perspektivität und die Interdependenz von Maßnahmen des Diversity Management auf unterschiedlichen Ebenen zu sehen. In Anlehnung an dieses Modell könnte auf der Basis der bisherigen Überlegungen das Konzept einer *Balanced Scorecard* im Diversity Management einer Hochschule etwa wie folgt aussehen:

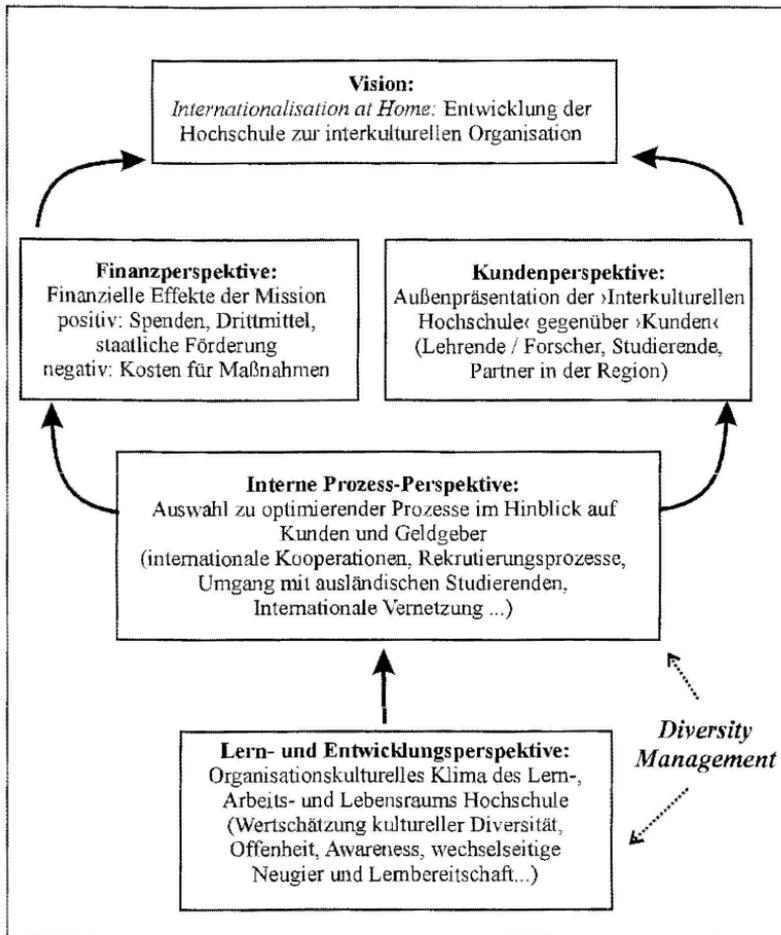


Abb. 4: Konzept der *Balanced Scorecard* im Diversity Management der Hochschule (in Anlehnung an Aretz / Hansen 2002)

Eine diversitätsorientierte bzw. interkulturelle Perspektive führt also zu einer veränderten, umfassenderen Sichtweise der Internationalisierungsaufgabe: Während die multikulturelle Organisation dazu neigt, den Internationalisierungsprozess lediglich auf einzelnen Ebenen und Dimensionen zu verfolgen, ist der Gegenstand der Betrachtung in interkultureller Perspektive die gesamte Organisation, und zwar unter dem Blickwinkel von Problemen und Chancen. Dementsprechend konzentrieren sich die Bemühungen auch nicht auf die Gruppe der nicht-deutschen Studierenden oder Wissenschaftler/innen und ›ihre‹ Probleme, sondern auf das Zusammenspiel zwischen den kulturell unterschiedlichen Gruppen und die darin liegenden Chancen. Der Wechsel von der multikulturellen zur interkulturellen Organisationsbetrachtung befördert also einen Wechsel von der Betreuungsperspektive zur Synergieperspektive.

Ansatzpunkt I: Diversitäts-Risiken bewältigen:

Auf der Seite der durch zunehmende Mobilität entstehenden Lasten bzw. Kosten stehen in erster Linie soziale Anpassungs- bzw. kulturelle Passungsprobleme. Die *soziale Anpassungsproblematik* ist bereits in den 1950er und 1960er Jahren ein großes Thema der sich damals formierenden Austauschforschung (Danckwortt 1958) und auch der Forschung zum interkulturellen Lernen in internationalen Gruppen (Breitenbach 1979) gewesen, wobei der Fokus bei den Hochschuluntersuchungen stets auf der Anpassung der ausländischen Studierenden lag und *ihre* Integrationsprobleme gleichsam ›natürlich‹ im Vordergrund standen. Breitenbach hat allerdings mit seinem Begriff des ›Anpassungsdilemmas‹ bereits auf ein Paradoxon hingewiesen, das darin besteht, insbesondere von den so genannten Studierenden aus Entwicklungsländern recht weitreichende Persönlichkeits- und Orientierungsänderungen zu erwarten, die bei einer Rückkehr ins Heimatland entsprechende Rückanpassungen erforderlich machen. Die hier offensichtlich werdende einseitige Verteilung der Mobilitätskosten wird auch daran erkennbar, dass die Organisation dies als selbstverständliche Bringschuld der Zuwanderer und sich selbst bestenfalls mit Unterstützungs- und Betreuungsaktivitäten in der Verantwortung sieht. Breitenbach weist auch schon kritisch darauf hin, dass die deutschen Studierenden diese Anpassungsleistungen nicht angemessen würdigen können. Aus dem interkulturellen Blickwinkel würde man sagen, dass die deutschen Studierenden, sofern sie nicht zu diesem Zeitpunkt schon selbst Auslandserfahrungen haben, die Auseinandersetzung mit einem zentralen

Thema von Persönlichkeitsentwicklung und -veränderung in der Tertiärsozialisation verpassen.

Soziale Anpassungsprobleme erschöpfen sich nicht in der Konfrontation mit Ungewohntem und Fremden, auf die unter dem Aspekt der kulturellen Passungsschwierigkeiten noch detaillierter einzugehen sein wird. Es geht sehr elementar um den Wegfall von vertrauten Bezügen, von stützenden Netzwerken und um die Anforderung, sich in einem fremden Sozialsystem einen funktionierenden (d.h. den Studienerfolg nicht torpedierenden) Alltag konstruieren zu müssen. Das ist natürlich eine Herausforderung, mit der sich im Grundsatz auch einheimische Studierende konfrontiert sehen. Alle Studien, die diesen Prozess untersuchen, betonen allerdings die Bedeutung von erhöhten Stressreaktionen bei einem Auslandsstudium (Barna 1983; Ward et al. 2001; Kim 2003), die sich u.a. ganz banal in einer Häufung von Befindlichkeitsstörungen (wie Schlafproblemen, Konzentrationsschwierigkeiten, Erschöpfungsgefühlen oder depressiven Stimmungsbildern; vgl. Thomas / Althen 1989; Gaw 2000) niederschlagen können, aber je nachdem auch den Charakter eines kritischen Lebensereignisses annehmen können (vgl. Khan 1988; Brüch 2000). Natürlich reagieren nicht alle Studierenden gleich auf diese Stressoren, sondern sehr unterschiedlich in Abhängigkeit von *individuellen Ausgangsbedingungen* (Persönlichkeitsfaktoren wie Offenheit und Flexibilität, Vorerfahrungen und Vorerwartungen, erlernten Bewältigungsmustern), den *Merkmale des Aufenthaltes* (wie seiner Dauer und Bedeutung) sowie *sozialen Umweltfaktoren* (der Organisationskultur der aufnehmenden Hochschule, den Einstellungen zu Fremden, der sozialen Unterstützung). Auch sind die Haupteffekte des Anpassungsprozesses nicht zwangsläufig nur negativ, wie das die in der Austauschforschung kursierenden Begriffe *culture shock* (Oberg 1960), *cultural fatigue* (Guthrie 1975) oder *culture stress* (Bennett 1998) vielleicht nahe legen. Ting-Toomey (1999) hat zu Recht darauf hingewiesen, dass zum Phänomen des Kulturschocks auch positive Bewältigungserfolge zählen wie ein daraus erwachsendes gesteigertes Selbstwertgefühl, bessere Interaktionskompetenzen usw. Die entscheidende Frage ist die nach den Bedingungen, die den negativen Stress mildern und die Bewältigungsstrategien stützen können. Nach den vorliegenden Forschungsergebnissen sind unter dem Aspekt der Interventionsmöglichkeiten kritische Variablen die Erwartungshaltungen der Studierenden (die sich durch Trainingsmaßnahmen beeinflussen lassen) und das Ausmaß an sozialer Unterstützung.

Bezeichnend ist, dass in der gegenwärtig anzutreffenden Hochschule multikulturellen Typs die Kenntnisse über solche Gefährdungspotenziale und über richtig ansetzende Bewältigungsstrategien vergleichsweise wenig verbreitet sind und von daher die Betroffenen selbst kaum eine Chance haben, solche kritischen Phasen in ihrer Biographie richtig einzuordnen und systematisch daraus zu lernen. Ein typisches Reaktionsmuster ist z.B. bei den aus Afrika und Asien stammenden Studierenden der verstärkte Rückzug in ihre ethnisch-nationalen Netzwerke, in denen häufig eher suboptimale Bewältigungsratschläge kursieren. Solche Segregationstendenzen, wie man sie bei der Bildung studentischer Arbeitsgruppen oder in den Freizeitaktivitäten beobachten kann, sind aus dem Blickwinkel der interkulturellen Hochschule ein Symptom verpasster Chancen – auch mit Blick auf die deutschen Studierenden und ihre Lernoptionen. Was Auslandsvorbereitungsmaßnahmen nach dem Studium, was Trainings in interkultureller Kommunikation und multikultureller Teamentwicklung mühselig simulieren müssen, könnte in dem lebendigen ›Soziallabor‹ einer interkulturellen Hochschule schon im Studium gründlich erfahren und systematisch reflektiert werden.

