

6. Kulturelle Vielfalt:

Formen und Verwendung diskursiver Differenzkonstruktionen

„Kulturelle Zugehörigkeiten und Differenzen offenbaren sich [...] auf der Ebene des interaktiven Ausdrucks, der Darstellungsform und situierten Interpretation. Folglich ist eine detaillierte Beschreibung und Analyse derjenigen kommunikativen Umstände, unter denen kulturelle Differenzen interaktiv erfahren werden, und damit eine konkrete Analyse diskursiver Praktiken der Aktualisierung von Fremdheit für die Erforschung interkultureller Kommunikation vonnöten“ (Günthner 1999: 252).

In diesem Kapitel wird analysiert, mit welchen Elementen kulturelle Differenz und Gleichheit¹ als Merkmale des Handlungskontextes latent oder explizit zum Ausdruck gebracht werden. Mit anderen Worten: Über welche Formen der diskursiven Differenzkonstruktion wird Interkulturalität kommunikativ hergestellt und wie konstituieren sich interkulturelle Kontexte in der Deutungspraxis innerhalb internationaler Hochschulstrukturen?

1 An anderer Stelle wurde bereits darauf hingewiesen, dass Differenz und Gleichheit zwei prinzipielle Konstruktionsmodi sind, die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Deutungsoperationen folgen. Differenz geht aus Unterscheidungen, Klassifikationen und Kategorisierungen hervor, während Gleichheit (im Sinne von Nicht-Differenz) durch Typisierungen und das phänomenologische Prinzip der Identifikation hergestellt wird.

6.1 Fremdheitstheoretische Problemorientierung der Analyse

Einen theoretischen Ausgangspunkt zur Analyse sozialer Formen und Verwendungen von Differenzkonstruktionen, ihrer Entstehungszusammenhänge und konstitutiven Bedeutung für interkulturelle Kontexte bildet die Soziologie des Fremden, einschließlich der dort rezipierten differenztheoretischen Überlegungen anderer sozial- und kulturwissenschaftlicher Disziplinen. Im Rückgriff auf die Ausführungen bei Max Weber, Georg Simmel und Alfred Schütz und den darauf aufbauenden Fortführungen kursieren soziologische Reflexionen um verschiedene Kernfragen der Soziologie des Fremden (Überblicke dazu z.B. bei Geenen 2002; Reuter 2002a). Dazu zählen unter anderem folgende Fragen: Welche Funktionen des Fremden für das Eigene werden in der Begegnung und Beziehung mit dem Fremden virulent? Wie entsteht und entwickelt sich das Selbst in der Begegnung mit dem Fremden? Wie ist das Verstehen des Fremden – oder wenigstens eine Verständigung mit Fremden – theoretisch und praktisch möglich? Wie wirkt sich der Kontext auf das Fremdverstehen aus? Wie gestaltet sich der soziale Umgang mit Fremden und wie hängt soziales Handeln in interkulturellen Kontexten letztlich von den Verstehensmöglichkeiten und dem Kontext ab?

Die Arbeit des Subjekts an seiner kulturgebundenen Sicht auf die Welt wird im Zusammenhang mit diesen Fragen als ein steter Prozess der „Selbst- und Fremdthematisierung“ begriffen, aus dem heraus ein alltagstauglicher Sinn der Welt generiert wird (Bohn/Willems 2001). Mit Verweis auf Simmels (1992) frühen Fremdheitsbegriff wird dabei zumeist betont, dass Differenz oder Fremdheit aus der spezifischen Beziehungskonstellation entsteht, die sich aus der Begegnung mit dem Anderen oder dem Fremden ergibt.

„Jemanden oder etwas als *fremd* zu bezeichnen, ist demzufolge Ausdruck eines Verhältnisses, in dem eine Person sich selbst gegenüber einer anderen Person, Sache oder Situation sieht, beziehungsweise eine Person, Sache oder Situation wird damit im Verhältnis zu ihrer augenblicklichen Umgebung erfasst“ (Albrecht 1997: 85, Hervorhebung im Original).

Für die Annahme ethnischer, nationaler oder anderweitiger kultureller Fremdheitsbeziehungen als konstitutivem Moment interkultureller Kontexte sind objektive strukturelle Gegebenheiten eines internationalen Studienprogramms (z.B. die internationale Studiengruppe) und die sich daraus ergebenden Handlungsanforderungen (z.B. der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Seminar) allein noch nicht ausreichend. Denn es ist

keineswegs selbstverständlich, dass Akteure, die in internationalen Studienprogrammen lehren oder anderweitig tätig sind, kulturelle Differenz für ihr Handeln als relevanten Beziehungsaspekt konstruieren. Fremdverstehen setzt das Erkennen einer *anderen* Perspektive voraus.

„Verstehen können wir jenen Vorgang nennen, der einer Erfahrung Sinn verleiht. Fremdverstehen können wir jenen Vorgang nennen, bei dem wir einer Erfahrung den Sinn verleihen, dass sie sich auf ein Ereignis in der Welt bezieht, dem alter ego bereits Sinn verliehen hat“ (Soeffner 2000: 165).²

Das Fremdverstehen im Sinne einer Auseinandersetzung mit Differenz- und Fremdheitserfahrungen „schafft, reproduziert und verletzt Ordnungen“ (Straub 1999b: 23). Das gilt sowohl für gesellschaftliche Systeme und Organisationen wie auch für das individuelle Verstehen des Einzelnen. Die Begegnung mit dem Fremden – so er denn als signifikanter Anderer und nicht nur als anonymen Anderer gesehen wird – kann also bestehende Ordnungsvorstellungen erschüttern. Der Umgang mit individuellen und gesellschaftlichen Fremdheitserfahrungen kann nun aber wiederum auch nicht als *ständige* Destabilisierung konzipiert werden. Soziale Systeme brauchen zumindest zeitweise Zustände der Ordnung und Stabilität, um handlungsfähig zu bleiben. Um Ordnung herzustellen, wird Fremdes – grob vereinfacht gesagt – entweder integriert (Inklusion) oder ausgeschlossen (Exklusion).³

6.1.1 Fremdheit als Bedrohung: Ordnung durch Exklusion

In der erlebten Bedrohlichkeit des Fremden wurzelt eine tendenzielle Disposition feindseliger Grundhaltung. Die Beobachtung, dass auch andere kulturelle Existenzweisen denkbar und tatsächlich vorhanden sind, stellen eine Beunruhigung oder Kränkung des eigenen Sicherheitsgefühls dar (Guttandin 1993; Quindeau 1999). Die Angst vor dem Fremden begründen Berger/Luckmann durch das Zusammentreffen konkurrierender Sinnwelten: „Das Auftauchen einer alternativen symbolischen Sinnwelt ist eine Gefahr, weil ihr bloßes Vorhandensein empirisch demonstriert, dass die eigene Sinnwelt nicht wirklich zwingend ist“

2 Ausführlicher dazu auch Kapitel 6.4.

3 Inklusion und Exklusion sind hier im allgemeinen soziologischen Sinne verstanden und sollen nicht etwa eine systemtheoretische Lesart von Kulturbegegnungen suggerieren. Im Gegenteil gäbe es eine Reihe kritischer Einwände dazu, auf die hier aber nicht näher eingegangen werden soll (näher dazu Hüttermann 1999).

(Berger/Luckmann 1969: 115). Das Auftauchen anderer Sinnwelten konfrontiert die eigene Wirklichkeit mit den Unzulänglichkeiten der eigenen Sinnwelt und ruft leicht Abwehrreaktionen hervor. Diese zeigen sich darin, dass Fremdes zur Bedrohung oder zur Randerscheinung erklärt wird. Damit fällt es leichter, die Ausgrenzung des Fremden zu legitimieren. Eigene Ordnung lässt sich so erhalten; man muss sich selbst nicht ändern. Notfalls kann die Schuld für Störungen und Unordnung dem Fremden zugewiesen werden. Die Exklusion des Fremden *ohne* die Infragestellung des je Eigenen kann nach drei Grundvarianten geschehen (Guttandin 1993: 463):

- Die *Auslöschung* und *Liquidierung* als absolute Eliminierung,
- die *Adoption* als dauerhafte Vereinnahmung des Fremden und
- die *Neutralisierung* durch Isolierung und „Herunterspielen“ des Fremden.

Die *Auslöschung* des Fremden ist in erster Linie ein Ausdruck absoluter Machtstellung. Fremdes wird gewaltsam oder durch absolute Assimilation vollständig eliminiert und eine Konfrontation mit konkurrierenden Sinnwelten hat sich für die mächtigere Seite damit erübrigt. Von *Adoption* des Fremden kann gesprochen werden, wenn alle Elemente des Fremden in die eigene Sinnwelt übersetzt werden. Der Unterschied von Eigenem und Fremdem verblasst und Fremdheit wird früher oder später kaum noch ein relevantes Beziehungsthema darstellen. Wenn die Liquidierung oder eine Adoption des Fremden nicht möglich ist, bleibt als dritte Form schließlich die *Neutralisierung und Isolierung*. Es werden nur jene Teile des Fremden gesehen, die es gegenüber dem Eigenen als unterlegen, weniger mächtig und weniger wünschenswert erscheinen lassen. Isolation, Marginalisierung und Abdrängung des Fremden in gesellschaftliche Randzonen sind sozialwissenschaftlich umfassend dokumentierte Phänomene, die hier nicht weiter erläutert werden müssen.

6.1.2 Fremdheit als Ergänzung: Ordnung durch Inklusion

Das Fremde als gedachte oder erlebte Bedrohung ist keinesfalls nur ein Merkmal einfacher oder primitiver Gesellschaften, sondern gehört auch in modernen pluralistischen Zivilgesellschaften zum Repertoire. Allerdings sind Auslöschung, Adoption oder Isolierung in pluralistischen Gesellschaftsordnungen nicht auf Dauer durchsetzbar, und wenn, dann nur für den Preis der eigenen Isolation; ein Weg, der unter den heutigen Bedingungen einer verwobenen Weltgesellschaft, insbesondere in der Wissenschaft und Hochschulbildung, nur schwer vorstellbar ist. Wenn also nicht von einer Selbstisolation durch Kulturverweigerung, aber auch

nicht von einer ständigen kriegerischen Auseinandersetzung mit dem Fremden ausgegangen werden soll, müssen Gesellschaften andere Wege entwickeln, wie ein kooperatives Miteinander unterschiedlicher Kulturen möglich ist. Der Umgang mit Fremdheitserfahrungen in seiner konstruktiven Variante zeichnet sich dadurch aus, dass „wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen“ (Bredella et al. 2000: XII). Die Grundhaltung besteht darin, dem „Impuls der Eingemeindung des Fremden“ (Dibie/Wulf 1999: 10) zu widerstehen. Fremdes wird nun als Ergänzung, als Bereicherung, manchmal auch als fruchtbare Irritation bisheriger Weltbilder aufgenommen. Das Fremde ist keine *negative*, sondern eine *andere*, gleichberechtigte Ordnung. Die Fähigkeit einer kulturellen Gruppe, alternative kulturelle Ordnungen im Rahmen der Möglichkeiten eigener Selbsterhaltung gelten zu lassen und zu respektieren, ist eine Voraussetzung zur langfristigen Überlebensfähigkeit von Kulturen. Kulturkontakte mit dem Fremden im Modus der Inklusion führen zur Selbststärkung der eigenen Kultur, sofern sie Fremdes nicht vollständig absorbieren. Die „überstandene Erschütterung in der Begegnung mit dem Anderen stärkt dasjenige Kulturprinzip, das dazu fähig [ist]“ (Guttandin 1993: 466). Begegnung mit dem Fremden initiiert somit interkulturelle Lern- und Veränderungsprozesse.

6.1.3 Fremdverstehen und Konsensfiktion

Mit dem Prinzip der „Reziprozität der Perspektiven“ (Schütz) kann davon ausgegangen werden, dass Typisierungen von Situationen, Handlungen und Personen „unter normalen Umständen und solange nichts dazwischen kommt“ (Günthner/Luckmann 2002: 214) nach eigenkulturellen Maßstäben funktionieren. Ob mit (internationalen) Kulturkontakten im Zuge von Internationalisierungsprozessen an Hochschulen auch kulturelle Fremdheits- und Differenzerfahrungen im Sinne klärungsbedürftiger interkultureller Beziehungsthematiken verbunden sind, hängt also erstens davon ab, ob in institutionellen Handlungsvollzügen wie der akademischen Lehre, Beratung und Betreuung etwas dazwischen kommt und zweitens worüber in solchen Situationen kulturelle Differenz als handlungsrelevantes Beziehungs- und Strukturmerkmal erfahrbar und kommunizierbar wird. Ein geteiltes Verständnis darüber, was als kulturelle Differenz konzipiert wird, beruht auf einem sozial kalibrierten, sprachlich-symbolischen Hintergrund. Zum einen nehmen Menschen nach bestimmten (kognitiven) Mechanismen Differenzierungen von Phänomenen ihrer Umwelt vor und verschaffen sich so überhaupt erst Orientierungs- und Handlungsklarheit. Zweitens unterscheiden sich Kulturen und soziale Gruppen dahingehend, dass in ihnen auf unterschiedli-

che Weise und nach verschiedenen Kriterien Differenzierungen erfolgen beziehungsweise gemeinsame Weltsichten entstehen (vgl. Bennett 1993: 22). Es muss demzufolge danach gefragt werden, wie in einem bestimmten sozialen Gefüge erfahrene und erlebte kulturelle Differenz kommunikativ zum Ausdruck gebracht wird, mit welchen diskursiven Elementen diese Konstruktion untermauert und in die soziale Welt eines Akteurs eingebunden wird (vgl. Bukow 1996: 182f.).

Eine weitere Betrachtung richtet sich auf den entgegengesetzten Konstruktionsmodus der Gleichheit. Alois Hahn hat darauf hingewiesen, dass auch in der Interaktion mit Fremden oft auf der Basis von unterstellten Gemeinsamkeiten und „Konsensfiktionen“⁴ gehandelt wird. „Die Fremdheit zwischen ihnen [den Interaktionspartnern; M.O.] wird gleichsam aufgehoben durch die Unkenntnis über ihre Unkenntnis“ (Hahn 1994: 145). Dabei wird nicht kulturelle Unterschiedlichkeit, sondern gerade das Gegenteil, die kulturelle Gleichheit, genauer gesagt die Nicht-Differenz besonders betont. An die Stelle kommunikativer Differenzunterstellungen treten Gleichheitsunterstellungen, die als partiell gültige Universalitätskonstrukte zu rekonstruieren sind. Gleichheitskonstruktionen sind – ebenso wie Differenzkonstruktionen – in institutionalisierte Deutungsgemeinschaften eingebettet. Institutionen grenzen individuelle Verhaltensfreiheiten und die Weite von subjektiven Deutungsvariationen ein, indem sie Normen und Regeln für das institutionsbezogene Handeln setzen und darüber geregelte Kooperation ermöglichen. Wissenschaft, Forschung und akademische Bildung sind soziale Handlungsfelder, die durch ein hohes Maß an Institutionalisierung gekennzeichnet sind. Indem den Wissenschaften und den Hochschulinstitutionen gemeinhin die gesellschaftliche Aufgabe zuerkannt wird, „Objektivität und Universalität erhebende Objektivierung durchzuführen“ (Bourdieu 1988: 11), übernimmt die Universität als primärer Ort der Wissenschaft eine wichtige soziale Prägungskraft auf das Denken und Wahrnehmen ihrer Akteure.

„Wirken die Handelnden tatsächlich an der Konstruktion der Strukturen mit, dann jeweils innerhalb der Grenzen der strukturellen Zwänge, die sowohl auf ihre Konstruktionsakte sowohl von außen (über die mit ihrer Stellung innerhalb der objektiven Strukturen verknüpften Determinanten) als auch von innen einwirken (über die mentalen Strukturen – die Kategorien des professoralen

4 Empirisch untersucht wurden solche Formen der „Verständnisunterstellungen“ zunächst in gruppensoziologischen Studien zur Kommunikation zwischen jungen Ehepartnern (Hahn 1983). Später hat Hahn dieses Phänomen auch im Rahmen seiner kulturosoziologischen Überlegungen thematisiert.

Verstehens, die ihre Wahrnehmung und Wertung von sozialer Welt gestalten)“ (Bourdieu 1988: 13).

Die Institution der Wissenschaft und der organisationale Ort der Universität binden die Akteure in eine auf Universalität und Konvergenz drängende Deutungsgemeinschaft ein. Wenn dem institutionellen Gefüge eine maßgebliche Rolle für konvergierende Wirklichkeitskonstruktionen innerhalb der Institution zugerechnet wird, bedeutet das jedoch nicht, dass Unterscheidung allein Sache des Subjekts ist. Institutionelle Strukturen und individuelle Dispositionen sind im Hinblick auf den Umgang mit Differenzphänomenen als eng miteinander verwoben zu denken (vgl. Radtke 1992: 80). Darüber hinaus sei daran erinnert, dass einmal getroffene soziale Differenzierungen keine dauerhafte Zustandsbeschreibungen sind, die dann nur noch fortgeschrieben werden. Differenzkonstruktionen können sich auflösen und wiederbelebt werden. Anstelle starrer Differenzkonstruktionen ist von fluiden Formen auszugehen. Fluide Formen von Differenzkonstruktionen – dies kann als ein Teilergebnis der nachfolgenden Detailanalyse bereits an dieser Stelle vorweggenommen werden – zeichnen sich dadurch aus, dass die Akteure einerseits fortwährend kulturelle Differenzmarkierungen vornehmen. Sie sind Indizien für erlebte Interkulturalität, die auch erzählt wird. Andererseits werden die postulierten kulturellen Unterschiede im Gesprächsverlauf nur selten als totale Differenz dargestellt, sondern oft durch mitlaufende und rahmende Gleichheitskonstruktionen begleitet. Dadurch gelingt es, Differenzerlebnisse und Differenzbehauptungen kognitiv, affektiv und handlungsbezogen wieder auszutarieren, so dass der Akteur trotz kultureller Unterschiedlichkeit einen gemeinsamen Handlungsrahmen der beteiligten Interaktionspartner für die gegebene Situation unterstellen kann.

Aus der fremdheitstheoretischen Einleitung begründet sich, dass analog zur diskursiven und instrumentellen Funktion von *Differenzkonstruktionen* auch konvergenzsichernde *Gleichheitskonstruktionen* auf ihre Funktion und Konsistenz hin zu beleuchten sind. Die Rekonstruktion gliedert sich dazu in vier Abschnitte:

- Typisierende Formen des Kulturvergleichs,
- Selbst- und Fremdrelativierungen und Handlungsadaption,
- Empathie, Fremdperspektive und Projektion,
- Konstruktionen kultureller In-Differenz und kultureller Universalität.

6.2 Typisierende Formen des Kulturvergleichs

Kulturvergleiche in verschiedenen Ausprägungen stellen ein erstes Konstruktionselement dar, mit dem Differenz diskursiv angezeigt wird. Typisierungen „fremder und eigener Verrichtungen“ bilden den „Ursprung jeder institutionellen Ordnung“ (Berger/Luckmann 1969: 76). Als grundsätzliche soziale Unterscheidung ergeben Kulturvergleiche die basalen Konstruktionselemente, auf die andere Elemente aufsetzen. Aus Kulturvergleichen entwickeln sich triviale wie auch komplexere Differenzkonstruktionen und führen schließlich zu einem bewertenden und handlungsorientierenden Gesamtbild einer sozialen Situation. Dabei wird auf unterschiedliche subjektive und gesellschaftliche Wissensbestände über die zu vergleichenden kulturellen Phänomene zurückgegriffen. Kulturvergleiche umfassen „eine Vielfalt von [deutenden und explizierenden; M.O.] Tätigkeiten, die bei der Begegnung von Kulturen beidseitig in Gang kommen und, je enger die Berührung ist, zu einer ausgebreiteten sozialen Praxis werden [...]“ (Tenbruck 1992: 27). Über den Kulturvergleich wird eine direkt erfahrbare oder eine vermutete wechselseitige Alterität zwischen Kulturen alltagspraktisch im Rekurs auf verfügbares Wissen geprüft und als kulturelle Differenz und/oder als kulturelle Fremdheit im wörtlichen Sinne „festgestellt“.⁵ Das Ergebnis des Kulturvergleichs resultiert in einer kognitiven Diskriminierung, die wahrnehmungstheoretisch zunächst ganz allgemein die Operation einer binären asymmetrischen Unterscheidung meint, die dann positiv oder negativ wertend aufgeladen wird (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 11).

Kulturvergleiche basieren auf dem verfügbaren Wissen, das unterschiedlicher Herkunft, Güte und Relevanz sein kann. Zunächst wäre zu fragen, woher das Kulturwissen stammt, das zum Vergleich bestimmter kultureller Phänomene herangezogen wird. Es lassen sich auf analytischer Ebene zwei Quellen des Kulturwissens unterscheiden: Zum einen *erfahrungsgeneriertes oder erfahrungsgesättigtes Kulturwissen*, das eine Person sich durch vorangegangene Kulturkontakte und in Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturen angeeignet hat, zum anderen *vermitteltes Kulturwissen*, das über indirekte Wege erworben wurde, zum Beispiel durch Medien, Berichte und Erzählungen anderer oder durch Bildungsmaßnahmen und Vorträge. Zur zweiten Kategorie zählen auch Vermutungen und Spekulationen über Kulturen.

5 Matthes spricht in einer methodenkritischen Auseinandersetzung mit soziologischen Kulturvergleichen von der Anfertigung von „Gussformen von Kulturen“ (Matthes 1992: 89f.).