Damit ist das *Thema der kulturellen Passungsprobleme* angesprochen. Die zuwandernden internationalen Studenten haben häufig (wenn man von Stipendiaten einmal absieht) nicht nur schlechtere rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen für ihr Studium als die einheimischen Studenten. Sie tragen häufig auch allein die Kosten der kulturellen Differenzen, auf die sie treffen und die in der derzeitigen multikulturellen Hochschule eher ein verdecktes, unsichtbares Thema darstellen. Die westliche Fixierung auf das Thema ›Individualität‹ verführt dazu, solche Differenzen nicht wirklich ernst zu nehmen bzw. eine Diskussion über sie unter dem Schlagwort ›Kulturalisierung‹ sogar als eine Art Re-Ethnisierung zu verteufeln. Die Differenz negierende Organisation stärkt – ohne das zu wollen – die Position der unausgesprochenen selbstverständlichen Kultur. Strikte Gleichbehandlung benachteiligt diejenigen, die außerhalb dieser Selbstverständlichkeiten aufgewachsen sind; die Diskussion darüber hat die interkulturelle Pädagogik schon vor zwanzig Jahren unter dem Titel ›Diskriminierende Gleichbehandlung‹ geführt.

Welcher Art solche schlecht erkennbaren Differenz-Themen sein können, die für den Erfolg an der Hochschule relevant sind, soll anhand der folgenden Fallgeschichten nur angedeutet werden.

Fallgeschichte 1:

Ein *Postgraduate* aus Korea promoviert im Fach Philosophie über das Thema »Fichtes Theorie des Selbstbewusstseins«. Im Promovenden-Kolloquium stellt er seine zentralen Überlegungen zu diesem Thema vor. Obwohl er in bewundernswerter Weise die sprachlichen Klippen dieses ungemein schwierigen Themas meistert, bleibt den Zuhörenden während und nach seinem Vortrag das Hauptergebnis seiner Arbeit unklar. Er entwickelt ein unentwirrbar kompliziertes System von Bezügen und Wechselbezügen, so dass die anwesenden deutschen Studierenden äußerst frustriert auf den Vortrag reagieren und einige ihm hinter vorgehaltener Hand sogar die Fähigkeit zu klarem Denken absprechen.

Fallgeschichte 2:

Ein deutscher Student in einer multikulturellen Arbeitsgruppe reagiert zunehmend genervter auf die arg ausufernden Ausführungen eines arabischen Kommilitonen und fragt ihn schließlich etwas barsch, weshalb er seine Überlegungen nicht einmal »auf den Punkt bringen« könne. Der Kommilitone antwortet, dass er das »nur bei einem Kind so machen« würde.

Schattenthema ist in beiden Fällen eine bestimmte westliche Vorstellung von guter / richtiger Argumentation, die klar, zielführend und möglichst linear zu sein hat. Diese Vorstellung wird aber nicht in allen Kulturen geteilt. Eine solche Rede-Ökonomie entspricht im arabischen Kulturkreis nicht einmal der Vorstellung von anspruchsvoller Alltagskommunikation. Linearität, Klarheit und Übersichtlichkeit sind möglicherweise auch keine Kriterien von »Wissenschaftlichkeit« oder besser noch »Gelehrsamkeit«, die in der koreanischen Philosophie vermittelt wird.

Kulturelle Differenz an der Hochschule betrifft also nicht nur die in den Äußerungen und Klagen der DAAD-Stipendiaten berührten Kontakt- und Kooperationsmuster oder Differenzen bezüglich der in Veranstaltungen gewohnten und als normal erlebten Lehr- und Lernstile; auch nicht sofort erkennbare »andere« Vorstellungen eines vorbildlichen oder »richtigen« Denk-, Argumentations- und Wissenschaftsstils einschließlich des Stils der Textproduktion (vgl. Clyne 1991; Eßer 1997; Galtung 2000) oder Vorstellungen von »tiefer«, »echter« oder »relevanter« Bildung sowie eines akademischen Berufsethos können ausgesprochen irritierend wirken.

Derartige Differenzen können sich auch im Kontakt von Forschern und Lehrenden als prekäre Hürden erweisen. Gastdozenten aus asiatischen Hochschulen reagieren häufig mit großer Irritation auf die in deutschen Hochschulkollegien oft übliche größere Unverbindlichkeit und Lockerheit

in beruflichen Kontakten. Eine Integration ausländischer Gastdozenten gelingt zudem häufig nur über erhebliche Zusatz- und Sonderanstrengungen einzelner engagierter Kollegen. Da solche mit Internationalisierungsanstrengungen zusammenhängenden Tätigkeiten und Zeitbelastungen meist nicht im normalen Tätigkeitsprofil der Fakultät einkalkuliert sind, müssen Lehrende, die sich in diesem Bereich engagieren, in einem nicht unerheblichen Maß ›Kür-Leistungen‹ neben dem normalen Pensum an Lehr- und Forschungsverpflichtungen erbringen. Überdies stellt kulturelle Diversität erhöhte Anforderungen an die hochschuldidaktischen und beraterischen Fähigkeiten, auf die sich die meisten Dozenten unzureichend vorbereitet fühlen – ein Problem, das angesichts steigender Lehrbelastungen und der damit verbundenen Kapazitätsengpässe an Schärfe gewinnt (vgl. Otten 2006: 236).

Neben derartigen personalen ›Diversitätskosten‹ entstehen natürlich stets auch Belastungen auf institutioneller Ebene: Im Sinne einer umfassenden Einstellung auf Diversität sind hier sehr grundsätzliche Wandlungsprozesse anzustoßen, die vielfältige Formen des Widerstandes evozieren. Gerade in Zeiten von Reformprozessen (und damit meist verbunden: auch knapper Ressourcen) im Hochschulbereich sind hier größere Widerstände zu erwarten, zumal ein *Diversity Return of Investment (DROI)* (Hubbard 2004) im Hochschulkontext nicht eben leicht zu beziffern sein dürfte.

Ansatzpunkt II: Diversitäts-Chancen nutzen:

Die notwendige Unterstützung zu einem Change-Management-Prozess dieser Art ist im Wesentlichen davon abhängig, dass die Beteiligten die damit verbundenen Chancen und Möglichkeiten erkennen.

Die Potenziale von Diversität lassen sich drei Ebenen zuordnen:

- der Ebene des *Individuums*,
- der Ebene von *Gruppen* sowie
- der Ebene der *Organisation*.

4.1 Individuelle Ebene

Kulturelle Diversität (im Studium, im Kollegium) kann sich zwar zunächst als Kontakt- und Kooperationserschwerbnis darstellen. Kaum eine andere Organisation hat derart ideale Möglichkeiten interkulturelles Lernen *on the*

job zu fördern. Dies gilt in erster Linie für die Studenten, die zum Beispiel im ›geschützten Lernraum‹ von Arbeitsgruppen interkulturelle Kommunikation und Kooperation erproben und entsprechende Kompetenzen für ähnlich gelagerte Situationen im späteren Berufsleben (z.B. im Rahmen eines internationalen Projektmanagements) erwerben können – wenn sie entsprechend fachlich und methodisch begleitet werden. Auch für Hochschullehrer bieten sich hierbei vielfältige Möglichkeiten, vorhandene Fähigkeiten zu erweitern und auszubauen, z.B. didaktische Kompetenzen im Hinblick auf eine interkulturell zusammengesetzte Klientel weiterzuentwickeln, was generell auch dazu beiträgt, die eigene Lehre erfolgreicher zu gestalten. Größere Vertrautheit mit interkulturellen Problemen an der Hochschule wird auch die Mobilität fördern, weil es die Scheu vor eigenen Auslandsaufenthalten reduziert.

Auch die Mitarbeiter der Hochschulverwaltung sind in diese Betrachtung einzubeziehen: Die Entwicklung interkultureller Kompetenz bedeutet hier, die spezifischen Probleme in der interkulturellen Behördenkommunikation (Seifert 1997) mit Studierenden oder Dozenten mit nichtdeutschem Kulturhintergrund besser erkennen und bewältigen zu können.

Ein solcher Ausbau von interkulturellen Kompetenzen kann allerdings nicht im Rahmen eines ›naturwüchsigen Prozesses‹ erfolgen: Vielmehr sind systematische Angebote zur Unterstützung (in Form von Weiterbildungs- und Beratungsangeboten), aber auch weiterführende Maßnahmen erforderlich (z.B. Verankerung von solchen Angeboten in den Studiengängen, Bereitstellung personeller Kapazitäten usw.).