Anne Honer (1999) analysiert die „Wissensstrukturen in der Lebenswelt“ und unterscheidet dabei den typologisch angelegten „subjektiven Wissensvorrat“, der in enger Beziehung mit einem „gesellschaftlichen Wissensvorrat“ steht. Zum subjektiven Wissensvorrat zählt neben den „Grundelementen des Wissens“ und dem „Routinewissen“ auch das „explizite Wissen“, das nach „Kriterien der Vertrautheit, der Bestimmtheit und der Glaubwürdigkeit“ angelegt ist (Honer 1999: 53). Der gesellschaftliche Wissensvorrat setzt sich aus „Allgemeinwissen“ und „Sonderwissen“ zusammen. In der weiteren Argumentation zeigt Honer, wie sich durch die Expansion des gesellschaftlichen Allgemein- und Sonderwissens immer mehr Vermischungen und gegenseitige Auffüllungen gesellschaftlicher und subjektiver Wissensvorräte ergeben. Daraus resultieren „vielschichtige Gemengelagen von Wissen, Halbwissen und Nichtwissen“ (Honer 1999: 61). Für das vermeintliche und tatsächliche Wissen über eigene und fremde Kulturen dürfte das in besonderer Weise gelten. Wo begrenzt verfügbares Subjektwissen, zum Beispiel über soziale, ökonomische und kulturelle Hintergründe des Interaktionspartners, mit verfügbaren aber prinzipiell zweifelhafteren Beständen aus dem gesellschaftlichen Wissensvorrat aufgefüllt werden muss, entsteht ein diffuses Wissensgemenge aus Erfahrung und Hörensagen. Eine strenge Unterscheidung von subjektivem Erfahrungswissen und gesellschaftlich vermitteltem Wissen erscheint somit im Hinblick auf die Frage der Wissensgüte über andere Kulturen wenig geeignet. Gleichwohl kann die sprachpragmatische Unterscheidung für den Akteur, der das Wissen alltagspraktisch benutzt, durchaus relevant sein. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn er selbst Differenzierungen zwischen diesen Wissensarten vornimmt, zum Beispiel weil er den Kriterien des explizierten Wissens besondere Bedeutung beimisst. Tusing et al. (2002) haben in einer diskursanalytischen Studie festgestellt, dass eigene Kulturkontakterfahrungen eine hervorgehobene Bedeutung für die konversationelle Begründung und Rechtfertigung generalisierender Aussagen über andere Kulturen haben. Neben der unterschiedlichen Herkunft des Wissens im Kulturvergleich kann im Hinblick auf *mitschwingende Wertung* zwischen neutralen Vergleichen (soweit das möglich ist) in Form von *Stereotypen* (Hetero- und Autostereotypen) und wertenden Vergleichen in Form von *Vorurteilen* unterschieden werden. Vorurteile und Stereotype sind in diesem Zusammenhang Formen des „naiven, alltäglichen und selbstverständlichen Urteilsverhaltens“ (Thomas 2000: 15), bei dem eine Reduktion auf eine oder wenige Vergleichsdimensionen erfolgt. Die Abgrenzung von Stereotyp und Vorurteil, beides sind Elemente sozialer Einstellungen, ist nicht eindeutig und wird unterschiedlich gefasst. Vor allem das Kriterium der negativ bewertenden Konnotation bei Vorurtei-

len ist in der neueren Vorurteilsforschung das zentrale Unterscheidungskriterium. Des weiteren ist zu differenzieren, *was* miteinander typisierend verglichen wird. Wenn andere oder fremde Kulturen mit der eigenen Kultur verglichen werden, handelt es sich um einen neutralen oder wertenden *Eigengruppenvergleich*, bei dem Heterostereotype (Fremdbilder) und Autostereotype (Eigenbilder) einander gegenübergestellt werden. Wenn zwei oder mehrere Fremdgruppen miteinander verglichen werden, dann handelt es sich um einen reinen *Fremdgruppenvergleich*.

Unter Berücksichtigung der Teilaspekte des Kulturvergleichs lassen sich vier analytische Grundformen des typisierenden Kulturvergleichs unterscheiden, die empirisch allerdings schwer klar voneinander abzugrenzen sind. Bei dieser Typologie tritt die Frage der Quelle des Kulturwissens in den Hintergrund, denn jedes Kulturwissen ist unabhängig von seiner Entstehung im Moment seines Gebrauchs letztendlich eine Form des Erfahrungswissens, das sozial konstruiert und als subjektive Wirklichkeit für die konkrete Situationsdefinition prinzipiell wahr ist (vgl. Honer 1999: 55f.).

Abbildung 5: Grundformen des typisierenden Kulturvergleichs.

	Neutrales Stereotyp	Wertendes Vorurteil
Eigengruppe / Fremdgruppe(n)	Stereotypisierender Eigengruppenvergleich	Vorurteilsgeladener Eigengruppenvergleich
Fremdgruppe / Fremdgruppe(n)	Stereotypisierender Fremdgruppenvergleich	Vorurteilsgeladener Fremdgruppenvergleich

6.2.1 Stereotypisierende Kulturvergleiche

Von Stereotypisierung wird nach dem bekannten Konzept von Allport (1971) gesprochen, wenn Mitgliedern einer sozialen Gruppe Eigenschaften und Verhaltensweisen in ungerechtfertigter Weise und uneingeschränkt zugeschrieben werden (vgl. Keim 2002; Thomas 2000). Die entsprechende sprachwissenschaftliche Definition von Quasthoff lautet wie folgt:

„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigter Weise mit emotionalwertender Tendenz einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht“ (Quasthoff 1973: 167).

Stereotype Zuschreibungen können in zwei Richtungen auftreten: *Deduktive Stereotype* übertragen eine bestimmte Eigenschaft einer Gruppe auf jede dieser Gruppe als zugehörig identifizierte Person. *Induktive Stereotype* übertragen Eigenschaften, die an einer Person oder einer kleinen Zahl von Einzelfällen beobachtet wurden, auf die ganze Gruppe, der diese Person angehört oder zugerechnet wird. Häufig werden Stereotype aufgrund ihrer ungeprüften, rigiden Vereinfachung bereits als wertende Zuschreibungen betrachtet, was sie in die Nähe von Vorurteilen rückt. Die neuere Stereotypen- und Vorurteilsforschung legt jedoch nahe, hier genauer zu unterscheiden (Nazarkiewicz 1997; Schäfer/Petermann 1988; Winter 1995). Während Stereotype als Resultat und Voraussetzung des Kulturvergleichs zunächst neutrale, wenn auch unzutreffend vereinfachte Typisierungen darstellen, handelt es sich bei Vorurteilen um eindeutig wertende, zumeist negative Zuschreibungen (vgl. Roclawski 2000: 35); sie werden in Abschnitt 6.2.2 behandelt.

Eine erste Teilform ist der stereotypisierende Eigengruppenvergleich (Typ A). Mit diesem Vergleich wird eine Gegenüberstellung von Auto- und Heterostereotyp vorgenommen, der zunächst primär der Anzeige allgemeiner Andersartigkeit und Verschiedenheit einer oder mehrerer Fremdgruppen gegenüber der Eigengruppe dient. Fast alle Gesprächspartner in der Untersuchung greifen in den Interviews auf dieses Element der Differenzkonstruktion zurück. Die Stereotypisierung richtet sich beispielsweise auf Verhaltensweisen von Studierenden in Lehrveranstaltungen, auf allgemeine Zuschreibungen von Eigenschaften und Fähigkeiten und auf Vorstellungen über kulturelle Traditionen und soziale Gegebenheiten in den jeweiligen Herkunftsländern. Oft werden kulturelle Unterschiede als „logisches“ und selbstverständliches Merkmal internationaler Hochschultätigkeit dargestellt, das in seinen Konsequenzen aber unspezifisch und diffus bleibt.

Herr Senner: Wobei da auch dann, glaube ich /, ich habe eben auch so eher gerade den Südländischen (xxx) /, da gibt es dann auch /, ist ja auch ganz logisch, da gibt es auch kulturelle Unterschiede. Bei den Italienern fährt eben keine Bahn pünktlich // bei den Deutschen natürlich jetzt auch nicht, aber // ((lacht)). Aber da gibt es von daher, glaube ich auch durchaus Unterschiede, einfach wie ernst man, oder wie wichtig man da die Wertung von so etwas setzt.

Ein ironisch gefärbtes Heterostereotyp über italienische Unpünktlichkeit, hier durch das Lachen induziert, wird benutzt, um auf eine typische Art des Umgangs mit Zeit in Deutschland hinzuweisen (Autostereotyp), ohne dass Letzteres genauer expliziert werden muss. In der Gesprächssequenz, aus der diese Textstelle stammt, geht es aber weder um italieni-

sche Studierende noch um das Thema Pünktlichkeit an sich. Dem verwendeten stereotypen Kulturvergleich kommt also keine Belegfunktion für eine eigene verallgemeinerte Beobachtung zu. Vielmehr dient er als allgemeiner Platzhalter, der auf eine latente kulturelle Differenz als Merkmal für den Handlungskontext des Akteurs hinweist, die aber (noch) nicht näher bestimmt werden kann oder soll.

Im Gegensatz zu unspezifischen Andeutungen eines Eigengruppenvergleichs, der ohne eine entsprechende Referenzerfahrung vorgenommen wird, gehen spezifische Formen des Eigengruppenvergleichs meistens in induktiver Weise von einem konkreten Verhalten innerhalb der internationalen Studierendengruppe oder einzelner Studierender aus. Verhaltensbeschreibungen werden als Kontrast zu dem geschildert, was Akteure über das Verhalten der (eigenkulturellen) Studierenden⁶ in den einheimischen Studienprogrammen kennen gelernt und beobachtet haben. Im Vergleich eines deutschen Diplomstudiengangs, in dem überwiegend Deutsche und Bildungsinländer studieren, und einem Masterprogramm mit überwiegend internationaler Beteiligung ohne Deutsche, stellt zum Beispiel Herr Becker fest:

Herr Becker: ja, die Leistungsfähigkeit der Studenten bei XXX [Name des internationalen Programms]. Da habe ich schon eine repräsentative Stichprobe, weil ich das jetzt schon seit drei Jahren mache. Die Leistungsfähigkeit ist dort schon eindeutig höher. Die schaffen Dinge in einem halben Tag, wozu die Deutschen einen ganzen Tag brauchen. Sie sind strukturierter, können Gruppenarbeit schneller erlernen, kriegen schneller gute Ergebnisse zustande und sie haben viel mehr Spaß dabei. Das ist da vorn immer ein Trubel wie auf dem Jahrmarkt, wenn die Arbeiten. Die haben viel mehr Spaß und manchmal denke ich, da kommt nichts raus. Die kommen dann aber mit Ergebnissen, da muss ich mich echt hinsetzen.

Herr Becker betont in dem von ihm selbst als „repräsentativ“ dargestellten Eigengruppenvergleich die höhere akademische Leistungsfähigkeit beziehungsweise -bereitschaft der internationalen Studiengruppe. Deren Studienverhalten sei durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet (strukturierter, schneller, mehr Spaß), die für die Eigengruppe der deutschen Studierenden nicht gelten. Die geringere Leistungsorientierung der deut-

6 Da auch in den nationalen Regelprogrammen (z.B. einem deutschsprachigen Diplomstudiengang Maschinenbau) häufig ein größerer Anteil ausländischer Studierender und Bildungsinländer zu finden ist, kann auch hier nur eingeschränkt von einer homogenen Gruppen gesprochen werden. In der Regel sind solche Programme aber weniger international besetzt.

schen Studierenden wird von Herrn Becker auch an anderen Stellen des Interviews betont.

In einem anderen Interviewbeispiel bildet ebenfalls ein beobachtetes Fremdverhalten („Obrigkeitshörigkeit“) den Anlass zum Kulturvergleich, diesmal zwischen China und Deutschland beziehungsweise Europa. Das Autostereotyp über die eigene Kultur formuliert Herr Remer im Zusammenhang mit der Art und Weise, wie Studierende ihren Weg durch das Studium an deutschen Hochschulen finden müssen, als „Ellenbogengesellschaft“: „Wenn man hier zu was kommen möchte, dann muss man eben auch seinen Mund aufmachen.“. Diesem Selbstbild wird ein Heterostereotyp der chinesischen Gesellschaft gegenübergestellt.

Herr Remer: // Ich war noch nicht in China, aber ich habe so meine Vorstellungen, (dass das) in den asiatischen Ländern wesentlich hierarchischer ist. Also wenn die Eltern /, also ich habe es schon gehört: Die Eltern haben dort eben die Autorität und was gesagt wird, wird getan. Also, dass man da wesentlich obrigkeitshöriger ist, als das hier bei uns der Fall ist. Ich kann mir das von dem heraus erklären. [...] Leider war ich noch nicht in einem der asiatischen Länder, wo ich vermute, dass es mehr so in der Form ist, in China, dass man dort eben, das ist alles jetzt mein Vorurteil, dass man dort eben lieber sehr höflich und freundlich vor allem Fremden gegenüber auftritt und zurückhaltend.

Im Unterschied zu Herrn Becker versucht Herr Remer im Zuge des Kulturvergleichs auch kulturelle Erklärungen für die von ihm vermutete chinesische Obrigkeitshörigkeit der chinesischen Studierenden in seiner Lehrveranstaltung zu finden. Im Mittelpunkt steht neben der stereotypen Kontrastierung die Ursachensuche für das Heterostereotyp. Dabei stellt Herr Remer klar, dass es sich um Vermutungen handelt, die er nicht mit eigenen Kulturerfahrungen belegen kann. Die Relativierung der Kategorisierung wird gleich mehrfach unterstrichen: Durch Hinweise auf fehlende eigene Kulturerfahrungen mit der betreffenden Kultur („Ich war noch nicht in China“; „Leider war ich noch nicht in asiatischen Ländern“), durch die vorwegnehmende Selbstbezeichnung („das ist alles jetzt mein Vorurteil“) und durch eine insgesamt vorsichtige Formulierungsweise („ich habe schon gehört“ und „wo ich jetzt vermute“). Betrachtet man Stereotype zunächst als erwartbares Phänomen interkultureller Kontakte, ist nicht ihr Nachweis, sondern vielmehr ihre diskursive Verwendung und Einbindung aufschlussreich, um soziale Differenzkonstruktionen zu verstehen (vgl. Nazarkiewicz 1997: 182). Die diskursive Vorsicht und Zurückhaltung von Herrn Remer kommt in ähnlicher Form auch in anderen Interviews häufig vor. Den meisten Akteuren ist die alltagssprachlich negative Konnotation von Stereotypen als sozial

unerwünschte Zuschreibungspraxis somit offenbar bewusst. Vermeidungsstrategien sind daher als wichtiger meta-diskursiver Anteil des Fremdeheitsdiskurses mit einzubeziehen (Tusing et al. 2002).

Direkte Kulturvergleiche werden im Gespräch oft völlig vermieden, relativiert oder erst auf direkte Nachfrage durch den Interviewer thematisiert. Untersuchungen zur Stereotypisierung in interkulturellen Gesprächssituationen zeigen, dass Erzählungen über kulturelle Interaktionen oft mit strategischen Gemeinsamkeitsbehauptungen verbunden sind, die an anderen Stellen der Erzählung wieder durch implizite Annahmen über kulturgebundene Eigenschaften der Beteiligten und subtile Vorurteile unterminiert werden (vgl. Keim 2002: 246, Fußnote 4). Dieses Phänomen konnte auch in dieser Untersuchung in verschiedenen Interviews beobachtet werden. Selbst mit extensiver hermeneutischer Fallauslegung bleibt allerdings schwer entscheidbar, ob ein Akteur kulturelle Unterschiede nicht anspricht, weil sie in seinem Relevanzsystem nicht bedeutsam und ihm mithin gar nicht bewusst sind, oder ob es sich um eine diskursive Vermeidungsstrategie handelt. Aufgrund der Gesamtanalyse der untersuchten Fälle spricht einiges für eine Tendenz zur bewussten Vermeidung von Kulturvergleichen.

„Die Sprechenden die eine Stereotypenkommunikation [...] initiieren, müssen mit Dissens rechnen, vor allem wenn sie keine Absicherungsstrategien einsetzen. Eine Stereotypisierung im Gespräch umstandslos anzusteuern, kann üble Folgen haben, denn es ist fraglich, ob die anderen mitmachen“ (Nazarkiewicz 1997: 191).

Häufig sind solche interaktiven Absicherungen implizit und erst durch unterschiedliche kommunikative Begleitstrategien (z.B. Ironisierung, Gegenmoralisierungen, Lachpartikel) der eigentlichen stereotypen Aussage erkennbar. In anderen Fällen wird dezidiert durch die erzählende Person darauf hingewiesen, dass sie selbst sich des Problems von Stereotypisierungen bewusst ist. So zum Beispiel Frau Sattler, die im Interview insgesamt viermal direkt betont, dass ihre Ausführungen „bitte keine Verallgemeinerung“ sein sollen und mit dem Gesamtresümee abschließt: „Deswegen sage ich auch immer wieder: man hüte sich vor Verallgemeinerungen“. Honolka/Götz (1999: 54) haben in Fallanalysen zur deutschen Identität ein ähnliches Diskursverhalten ihrer Interviewpartner festgestellt und meinen, dass sich in Ausweichungen, Schutzklauseln und Ironisierungen die „affektiven, normativen und kognitiven Irritationen“ vieler Deutscher widerspiegeln, „wenn sie über sich und Fremde sprechen“. Das Datenmaterial erlaubt auch keine Einschätzung darüber, ob kulturvergleichende Äußerungen deutscher Interviewpartner

stärker durch eine besondere, womöglich historisch begründete Befangenheit gegenüber stereotypen Kulturvergleichen gekennzeichnet sind, als dies bei Interviewpartnern mit Angehörigen anderer Nationalität der Fall ist. Was aber auffällt, sind häufige Relativierungen deutscher Akteure in ihren Erzählungen und meta-diskursive Hinweise, die betonen, das Gesagte nicht mißzuverstehen. Die Vermutung einer erhöhten vorurteils sensitiven Selbstaufmerksamkeit bei deutschen Akteuren ist insofern nicht unbegründet, müsste allerdings systematischer untersucht werden. Das Interview mit Herrn Becker kann als Beispiel dienen, wie erst durch die direkte Interviewfrage eine kulturvergleichende Perspektive eingenommen wird, die dann allerdings auch extensiv zu einer langen und komplexen Erzählsequenz ausgebreitet wird.⁷

I: Hmm. Würden Sie sagen, diese Regeln [zuvor von Herrn Becker erwähnt], auch wenn es anspruchsvolle Interaktionsregeln sind, funktionieren gut in einer internationalen Gruppe? Oder gibt es Leute, die sich damit leichter tun und andere, denen das vielleicht schwerer fällt?

Herr Becker: Ja doch, wo Sie mich da jetzt direkt drauf ansprechen. Ist es explizit doch so, dass die Südeuropäer und // eh Südamerikaner zu Anfang immer in dieses Rechtfertigen und Argumentieren hineinkommen, immer. Das ist grundsätzlich. Gerade die weiblichen Teilnehmer haben /, das ist mir jetzt gerade wieder am Donnerstag wieder aufgefallen [...].

Herrn Becker hatte zuvor Feedbackregeln beschrieben, die er in seinem internationalen Seminar verwendet, um konstruktive Seminardiskussionen unter den Teilnehmern anzuregen. Die Regeln werden von den Studierenden unterschiedlich beachtet und umgesetzt. Das passiere nicht zufällig, sondern „immer“ und „grundsätzlich“ und sei besonders auf bestimmte kulturelle Gruppen und hier wiederum speziell die Studentinnen bezogen. Es handelt sich um eine mehrfach gestufte Stereotypisierung, mit der zuerst die kulturelle Gruppe der Südamerikaner eingrenzt wird, um innerhalb dieser dann nochmals eine Geschlechterdifferenzierung vorzunehmen. Durch die legitimierte Generalisierung kann das kulturelle Stereotyp ausdifferenziert und gleichzeitig zugespitzt werden. Im Fall

7 Auf den ersten Blick könnte man vermuten, dass Herr Becker erst durch die Interviewfrage zum Kulturvergleich provoziert wurde. Allerdings sprechen die Vehemenz und Deutlichkeit, mit der Herr Becker seine Beobachtung unterstreicht und auch die Ausführlichkeit, mit der diese im weiteren Interviewverlauf entfaltet wird, eher dafür, dass die Thematisierung des für Herrn Becker bedeutsamen Kulturunterschieds erst einer kommunikativen Legitimation bedurfte, die mit der direkten Ansprache durch den Interviewer gegeben war.

von Herrn Becker bildet diese stereotype Beobachtung ein konstitutives Element für seine Kontextkonstruktion und den Ausgangspunkt einer längeren kulturvergleichenden Erzählsequenz, auf die weiter unten wieder zurückzukommen ist.

Der stereotype Fremdgruppenvergleich (Typ B), in dem zwei (oder mehr) fremde Kulturen miteinander in Bezug gebracht werden, dient vor allem zur Feststellung der Kulturspezifität des Heterostereotyps über eine dieser Fremdgruppen. Eine Vermutung oder Behauptung über eine Kultur X wird durch den Vergleich mit einer oder mehreren „Kontrollgruppen“ (Y, Z) gewissermaßen alltagspraktisch verifiziert. Dazu im Folgenden zwei Interviewbeispiele. Herr Remer hat in der weiter oben beschriebenen Sequenz (siehe S. 93) das Seminarverhalten der Studierenden im deutschen Diplomprogramm und das der internationalen Studierenden im separaten Masterprogramm verglichen und dabei die stärkere Obrigkeitshörigkeit bei den chinesischen Studierenden thematisiert, die er dann näher spezifiziert:

Herr Remer: Mir ist das aufgefallen, dass es eben bei den Chinesen (so ist), das scheint mir wohl der Fall zu sein. Bei den Japanern ist das schwer zu sagen. Wir haben nur zwei Japaner. Da kann man ja schlecht ein Urteil fällen. Dazu hatten die noch enorme sprachliche Schwierigkeiten und da ist natürlich schwer zu diskutieren.