4.2 Gruppenebene

Über die individuelle Ebene hinaus bietet der produktive Umgang mit kultureller Diversität im ›eigenen Hause‹ die Möglichkeit des Aufbaus und vor allem der Aufrechterhaltung wirklich funktionierender interkulturell zusammengesetzter bzw. internationaler Forscher- und Arbeitsgruppen. Jenseits der Nutzung interkultureller Synergiepotenziale innerhalb einer Hochschule effektiviert das die internationale Zusammenarbeit von Wissenschaftlern, ein Aspekt, der gerade angesichts der zunehmenden Anforderungen im Hinblick auf die internationale Ausrichtung von Projekten als Kriterium der Drittmittelvergabe bzw. der wachsenden Rolle EU-finanzierter Programme von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist.

4.3 Organisationsebene

Schließlich bieten sich auch der Organisation Hochschule vielfältige Chancen aus der kulturellen Diversität im eigenen Hause: Neben den schon erwähnten Effekten für das Hochschulmarketing, die auf Imagegewinnen in der Außendarstellung in der Region, in hochschulpolitischen Kreisen und im Hinblick auf potenzielle ›Kundenkreise‹ (Wissenschaftler und Studierende) im In- und Ausland beruhen, gilt es, die kulturellen Wissenspotenziale zu erschließen. Gerade eine Institution wie die Hochschule, die in der ›Wissengesellschaft‹ (Willke 1998: 162) eine exponierte Stellung als Wissensproduzent einnimmt, ist darauf angewiesen, ihre ›stillen Wissensreserven‹ zu erschließen. Das erfordert zum einen eine transformatorische Entwicklung der Hochschule hin zur ›lernenden Organisation‹, die den Wandel als Normalfall begreift (vgl. Schreyögg / Noss 1995: 179) und deshalb statt auf ›eingespielte‹ feste Strukturen auf flexible, offene Kommunikation und vertrauensvolle Kooperation in Teams setzen muss. Zum anderen ist eine solche Organisationskultur auf ein Wissensmanagement angewiesen, also auf einen kontinuierlichen Transformationsprozess von individuellem Wissen in organisationales Wissen und umgekehrt – mit dem Ziel einer optimalen Teilung und Verbreitung von Wissen in der Hochschule. Neben dem nicht unerheblichen technischen Aufwand (Bereitstellung von internationalisierten Wissenssystemen in Form von internationalisierten Bibliothekssystemen und E-Learning-Angeboten) ist dabei zu bedenken, dass die hier geforderte Wissensgemeinschaft eine Zusammenarbeit über die Grenzen des eigenen Handlungsbereichs hinaus erfordert, die bis dato im Bereich der Hochschule trotz vielfacher Bekenntnisse zur Interdisziplinarität nicht sonderlich ausgeprägt ist. Die Komplexität der Aufgabe, ein solches Wissensmanagement in eine Hochschule einzuführen, wächst damit, dass hier auch ausländische Studierende und Dozenten zu aktiven ›Mitspielern‹ der Wissenskommunikationsgemeinschaft werden sollen. Im Idealfalle bleiben die dabei aufgebauten Verbindungen sogar über die Grenzen des Aufenthaltes in Deutschland (z.B. auf der Basis von Alumni-Netzwerken) bestehen, so dass ein virtuelles internationales Wissensnetzwerk entsteht, dessen Bedeutung für die Hochschule nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

5 Zusammenfassung

Die Entwicklung hin zur interkulturellen Organisation eröffnet Hochschulen die strategische Möglichkeit, das Thema Internationalisierung für eine nachhaltige Entwicklung der eigenen Organisation zu nutzen. Unter dem Blickwinkel der Diversität muss jede Hochschule zunächst die für sie entstehenden Risiken und Chancen konkret erfassen. Dabei ist zu klären, in welchen Bereichen eine größere Diversität die Kernaktivitäten der Hochschule besonders positiv und negativ berührt. Wie stark ist Diversität in bestimmten Feldern der Hochschule bereits berücksichtigt? Wo sind Lücken? Das Spektrum der aus mehr Diversität erwachsenden Lasten und Potenziale kann durchaus sehr viel breiter sein als das in Abschnitt 4 oben angesprochen werden konnte. Die folgende Übersicht (Abb. 5) stellt beispielhaft noch einmal mögliche Chancen und Risiken kultureller Diversität gegenüber.

Chancen	Risiken
– Förderung interkultureller Kompetenzen der Studierenden sowie des Personals	– Reibungsverluste, Mehrbelastung, enge zeitliche Kapazitäten
– Aufbau internationaler Forschungs- und Arbeitsgruppen	– Überfremdungsreaktionen
– neue kreative Lösungsmöglichkeiten	– Gruppendistanz und Segregation
– neue Attraktivität und Imagegewinn für die Hochschule	– neue Konkurrenzen
– Erweiterung der personellen Ressourcen	– Informationsüberflutung
	– Rückzugstendenzen
	– neue Unübersichtlichkeit

Abb. 5: Chancen und Risiken kultureller Diversität an Hochschulen

Die beiden Seiten dieser Übersicht lassen sich auch bildhaft als zwei Schalen einer Waage vorstellen, um anzudeuten, dass es Aufgabe der Organisation Hochschule ist, die Chancen und Risiken in eine vernünftige Balance zu bringen. Diversität balancieren heißt, die möglicherweise entstehenden Schwierigkeiten und Belastungen zu mildern und die sich bietenden Potenziale gezielt auszuschöpfen.

Der Erfolg eines solchen Unternehmens ist aber an eine Reihe von Bedingungen geknüpft:

1. Es muss zunächst einmal generell mehr Wissen zum Themenbereich kulturelle Diversität an Hochschulen generiert werden (insbesondere auch qualitative Studien über Diversitätsprobleme in Hochschulen).
2. Wie die Erfahrungen mit Diversity-Management-Prozessen belegen (z.B. Pless 2000; Cox 2001; Sackmann 2002), erfordert eine erfolgversprechende Anlage solcher Prozesse, dass sich die Hochschule die Vision einer interkulturellen Organisation wirklich zu eigen macht und daraus langfristige Perspektiven für die Personal- und Organisationsentwicklung formuliert. Ansatzpunkte dafür sind die politischen Steuerungsinstrumente der Hochschule (Hochschulentwicklungspläne, Zielvereinbarungen).
3. Das impliziert auch eine klare Implementierungsstrategie im Sinne eines *Diversity Mainstreaming* (Stuber 2002) einschließlich der Planung dafür erforderlicher Ressourcen.
4. Kulturelle Diversität ist eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für eine interkulturelle Organisation. Eine rein quantitativ angelegte Steigerung kultureller Diversität bedeutet zunächst einmal keinen Gewinn, sondern kann sogar zu vermehrten Problemen führen, wenn dies nicht mit einem organisationskulturellen Wechsel einhergeht.
5. Ein solcher organisationskultureller Wandel kann und sollte durch politische und strukturelle Maßnahmen der Hochschulleitung initiiert werden; sein Erfolg ist aber nur in dem Maße wahrscheinlich, wie es gelingt, in einem Change-Management-Prozess Top-down- und Bottom-up-Prozesse miteinander zu verschränken (vgl. Stuber 2002; Blom / Meier 2004; Schwarz-Wölzl / Maad 2003–2004).
6. Das dafür notwendige *commitment* der Beteiligten setzt entsprechend umfassende Prozesse der Beteiligung und Einbeziehung voraus, gerade angesichts der besonderen Organisationskultur deutscher Hochschulen, die durch ein vergleichsweise hohes Maß an Autonomie des Wissenschaftspersonals geprägt ist (Müller-Böling 1995: 4).
7. Im Sinne der Idee der ›Lernenden Organisation‹ sind dabei *alle Bereiche* der Hochschule (Wissenschaftler, Studierende, Mitarbeiter der Verwaltung) in den Change-Management-Prozess mit einzubeziehen.

Literatur

- Adler, Nancy J. (2002): *International Dimensions of Organizational Behavior*, 4. Auflage, Cincinnati, OH: South-Western University Press.
- Aretz, Hans-Jürgen / Hansen, Kathrin (2002): *Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht*, Münster u.a.: Lit.
- Bargel, Tino (1998): »Deutsche Studierende und Ausländer: Kontakte und Haltungen«. In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Studium internationale. Handbuch zum Ausländerstudium*, Frankfurt am Main: GEW, S. 195–223.
- Barna, LaRay M. (1983): »The stress factor in intercultural relations«. In: *Dan Landis / Richard W. Brislin (Hg.): Handbook of Intercultural Training. Bd. 2: Issues in Training Methodology*, New York u.a.: Pergamon Press, S. 19–49.
- Becker, Manfred (2006): »Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management«. In: *Manfred Becker / Alina Seidel (Hg.): Diversity Management: Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt*, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, S. 5–50.
- Bennett, Janet (1998): »Transition shock: Putting culture shock in perspective«. In: *Milton J. Bennett (Hg.): Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, S. 215–224.
- Besamusca-Janssen, Mieke / Scheve, Sigrun (1999): *Interkulturelles Management in Beruf und Betrieb*, Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Blom, Herman / Meier, Harald (2004): *Interkulturelles Management. Interkulturelle Kommunikation. Internationales Personalmanagement. Diversity-Ansätze im Unternehmen*, 2. Auflage, Herne / Berlin: Verlag Neue Wirtschafts-Briefe.
- Breitenbach, Diether (Hg.) (1979): *Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit*, Saarbrücken / Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Brüch, Andreas (2000): *Kulturelle Anpassung deutscher Unternehmensmitarbeiter bei Auslandsentsendungen. Eine empirische Studie in den USA, Kanada, Japan und Südkorea zu Kriterien und Einflussfaktoren erfolgreicher Aufenthalte von Fach- und Führungskräften*, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Buchdrucker, Johannes / Meinhardt, Rolf (1991) (Hg.): *Studium und Rückkehr: Probleme und Erfahrungen ausländischer Studierender in der Bundesrepublik*, Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Clyne, Michael (1991): »Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte«, *Info DaF*, 18, 4, S. 376–383.
- Cox, Taylor Jr. (1993): *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cox, Taylor Jr. (2001): *Creating the Multicultural Organization*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