I: Hmm.

Herr Remer: Bei den /, ich meine speziell, wenn man das so sieht, bei den Russen zum Beispiel, die sind wesentlich offener. Ich weiß nicht, ob es vielleicht daran liegt, dass die Kultur hier näher ist.

Herr Remer vergewissert sich seines Eindrucks über das Verhalten der chinesischen Studierenden, in dem er es mit dem Verhalten der ebenfalls im Seminar vertretenen japanischen und russischen Studierenden vergleicht. Aufgrund der kleineren Personenzahl fühlt er sich jedoch nicht in der Lage, für die Japaner „ein Urteil“ zu fällen und das Verhalten russischer Seminarteilnehmer erlebt er als „wesentlich offener“. Auf ganz ähnliche Weise wie Herr Remer nimmt auch Herr Senner einen Fremdgruppenvergleich vor, um seinen Eindruck über das besondere Arbeitsverhalten und den Fleiß der chinesischen Studierenden in dem von ihm betreuten Seminar zu beschreiben:

Herr Senner: Also //// Ja. Also, ich habe den Eindruck, dass es zum Beispiel von den Asiaten, also die Chinesen und Japaner, dass die weniger Probleme haben, als jetzt zum Beispiel einer aus Malaysia oder // ähm aus // aus Peru kommt auch einer, der eher Probleme hat. Und von daher /, und von der Art der Arbeitshaltung, sind auch große Unterschiede zu spüren. Bei den deutschen Studenten

sind mir die nicht so aufgefallen. Also gerade so die /, man hört ja immer, dass die Chinesen eher fleißig sind und die Aufgabe, die gestellt wurde, bis zum Schluss fertig machen und das kann man da also auch so feststellen. Dass die auch eher fleißig sind und auch // ja sich, wenn man ihnen etwas gestellt hat, eine Aufgabe, die dann auch gewissenhaft fertig machen.

In der Durchsicht der Interviews fällt auf, dass asiatische Studierende, respektive ihr Verhalten in besonderer Weise als kulturell anders und fremdartig erlebt werden. Kontakte und Erlebnisse mit asiatischen und chinesischen Studierenden werden in den Interviews häufig als Belege für „typische“ Fremdheitsschilderungen angeführt. In ihrer spontanen Erstinterpretation der vorgelegten Fallstudie „Feedback im Seminar“ sagen Frau Reinsdorf und Herr Hansen Folgendes:

Frau Reinsdorf: [...] bei denen, die sich überhaupt nicht äußern, sehe ich zum Beispiel Leute aus dem Fernen Osten, die sehr viel zurückhaltender sind, in ihren Äußerungen und die in ihrem Leben noch nie etwas Contra gesagt haben. Die sich gar nicht trauen, also Leute aus Myanmar zum Beispiel, die sind dazu erzogen, niemals Contra zu geben.

Herr Hansen: For sure, yes. I think, // I mean it shows the background in different cultures. That you have some cultures, I think the most prominent is the Thai culture. We had a lot of Thai students last year. And they never, they will never criticise. They will always find a way to say things positively or they will just keep quiet. If you ask Thai students to criticise they will feel very uneasy. They would never like to give hard feedback. That would require some training from them. Their culture is very different, also for me, I have been working there for some years. In internal meetings they can be very harsh with each other. But the general thing is, in their culture they cannot criticise others. [...]

Maybe it could be that they also have English language problems but I think it is more as it is written here, that the language is not the main problem. You have the situation that the Danes, the Europeans and the Africans talk a lot and the Asians keep quiet. That is a typical situation.

Die stereotype Kategorisierung folgt hier dem Prinzip der „Prototypen-semantik“ (Roclawski 2000: 38ff.), bei der ein Verhalten, eine Person oder ein bestimmtes Phänomen als besonders typischen Vertreter einer Kategorie hervorgehoben wird. Im Fall von Frau Reinsdorf ist es das Verhalten der „Leute aus dem Fernen Osten“, bei Herrn Hansen das thailändischer Studierender und in anderen Fällen das Verhalten chinesischer Studierender, das als besonders typisch für die häufig zu beobachtende verbale Zurückhaltung im Seminar erachtet wird. Es unterscheidet sich von einem Studienideal, das man als kritische akademische Dis-

kurskultur an deutschen beziehungsweise (west-)europäischen Hochschulen bezeichnen könnte. Sofern Kulturunterschiede von den Akteuren für die Unterrichtskommunikation als relevante Größe eingestuft wurden, kommt der kommunikativen Zurückhaltung asiatischer Studierender ein hoher „Repräsentativitätsgrad“ (Roclawski 2000: 39) für generalisiertes fremdes Verhalten zu.⁸ Damit unterscheidet sich der hochschulspezifische Fremdheitsdiskurs vom allgemeinen öffentlichen „Ausländerdiskurs“, der in Deutschland bis heute vorwiegend Personen türkischer Herkunft und/oder muslimischer Religionszugehörigkeit als Prototyp *des* fremden Ausländers (medial) stilisiert. In seiner Anfälligkeit für latente fremdenfeindliche Ressentiments ist der hochschulinterne Fremdheitsdiskurs allerdings kaum weniger brisant als die traditionellen Ausländerdiskurse. In einem Artikel in der ZEIT Nr. 24 vom Juni 2003 berichtet der Journalist Martin Spiewak über die große Zahl von studierwilligen Chinesen und Bulgaren, die mit angeblich gefälschten (so der geschürte Eindruck) Zeugnissen „zum Billigstudium nach Deutschland“ auf die deutschen Hochschulen einstürmen und dann abgesondert vom deutschen Studenumfeld nur unter sich „vor ihren kokenden Reisschüsseln in der Mensa sitzen“. Spiewak will in seinem Artikel auf die durchaus richtige Tatsache hinaus, dass viele Akademische Auslandsämter und Zulassungsstellen an den Hochschulen mit den derzeitigen Bewerbungszahlen und der Prüfung undurchsichtiger Hochschulzulassungen aus China und anderen Ländern schlicht überfordert sind. Auch die überstürzten Marketingkampagnen des DAAD und einzelner Hochschulen in Asien ohne entsprechende administrative Konzepte für die Auswahl, Anerkennung und Integration potenzieller Studiengäste aus dem Ausland werden im Artikel kritisch beleuchtet. Dennoch wird ein offenkundiges Verwaltungsproblem der Internationalisierung über die Bild- und Sprachwahl des ZEIT-Artikels perfide als Ausländerproblem der Hochschulen im hinlänglich bekannten „Das-Boot-ist-voll“-Unterton kolportiert. Chinesische Studierende, auch jene, die schon längst in Deutschland sind, werden kollektiv als nationale Gruppe integrationsunwilliger Scheinstudenten dargestellt. In der Vermischung stereotypisierter subjektiver Fremdheitsverfahren mit diskriminierenden öffentlichen Fremdheitsdiskursen ist es nur noch ein kurzer Weg zum kulturellen Vorurteil, das je nach Bedarf zur Diskriminierung, Ausgrenzung oder Erzwingung von Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft eingesetzt werden kann.

8 Aus Sicht der Fremdsprachenforschung ähnlich auch Wenliang (2001).

6.2.2 Vorurteilsgeladene Kulturvergleiche

Wenn bei kulturvergleichenden Typisierungen Bewertungen mitschwingen, handelt es sich um Vorurteile. Umgangssprachlich versteht man unter einem Vorurteil „eine unkorrekte und starre Beurteilung sozialer Sachverhalte und Objekte [inkl. Personen, M.O.], die mit einer negativen Bewertung, wie Abwertung, Ablehnung und Diskriminierung verbunden sind“ (Thomas 2000: 14). Noch deutlicher formulierte es Leopold von Wiese schon vor 70 Jahren in seiner Beziehungslehre: Wer der oder dem Fremden in der Einstellung des Vorurteils begegnet, „legt um den Fremden einen himmelhohen Wall von ungünstigen Meinungen, die oft nebensächliche Dinge zu Symbolen tiefgehender Unterschiede machen“ (Wiese 1966: 243). Die Ablehnung wird bei offenen Vorurteilen unverhohlen zum Ausdruck gebracht. Demgegenüber sind bei subtilen Vorurteilen verdecktere und gesellschaftlich in der Regel eher akzeptierte Ausdrucksformen am Werk (vgl. Ganter 2001: 114f.). Die subtilen Formen des Vorurteils zeichnen sich durch drei Merkmale aus: die Verteidigung traditioneller Werte, die Überbetonung kultureller Unterschiede und das Fehlen oder der Mangel an positiven emotionalen Reaktionen gegenüber Angehörigen einer Fremdgruppe.

Wie schon erwähnt, ist die Abgrenzung von Stereotypen und Vorurteilen nicht immer eindeutig. Offene Formen von vorurteilsgeladenen Fremdheitskonstruktionen sind nur selten in den Interviews vorzufinden. Angesichts der verbreiteten Vorsicht der Interviewpartner im Hinblick auf sozial unerwünschte Auslegungen ist das auch plausibel. Auch andere Untersuchungen zeigen, dass Reinformen des negativen Vorurteils selten zu finden sind (Nazarkiewicz 1997: 184). Die von Ganter genannten Merkmale können zwar als Indikatoren für das Auffinden subtiler Vorurteile dienen, sie sind letztlich aber nur bedingt geeignet, um diese von anderen Fremdheitskonstruktionen abzugrenzen.⁹ Im Folgenden soll der Vorurteilsbegriff daher eng begrenzt werden auf Zuschreibungen, in denen erkennbar eine verallgemeinerte, negative Bewertung von Verhaltensweisen, Eigenschaften und Merkmalen einer anderen Kultur beziehungsweise ihren Angehörigen vorgenommen wird. Der folgende Interviewausschnitt aus dem Gespräch mit Herrn Weigert, der eine Gruppe von US-amerikanischen Austauschstudierenden an einer deutschen

9 Zum einen besteht eine Nähe zu Stereotypen und zum anderen zum Ethnozentrismus. Ethnozentristische Deutungen bedienen sich unter anderem auch bestimmter Vorurteile, um eigenkulturelle Überlegenheit zu postulieren; sie werden weiter unten (Kapitel 6.3) als eigenständiges Element der Fremdheitskonstruktion erörtert.