- Coyne, David (2003): *Internationalisation at Home and the Changing Landscape*. Paper presented at the »Internationalisation at Home« Conference in Malmö, Sweden, April 25, 2003.
- Crowther, Paul / Joris, Michael / Otten, Matthias / Nilsson, Bengt / Teekens, Hanneke / Wächter, Bernd (2000): *Internationalisation at Home – A Position Paper*, Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).
- Cushman, Kenneth / Karim, Ata U. (2004): »Study abroad at the university level«. In: Dan Landis / Milton J. Bennett / Janet M. Bennett (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*, 3. Auflage, Thousand Oaks, CA u.a.: Sage Publications, S. 289–308.
- DAAD (1998): *Mein Deutschlandbild*, Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Danckwort, Dieter (1958): *Anpassungsprobleme von Studenten und Praktikanten aus Entwicklungsländern in Westdeutschland: eine sozialpsychologische Untersuchung*, Hamburg: Psychologisches Institut der Universität Hamburg.
- Eßer, Ruth (1997): »Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat«. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicium.
- Fraunhofer Institut (2000): *Internationalisierungsstrategien in der Wissenschafts- und Forschungspolitik: Best Practices im internationalen Vergleich*. Studie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Karlsruhe: Fraunhofer Institut.
- Galtung, Johan (2000): »Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft«. In: Alois Wierlacher (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, München: iudicium, S. 151–193.
- Gardenswartz, Lee / Rowe, Anita (1993): *Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide*, Homewood, IL: Business One Irwin / San Diego, CA: Pfeiffer.
- Gaw, Kevin F. (2000): »Reverse culture shock in students returning from overseas«, *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 1, S. 83–104.
- Guthrie, George M. (1975): »A behavioral analysis of cultural learning«. In: Richard W. Brislin / Stephen Bochner / Walter J. Lonner (Hg.): *Cross-cultural Perspectives on Learning*, New York: Wiley, S. 95–115.
- Hackman, J. Richard (1990): *Groups that Work and Those that Don't: Creating Conditions for Effective Teamwork*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heublein, Ulrich / Sommer, Dieter / Weitz, Brigitta (Hg.) (2004): *Studienverlauf im Ausländerstudium, DAAD Dokumente und Materialien*, Bd. 55, Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Hubbard, Edward E. (2004): *The Diversity Scorecard. Evaluating the Impact of Diversity on Organizational Performance*, Amsterdam: Elsevier / Butterworth-Heinemann.

- Ivanova, Flora / Hauke, Christoph (2003): *Managing Diversity. Neue Herausforderung für die internationale Unternehmung. Ökonomische und sozialwissenschaftliche Relevanz*, Düsseldorf: Deutsche Gesellschaft für Personalführung (DGFP).
- Kaplan, Robert S. / Norton, David P. (1992): *Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen*, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Khan, Kausur Jabeen (1988): *Auslandsstudium als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Untersuchung zur psychosozialen Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden: World University Service.
- Kim, Young Yun (2003): »Adapting to an unfamiliar culture. An interdisciplinary overview«. In: William B. Gudykunst (Hg.): *Cross-cultural and Intercultural Communication*, Thousand Oaks, CA u.a.: Sage, S. 243–257.
- Kirby, Erika L. / Harter, Lynn M. (2001): »Discourses of diversity and the quality of work life«, *Management Communication Quarterly*, 15, S. 121–127.
- Labucay, Inéz (2006): »Diversity Management – Eine Analyse aus Sicht der systemtheoretischen und der postmodernen Organisationsforschung«. In: Manfred Becker / Alina Seidel (Hg.): *Diversity Management: Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt*, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, S. 76–122.
- Leenen, Wolf Rainer / Scheitza, Alexander / Wiedemeyer, Michael (2006a): »Kulturelle Diversität in Unternehmen. Zur Diversitätsorientierung von Personalverantwortlichen«. In: Manfred Becker / Alina Seidel (Hg.): *Diversity Management: Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt*, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, S. 125–146.
- Leenen, Wolf Rainer / Scheitza, Alexander / Wiedemeyer, Michael (2006b): *Diversität nutzen*, Münster u.a.: Waxmann.
- Müller-Böling, Detlef (1995): *Überlegungen zur Organisationsstruktur von Hochschulen – unter Einbeziehung internationaler Erfahrungen*. Vortrag anlässlich der 4. Mitgliederversammlung der Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der HRK, 24. Oktober 1995, 9. Arbeitspapier des Centrums für Hochschulforschung.
- Oberg, Kalvero (1960): »Culture shock: Adjustments to new cultural environments«, *Practical Anthropology*, 4, S. 177–182.
- Otten, Matthias (2006): *Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie*, Bielefeld: transcript.
- Pless, Nicola (2000): »Diversitätsmanagement: Herausforderungen für den Geschäftserfolg in den USA«, *Personalwirtschaft*, 26, 5, S. 51–57.
- Podsiadlowski, Astrid (2002): *Multikulturelle Arbeitsgruppen in Unternehmen. Bedingungen für erfolgreiche Zusammenarbeit am Beispiel deutscher Unternehmen in Südostasien*, Münster u.a.: Waxmann.
- Rieger, Caroline (2006): »Die Diversity Scorecard als Instrument zur Bestimmung des Erfolges von Diversity-Maßnahmen«. In: Manfred Becker / Alina Seidel (Hg.): *Diversity Management: Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt*, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, S. 258–276.

- Sackmann, Sonja / Bissels, Sandra / Bissels, Thomas (2002): »Kulturelle Vielfalt in Organisationen: Ansätze zum Umgang mit einem vernachlässigten Thema der Organisationswissenschaften«, *Die Betriebswirtschaft*, 62, 1, S. 43–58.
- Schreyögg, Georg (1991): »Kann und darf man Unternehmenskulturen ändern?« In: Eberhard Dülfer (Hg.): *Organisationskultur: Phänomen – Philosophie – Technologie*, 2., erw. Auflage, Stuttgart: Poeschel, S. 201–214.
- Schreyögg, Georg / Noss, Christian (1995): »Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation«, *Die Betriebswirtschaft*, 55, 2, S. 169–185.
- Schwarz-Wölzl, Maria / Maad, Christa (2003/2004): *Diversity und Managing Diversity Teil I: Theoretische Grundlagen. Modul I*, Wien. Online: http://food-literacy.org/opencms/export/download/MD-Allgemein/Diversity_teil1_Theorie.pdf [letzter Abruf: 09.09.2007].
- Seifert, Michael J. (1996): »Probleme interkultureller Behördenkommunikation«, *Deutsch Lernen*, 4, S. 329–353.
- Stuber, Michael (2002): »Diversity Mainstreaming«, *PERSONAL*, 3, S. 48–53.
- Stuber, Michael (2003): »Die Umsetzung von Diversity in Europa«. In: Eszter Belinszki / Katrin Hansen / Ursula Müller (Hg.): *Diversity Management – Best Practices im internationalen Feld*, Münster u.a.: Lit, S. 130–154.
- Thomas, K. / Althen, Gary (1989): »Counseling foreign students«. In: Paul B. Pedersen / Juris G. Draguns / Walther J. Lonner / Joseph E. Trimble (Hg.): *Counseling Across Cultures*, 3. Auflage, Honolulu: University of Hawaii Press, S. 205–241.
- Ting-Toomey, Stella (1999): *Communicating Across Cultures*, New York / London: Guilford Press.
- Universität Gesamthochschule Kassel (2001): *Konzept zur weiteren Internationalisierung der Universität Gesamthochschule Kassel (GhK). Entwicklungsstand, Aufgaben und weitere Schritte bis 2005*. Online: <http://www.uni-kassel.de/aaa/pdf/InterKonzept.pdf> [letzter Abruf: 09.09.2007].
- Van Twuyver, Mireille (1995): *Een kansrijk perspectief: culturele diversiteit in organisaties*, Schiedam: Scriptum.
- Ward, Colleen / Bochner, Stephen / Furnham, Adrian (2001): *The Psychology of Culture Shock*, 2. Auflage, Hove: Routledge.
- Willke, Helmut (1998): »Organisierte Wissensarbeit«, *Zeitschrift für Soziologie*, 27, 3, S. 161–177.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2002): *Empfehlungen zur Internationalisierung von Forschung und Lehre an den niedersächsischen Hochschulen*. Online: <http://www.wk.niedersachsen.de/Materialien/Internationalisierung.pdf> [letzter Abruf: 09.09.2007].
- Wissenschaftsrat (2000): *Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschafts-systems in Deutschland*, Drucksache 4594/00, Bonn: Wissenschaftsrat.