Hochschule betreut und unterrichtet, verdeutlicht die diskursive Einbettung eines Vorurteils über die mangelnde Integration amerikanischer Studierender an einer deutschen Hochschule. Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung Herrn Weigerts, dass es vielen amerikanischen Studierenden schwer fällt, Kontakte zu Deutschen aufzubauen. Dieser Sachverhalt wird erstens verallgemeinert und auf „die Amis“ bezogen und zweitens wird ihm eine negative Bewertung beigemischt, indem Herr Weigert im Verhalten der Studierenden eine gewisse Unwilligkeit und Überheblichkeit zu erkennen meint, die als abweichend von einer impliziten Normvorstellung angemessenen Gastverhaltens dargestellt wird.

Herr Weigert: Was mir auffällt dabei, dass die Amerikaner zum Beispiel keinen Kontakt kriegen, weder an der Uni, noch im Wohnheim, noch sonst wo. Es ist (so), dass die einfach recht wenig deutsch sprechen. So wie es jeder Ausländer machen würde in Amerika, probieren würde, nach dem Motto: „Ich kann ganz schlecht englisch aber ich probiere es jetzt“. Das wäre so die typische Herangehensweise, wie ich es machen würde, oder es erwarten würde. Aber die gehen davon aus, Englisch ist die Weltsprache, und quatschen den nächsten Busfahrer auf Englisch an. Und wenn die am Anfang wenig Deutsch können beziehungsweise bei manchen fruchtet der Kurs so wenig, dass sie sich nicht mal im Supermarkt verständigen können, da beschweren die sich dann, dass ihnen hier so wenig geholfen wird. Aber das ist dann auch die deutsche Mentalität wieder, wir können hier eigentlich erwarten, dass wenn jemand uns länger besuchen kommt, der auch deutsch lernt. Das ist in kleinen Ländern, wie Holland, Schweden vielleicht ganz anders, wo es englische Filme mit Untertitel gibt und Englisch eben weitverbreiteter ist als hier. Das ist jetzt vielleicht in vielen Nuancen zusammengefasst, was bezeichnen würde, wo die Amis hier Probleme haben, die sie einfach gar nicht erwarten. Die kommen hier irgendwie so ein bisschen mit der Erwartung, das läuft hier so wie in den USA und wenn das nicht so läuft, dann sollen die Leute sich auf uns eben einstellen. So nach dem Motto: „Wir regieren die Welt und wir sind die Weltmacht und da könnt Ihr Euch auch nach uns richten.“ Das kommt schon unterschwellig manchmal durch.

Ein weiteres Diskurskurselement, das in vielen Interviews auftritt, ist die „reinszenierende Redewiedergabe“ (Nazarkiewicz 1997: 185). In dem oben erwähnten Beispiel wird den US-amerikanischen Studierenden eine fingierte wörtliche Rede geradezu in den Mund gelegt: „Wir regieren die Welt und wir sind die Weltmacht und da könnt ihr Euch nach uns richten.“ Die (vermeintliche) wörtliche Redewiedergabe dient der Anzeige von Authentizität und der kommunikativen Dramatisierung, die in der Erzählung bei Bedarf mit moralischer Entrüstung und Empörung weiter ausgeführt werden kann (vgl. Nazarkiewicz 1997: 185f.). „Empörung ist die überpersönliche und deshalb auch stellvertretende Form von

Zorn. Sie reagiert darauf, dass nicht oder nicht nur subjektive, sondern kulturelle Normen verletzt werden. Dabei braucht es sich nicht um moralisch-rechtliche Normen zu handeln [...]“ (Wildt 1993: 202). Die über eine vorgebliche wörtliche Rede überspitzte Inszenierung eines negativen Weltmachthabitus in Verbindung mit dem zuvor erwähnten Gebrauch der beharlichen Nutzung der englischen Muttersprache durch die Amerikaner lädt im Gespräch zur gemeinsamen Empörung über ein solches Verhalten als Normverletzung ein. Es gibt keine moralisch-rechtliche Norm, die regelt, wie zum Beispiel ein Busfahrer oder andere Personen in der Öffentlichkeit angesprochen werden sollten und es ist auch nirgendwo geregelt, dass dies nicht auf Englisch zu geschehen hat. Gleichwohl wird es als Normverletzung betrachtet, dass amerikanische Studierende erwarten, dass sie sich im öffentlichen Leben in Deutschland in englischer Sprache durchschlagen können. Die Bemerkung „da beschweren die sich dann, dass ihnen hier so wenig geholfen wird“ ist in diesem Zusammenhang ein Zeichen von Empörung: Personen, die wenig Anpassungsbereitschaft zeigen und die deutsche Sprache nicht lernen, wie es erwartbar wäre, haben auch kein Recht, sich darüber zu beschweren, dass sie wenige Kontakte finden.

Auch bei vorurteilsgeladenen Kulturvergleichen kann analytisch zwischen deduktiven und induktiven Zuschreibungen unterschieden werden. Die Sequenz aus dem Interview mit Herrn Weigert wäre ein Beispiel für die Mischung von induktivem und deduktivem Vorurteil. Einerseits wird von exemplarischen Beobachtungen individueller Verhaltensweisen auf die Eigenschaften der ganzen Gruppe geschlossen und zum anderen werden vermeintliche Kollektiveigenschaften (amerikanische Weltmachthaltung) auf Verhaltensweisen einzelner Personen aus dieser Kultur übertragen. Das Interview mit Herrn Unger, in dem der Vergleich von Lehr- und Lernkulturen zwischen Deutschland und Frankreich breiten Raum einnimmt, zeigt exemplarisch die deduktive Form eines vorurteilsgeladenen Eigengruppenvergleichs.

Herr Unger: Das fängt an mit der Schule, (xxx) Ganztagschule. Das ist ein völlig anderer kultureller Hintergrund. Unsere Studenten, die nach Frankreich gehen, sagen halt: „Ich bin das gewohnt, mich mal zurückzuziehen. Dafür habe ich einen halben Tag Zeit. Schon in der Schule, um mal zu gucken, selbstständig zu gucken, ob ich es kapiert habe oder nicht kapiert habe.“ Das haben sie in Frankreich nicht. In Frankreich gehen sie um halb acht in die Schule. Um abends sechs Uhr kommen sie heraus, dann können sie nichts mehr machen. Und, ähh, die französischen Schulsysteme und Lernsysteme, sind von dieser Lernkultur völlig anders [...]. In unserem Studiensystem kommt Eigenverantwortung dabei heraus. Die Initiativen kommen heraus. Die Innovation. Wenn sie [= die französischen Studierenden] halt nur empfangen, dann wird Vieles nicht so entwickelt, wie bei uns.

Und wenn sie in die Arbeitswelt, die französische Arbeitswelt reingehen, dort ist es extrem, im Vergleich zu England und Amerika. Für die französische Arbeitswelt ist das so: Wenn der Patron weg ist, wird nichts mehr geschafft. Sie wissen nicht mehr, was sie machen sollen. Die [= französischen Studenten] sind halt da und sagen: „Was soll ich jetzt tun?“

Herr Unger argumentiert vor dem Hintergrund eines Vergleichs der Bildungssysteme in Deutschland und Frankreich, um das Studienverhalten französischer Austauschstudierender in Deutschland zu illustrieren. Dem französischen System, das durch Ganztagsunterricht und eine starke Lehrerzentrierung gekennzeichnet ist, werden gewisse Defizite im Hinblick auf die Förderung von Selbstständigkeit und Eigendisziplin unterstellt – jene Eigenschaften, durch die sich das deutsche Hochschulsystem in der Einschätzung Herrn Ungers gerade positiv auszeichne.

Herr Unger: [...] also am Ende des Studiums sollten die Studierenden wirklich auch am XXX in der Lage sein, so selbstständig zu studieren, wie es Tradition ist im deutschen Studienwesen. Das wird also als besonderer Vorteil auf internationaler Bühne gesehen und das wollen wir uns erhalten. Das kann man, glaube ich, schon sagen.

Über den deduktiven, stereotypisierenden Bildungssystemvergleich zwischen Deutschland und Frankreich wird das individuelle Verhalten der französischen Studierenden charakterisiert. Die aus der französischen Schul- und Hochschultradition resultierende Haltung der französischen Studierenden wird pauschal als unselbstständig dargestellt. Auch hier dient wörtliche Redewiedergabe – „Was sollen wir jetzt tun?“ – der authentifizierenden Inszenierung einer unselbstständigen Person.

6.2.3 Zwischenfazit

Es sollte in diesem Abschnitt aufgezeigt werden, dass Kulturvergleiche im Wege typisierender Kategorisierungen eine notwendige und konstitutive Grundlage der Kontextwahrnehmung bilden. Sie leiten die weitere Ausformung von Differenzkonstruktionen an. Jeder Akteur, der Anderes und Fremdes im sozialen Alltag verstehen will, kommen nicht umhin,

„[...] das andere *als anderes* und doch mit den Mitteln, die *speziell ihm* verfügbar sind, [zu] betrachten. Diese doppelte Aufgabe bildet ein unauflösliches Spannungsverhältnis, in dem sich Interpreten bewegen müssen, um das Andere mit dem Eigenen zu vermitteln und so die Erfahrung und Erkenntnis artikulieren zu können, auf die sie aus sind“ (Straub 1999b: 31).

Die genauere Unterscheidung von Stereotyp und Vorurteil ist sinnvoll, um die wertende Reichweite eines Kulturvergleichs zu analysieren. Entgegen dem alltäglichen Sprachgebrauch sollten Stereotype als normale und kaum vermeidbare Begleiterscheinung des Kulturverstehens aufgefasst werden, während Vorurteile wertend sind und damit häufig die Grundlage diskriminierender Praktiken bilden. Die Tatsache, dass in vielen Interviews Stereotype und gelegentlich auch vorurteilsgeladene Zuschreibungen vorkommen, ist als solches nicht überraschend und für sich genommen noch wenig aufschlussreich, um mehr über die Handlungswirksamkeit kultureller Differenzkonstruktionen und ihre strukturelle Verankerung zu erfahren. Hierfür müssen noch weitere Aspekte der Differenzkonstruktion mit herangezogen werden. Durch die Verallgemeinerung von Stereotyp und Vorurteil werden kulturelle Differenz Erfahrungen und -konstruktionen sozial und kulturell kontextualisiert. Besonders in Situationen interpretativer Unsicherheit, in denen „Brüche im Verstehen“ (Günthner 1999: 265) entstehen, treten kulturelle Stereotype gehäuft auf. Sie bieten erste Zugänge zum fremden Verhalten, indem sie „Nichtzugängliches den eigenen Kategorien zugänglich machen“ (Günthner 1999: 265). Dabei werden die mehr oder weniger groben sozialen Kategorisierungen und Typisierungen mit weiteren kognitiven und affektiven Bewertungen, sozialen Ordnungsschemata und Handlungsanleitungen verknüpft und in komplexe semantische Diskursstrategien eingebunden (vgl. Van Dijk 1984; Viehöver 2001). Erst über diese Verknüpfung bieten Kulturvergleiche eine sinnvolle Grundlage für die Handlungsplanung und Handlungslegitimation. Eigen- und Fremdgruppenvergleiche sind daher notwendige konstitutive Ausgangspunkte jeder kulturellen Verstehensleistung (freilich in unterschiedlichen Komplexitätsniveaus) und insofern auch bei allen nachfolgenden Elementen der Differenzkonstruktion immanent.

6.3 Handlungsadaption durch Selbst- und Fremdrelativierung

In der Rekonstruktion vorurteilsgeladener Kulturvergleiche wurde deutlich, dass Bewertungen des Anderen oft zur normativen Stabilisierung und Absicherung eigenkultureller Eigenschaften, Werte und Vorstellungen dienen. Für das Phänomen der systematischen Überhöhung der eigenen Kultur bei einer gleichzeitigen Entwertung fremder Kultur(en) hat sich in der sozialwissenschaftlichen Kulturtheorie der Begriff des Ethnozentrismus etabliert. Er wurde vor fast 100 Jahren durch den amerikanischen Soziologen William G. Sumner erstmals erwähnt:

„Ethnocentrism is the technical name for this view of things in which one's own group nourishes its own pride and vanity, boasts itself superior, exalts its own divinities and looks contempt on outsiders. Each group thinks its own folkways the only right ones, and if it observes that other groups have other folkways, these excites its scorn“ (Sumner 1992: 13).

Ethnozentrismus ist eine bestimmte Form der kulturellen Selbst- und Fremdrelevanz, die sich in einem geschlossenen, nicht fragmentarischen Weltbild manifestiert (vgl. Antweiler 1994: 143ff.). Die Mitglieder einer Gruppe stellen sich selbst, das heißt die Eigengruppe, ins Zentrum der Betrachtung. Sie setzen die eigene Position als Maßstab zur Beurteilung anderer Personen und Sichtweisen. Außerdem stellt die Eigengruppe sich selbst als überlegen und die anderen als unterlegen dar (vgl. Hopf 1992: 380). Ähnlich wie Stereotype kaum vermeidbare Begleiterscheinungen des individuellen und kollektiven Kulturkontakts sind, ist deren Fortsetzung im Ethnozentrismus zunächst ein normales und weltweit verbreitetes Phänomen des interkulturellen Austausches (vgl. Antweiler 1994: 146). Camilleri (1995: 91) beschreibt es als „functional reaction of self-protection against the inconveniences caused by the other person's irruption into one's own familiar world“. Die Charakterisierung als „funktionale Reaktion“ basiert auf einem anthropologisch fundierten Kulturverständnis, das in anderen Kulturen etwas Bedrohliches oder Unbequemes sieht, gegen das es sich zu schützen gilt. Die Interpretation des Fremden als Bedrohung ist nicht unproblematisch, da sie eine fundamentale Unvereinbarkeit unterstellt. Selbst wenn eine Unvereinbarkeit kultureller Wirklichkeiten vorliegt, kann, aber muss das nicht notwendigerweise zu einem sozialen Problem werden. Insofern wäre hinzuzufügen, dass ethnozentristische Haltungen und Reaktionen zwar erwartbare aber keine zwingenden Begleiterscheinungen des typisierenden Kulturkontakts sind. Es ist folglich auch weniger von Belang, ob in bestimmten Kontexten ethnozentristische Tendenzen vorliegen, denn dies wird sich relativ schnell zeigen lassen.¹⁰ Entscheidender für die Rekonstruktion von Fremdverstehensprozessen ist, inwieweit Ethnozentrismen kognitiv und affektiv von den Akteuren reflektiert werden und

¹⁰ Ethnozentrismus wird hier ausdrücklich nicht als andere Bezeichnung oder gar als Meta-Konzept zur Subsumption von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder ähnlichen Konstrukten gebraucht, wie es zuweilen in der Literatur geschieht (vgl. Rosar 2001: 37). Bei diesen Formen der Fremdherabsetzung handelt sich zwar um verwandte, aber grundsätzlich unterschiedliche Phänomene kultureller Selbstpositionierung (vgl. dazu auch Herrmann 2001).

mit welchem Grad an Differenziertheit kulturelle Zuschreibungen und Unterscheidungen dabei vorgenommen werden.

Das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS) (Bennett 1986, 1993) ist ein Modell, das die Entwicklung interkultureller Sensibilität entlang unterschiedlicher Stadien ethnozentristischer und ethnorelativistischer Orientierungen beschreibt.¹¹ Das Modell knüpft an Überlegungen anderer sozial- und kognitionspsychologischer Entwicklungsmodelle an (Hoopes 1981; Kohlberg 1984; Perry 1970) und unterscheidet sechs Entwicklungsstadien kultursensibler Situations- und Weltdeutung.

Abbildung 6: Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität
(Bennett 1986, 1993).

Ethnozentrismus	⇒	Ethnorelativismus
1. Negation		4. Akzeptanz
2. Abwehr		5. Adaption
3. Minimierung		6. Integration

In den drei ersten Stadien werden interkulturelle Situationen aus einer ethnozentristischen Perspektive betrachtet. Kulturelle Unterschiede werden in der subjektiven Wahrnehmung auf rein äußerliche oder weniger wichtige Nebenschauplätze (z.B. Essensgewohnheiten, Kleidung, höhere Kultur der Künste) reduziert und aus dem eigenen Alltagshandeln ausgeklammert. Der Pool der „Negation“ kultureller Differenz ist eher ein hypothetisches Modellstadium, das in dieser Form empirisch nur selten anzutreffen ist und auch theoretisch diskussionswürdig wäre. Denn auch die Negation und die mit ihr verbundenen sozialen Praktiken setzt phänomenologisch eine vorgängige Differenzkonstruktion voraus, vor dessen Hintergrund Fremdes überhaupt erst vom Eigenem ausgeschlossen und negiert werden kann (Hahn 1994; Schäffter 1991). Die Aufmerksamkeit wäre daher eher auf die Stadien der „Abwehr“ und „Minimierung“ zu richten. Im Hinblick auf institutionalisierte Formen des Kulturkontakts in bestimmten institutionellen Gefügen ist aus soziologischer Sicht zu fragen, inwieweit solche Strukturen die Abwehr- und Minimierungstendenzen in der Antizipation kultureller Differenz begünstigen.

11 Bennett hat darauf hingewiesen, dass der von ihm in den 80er Jahren vorgeschlagene Begriff *sensitivity* dem später entwickelten, heute aber wesentlich geläufigeren Kompetenzbegriff weitgehend entspricht (Mündliche Stellungnahme von Milton Bennett im Rahmen eines Vortrags am 25. Mai 2000 in Heidelberg).

Von zentraler Bedeutung ist in Bennetts Modell der Übergang vom letzten ethnozentristischen Stadium der „Minimierung“ hin zum vierten Stadium der „Akzeptanz“. Hier findet ein grundsätzlicher Perspektivenwechsel in der Wahrnehmung statt: Andere Kulturen und kulturelle Unterschiede werden erst hier als ähnlich komplex wie die eigene Kultur erfahren und als sozial bedeutsames Phänomen kognitiv und emotional zugelassen. Die drei ersten Stadien sind noch darauf konzentriert, durch unterschiedliche kognitive Schematisierungen (Negation, Abwehr, Minimierung) kulturelle Differenzen möglichst aus der eigenen Handlungsplanung auszublenden. Erst mit der vierten Stufe werden sie grundsätzlich zugelassen und die idealtypischen ethnorelativen Stufen der „Akzeptanz“, „Adaption“ und „Integration“ verlangen eine Revision eigener Handlungsorientierungen. Während Bennett an dieser Stelle vom Übergang zum Ethnorelativismus spricht, gehen andere Autoren von einem „kritischen Ethnozentrismus“ aus (vgl. Mergner/Pape 1995). Im Hinblick auf die handlungsadaptiven Konsequenzen ist der Übergang zwischen ethnozentristischer und ethnorelativistischer Perspektive besonders bedeutsam, weil damit ein Scheidepunkt im Aushandlungsprozess zwischen Anpassungserwartung und -bereitschaft markiert ist. Im Sinne der „Logik adaptiver Gegensätze“ (Demorgon/Molz 1996) wie sie in Kapitel 3.3 erläutert wurde, richtet sich der Fokus an dieser Stelle auf die strategischen (bewussten) und latenten (weitgehend unbewussten) Handlungsorientierungen. In ihnen sind entweder individuelle und/oder institutionelle Anpassungserwartungen (assimilatorische Orientierung) gegenüber fremdkulturellen Personen enthalten, oder solche Orientierungen, die eher auf persönliche und institutionelle Veränderungs- und Anpassungsbereitschaft (akkomodatorische Orientierung) und damit die Ausnutzung des potenziellen Oszillierens zwischen präadaptiven Gegensätzen ausgerichtet sind (vgl. Kapitel 3.3).

Wie bei anderen psychosozialen Entwicklungsmodellen sind auch zum Modell Interkultureller Sensitivität einige kritische Einschätzungen anzuführen: Es ist zum Beispiel diskussionswürdig, ob die lineare Phasenabfolge eine angemessene Abbildung der vielfältigen und keineswegs stabilen sozialen Orientierungen in interkulturellen Kontaktsituationen erlaubt. Es wäre zu fragen, in welcher Weise Rückfall-Effekte oder das zeitweilige Überspringen einer Phase mit dem Modell plausibel erklärt werden können. Problematisch ist ferner, dass eine Person in unterschiedlichen kulturellen Überschneidungssituationen in unterschiedlichen Stadien agieren könnte. In diesen Fall wäre es kaum angebracht, das Verhalten der Person als Ausdruck ihrer konsistenten Weltsicht oder gar Persönlichkeit zu interpretieren. Trotz der Einschränkungen bietet das Modell für die empirische Analyse aber wertvolle Anknüpfungs-

punkte. Als heuristische Typologie baut es auf einer sozialphänomenologisch fundierten Basis auf. Es lässt sich nicht nur auf individuelle Fremd- und Kontextwahrnehmungen, sondern auch auf die Analyse organisationaler Strukturen beziehen, wo sich kulturelle Weltansichten in institutionellen Strukturen, Regelungen und kollektiven Handlungspraktiken widerspiegeln.

Das Modell Interkultureller Sensitivität von Bennett sowie das Modell adaptiver Gegensätze von Demorgon/Molz ergeben in ihrer Verbindung eine zweidimensionale Systematik zur Unterscheidung von vier Grundformen der Handlungsadaption. Zum einen wird der Differenzierungsgrad der Selbst- und Fremdbildkonstruktion einbezogen und zum anderen wird gefragt, inwieweit Anpassungserwartungen eher rigide und einseitig sind oder ob sie Bereitschaft zur dialogischen Aushandlung erkennen lassen.

Abbildung 7: Kulturelle Fremd- und Selbstrelativierung im Vollzug der Handlungsadaption.

	Ethnozentrismus	Ethno(Kultur)relativismus
Assimilations- erwartung	Typ A: Wenig differenzierte Wahrnehmung der Fremdkultur und ethnozentristische Anpassungserwartung an die Fremdkultur	Typ a: Differenzierte Wahrnehmung der Fremdkultur und ethnozentristische Anpassungserwartung an die Fremdkultur
Akkommodations- bereitschaft	Typ b: Wenig differenzierte Wahrnehmung der Fremdkultur bei gleich-zeitiger situativer Selbstanpassung	Typ B: Differenzierte, relativierende Kulturwahrnehmung von Eigen- und Fremdkultur, situative Aushandlung von Fremd-/Selbstanpassung

Die als „A“ und „B“ bezeichneten Typen bilden die dichotomen Hauptpole der Typologie. Typ A stellt eine situative Wirklichkeitskonstruktion dar, in der kulturelle Differenz als handlungsrelevanter Kontextaspekt gar nicht oder nur wenig differenziert konstruiert wird und mit einer einseitigen ethnozentristischen Anpassungserwartung verbunden ist. Der diametrale Gegenpol wird durch Typ B dargestellt. Hier wird der soziale Kontext kulturdifferenzierend wahrgenommen. Selbst- und Fremdrelativierungen wechseln sich ab und erlauben es dem Akteur, eigene Handlungspräferenzen innerhalb eines Möglichkeitsraumes – im Modell von Demorgon und Molz dem Bereich des „potenziellen Oszillierens“ – zu erkennen und unter Einbeziehung fremdkultureller Sichtweisen auszuhandeln. Anpassungserwartungen an die Fremdkultur werden in Verbindung mit eigener Anpassungsbereitschaft reflektiert.

Die Typen „a“ und „b“ sind als konstrukttheoretische Nebentypen zu betrachten. Nebentypen stellen zwischenzeitliche Übergangsstadien dar, die vor allem in Momenten erhöhter Deutungsunsicherheit bei gleichzeitig hohem Handlungsdruck auftreten. Der Nebentyp a wäre demgegenüber eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung, bei der fremdkulturelle Systeme ähnlich komplex und vielschichtig wie das Eigene wahrgenommen würden, der Akteur aber trotzdem keine eigene Anpassungsbereitschaft erkennen ließe. Diese Position taucht in verschiedenen Konzeptualisierungen des Umgangs mit dem Fremden zum Beispiel als Form totaler Anverwandlung (vgl. Albrecht 1997; Schäffter 1991) auf. Der Umgang mit Differenz und Fremdem beschränkt sich auf das „Sich-zu-eigen-machen“ (Majcen 2000: 118) oder auf mehr oder weniger gewaltsame Formen hegemonialer Aneignung. Eine Orientierung am Typus b entspräche einer Anpassungsneigung eines Akteurs, ohne dass er jedoch zu einer differenzierten Kulturwahrnehmung gelangt. Mithilfe dieser Heuristik werden im Folgenden entsprechende handlungsadaptive Differenzkonstruktionen der interviewten Hochschulakteure rekonstruiert. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Rekonstruktion der beiden Haupttypen A und B und betrachtet die Nebentypen aus Übergangsformen.

6.3.1 Ethnozentristische Assimilationserwartung

Ausgehend von einigen Beispielen eindimensionaler, wenig differenzierter kultureller Kontextwahrnehmungen lässt sich deren Bedeutung für die Entstehung und soziale Legitimierung einseitiger Assimilationserwartungen in interkulturellen Hochschulkontexten zeigen. Solche Haltungen kommen in unterschiedlicher Deutlichkeit zum Ausdruck und selten werden sie so explizit und unverhohlen vorgebracht, wie in der ersten Assoziation eines dänischen Ingenieurprofessors Herr Kent auf die Frage nach möglichen interkulturellen Herausforderungen in einem internationalen Seminar:

I: Is there anything else that you have observed or other challenges in your international class?

Herr Kent: To keep the Italian students quite. They have a very bad culture in class and the Spanish students are the same in a way. They have a system where the teacher sits // just talking. So they have this habit of drinking coffee and talking all the time – they are really noisy. So I have to throw them almost out of the class or I have to treat them ((lacht)). And it takes a couple of lessons to teach them how to behave in a Danish classroom. That, you know, is optional, like “you can be here or you can stay at home, but if you are here you have to be

quiet.“ I guess in Italy they are forced to be there. So it takes some time to adjust them to Danish life style in class. But as soon as this is done, I really like the Italian students. They are good students.

Herr Kent lässt hier deutlich Ironie erkennen (Lachpartikel) und weiß offenkundig um seine verkürzte Darstellung. Gleichwohl gereicht ihm das Beispiel dazu, seine grundsätzlichen Erwartungen an ausländische Studierende pointiert darzustellen: sie sollen sich anpassen und sich so verhalten, wie es vorgeblich für den dänischen Kontext üblich ist. In den meisten Interviews argumentieren die Akteure freilich subtiler und die eigene Erwartungshaltung bezüglich der gegenseitigen Adaption wird erst über den Umweg einer unpersönlich formulierten kulturellen Problembetrachtung eingeleitet. Der Kontext internationaler Studienprogramme wird häufig zuerst mit der Tatsache der Mehrsprachigkeit beziehungsweise der sprachlichen Verständigung in einer Fremdsprache assoziiert. Besonders in den Interviews mit Ingenieurwissenschaftlern fällt auf, dass kulturelle Differenz zuerst – in einigen Fällen auch ausschließlich – an den Sprachkenntnissen der ausländischen Studierenden festgemacht wird. Kulturelle Differenzerfahrungen in Form interkultureller Handlungs- und Verständigungsprobleme resultieren in dieser Deutung in erster Linie aus Fremdsprachenproblemen seitens der Studierenden. Andere Differenzdimensionen und „interkulturelle Interferenzen“ (Wenliang 2001), die durch Sprachprobleme erst hervorgebracht und verschärft werden können, aber nicht unbedingt ursächlich mit der Sprache zu tun haben, werden untergeordnet oder gar nicht erst erwogen. Ausreichende Sprachkenntnisse in der Landessprache des Aufnahmelandes (z.B. Deutsch) oder einer Lingua franca (zumeist Englisch) lassen sich so als objektive Studienvoraussetzung und als Globalargument geltend machen, um darunter andere kulturelle Differenzaspekte zu subsumieren. Dazu das Beispiel von Herrn Baumann, der beschreibt, was er tun würde, wenn er vermutet, dass ausländische Studierende in seiner Vorlesung nicht mitkommen:

Herr Baumann: Ich würde versuchen zu ergründen, ob es Sprachprobleme sind, indem ich versuchen würde, die ausländischen Studierenden in meiner Sprache, die ja eben dort in der Lehrveranstaltung ge- // gesprochen wird, also wegen mir Deutsch, sage ich jetzt mal, in ein Fachgespräch zu ziehen. Sehen, ob ich das Gefühl habe, sie können sich artikulieren. Und // im schlimmsten Fall würde ich dann auch sagen: „Wenn sie genügend Zeit haben und ihre Sprachkenntnis sind noch nicht tief genug, also „warten Sie noch mal ein Jahr, bis sich das alles gefestigt hat und kommen Sie in einem Jahr wieder und versuchen Sie das Ganze noch einmal.“ Also unser System erlaubt es nicht, also gerade wenn es Sprachprobleme sind, im laufenden Semester, die da noch auf ein höheres Level zu zie-

hen. Also das, denke ich, funktioniert nicht. Wenn man feststellt, sie haben Artikulationsschwierigkeiten, dann, dann, dann müsste man das gegebenenfalls abbrechen, weil dann unter Umständen die Gruppe noch schlechter ins Arbeiten kommt.

Es ist nahe liegend, dass für ein Auslandsstudium ausreichende Sprachkenntnisse Voraussetzung sind. Die sachliche Entscheidungsbegründung von Herrn Baumann, Studierende bei mangelnden Sprachkenntnissen zurückzustellen, steht hier nicht zur Diskussion. Wichtig für die Art der interkulturellen Deutung ist vielmehr die Perspektive der diskursiven Begründung, in der eine Einzeldimension (Sprache) argumentativ ins Zentrum gestellt wird und auf dieser Basis eine einseitige Anpassungserwartung begründet werden kann. Die einseitige Perspektive wird an anderer Stelle noch deutlicher, als Herr Baumann von einigen chinesischen Studierenden erzählt, die er als Mentor betreut. In einer Beratungssitzung berichten die Studierenden Herrn Baumann über ihre Kontaktschwierigkeiten in Deutschland:

Herr Baumann: Ja es ist also wie gesagt, von den Ausländern habe ich ganz deutlich gehört, also sie haben Probleme hier auch Freunde zu finden und so weiter. Sie kommen sich also doch noch relativ isoliert am XXX, in ihrer Gruppe vor, und da habe ich gesagt: „Da wird wohl kein Weg dran vorbei gehen, das ist bei uns, in unserer Gesellschaft zweigleisig. Sie müssen Initiativen ergreifen, Sie müssen also auch ein bisschen aus Ihrem XXX [Name des Programms] ausbrechen und müssen versuchen, auch mit deutschsprachigen Studenten Ihres Semesters Kontakte zu knüpfen. Erst dann kriegen Sie also da einen breiteren Kontakt, der Ihnen dann auch sowohl beim Studium, als auch generell, bei dem Leben in der neuen, in der ganz anderen Gesellschaft hilfreich ist.“

Das Beispiel von Herrn Baumann zeigt, wie mit der deutlichen Anpassungserwartung an die ausländischen Studierenden („Sie müssen Initiativen ergreifen“) gleichzeitig eindimensionale Kausalreduktionen auftauchen, in denen relativ nahe liegende Zusammenhänge *unterschiedlicher* interkultureller Problemaspekte vom Akteur nicht berücksichtigt werden. So wird einerseits zwar erwogen, dass einige Studierende über geringe Sprachkenntnisse des Gastlandes Deutschland verfügen, auf der anderen Seite wird von ihnen aber eine proaktive Haltung für den Aufbau sozialer Kontakte erwartet. Dass möglicherweise gerade Sprachschwierigkeiten ein wichtiger Grund für die fehlende Eigeninitiative zu Kontakten sein könnten, wird ebenso wenig berücksichtigt, wie latente Kulturschocks (Furnham/Bochner 1986; Oberg 1960) in der Anfangsphase, die hinlänglich als soziopsychologische Adaptionsphänomene des Ausländerstudiums bekannt sind (Bargel 1998; Jabeen-Kahn 1988; Ot-

ten 1999a). Das Übersehen der folgenreichen Konsequenzen sprachbasierter Kommunikationsprobleme ist eine wichtige Quelle für die Verstärkung von Kommunikationsasymmetrie und damit das Misslingen interkultureller Verständigung. Aus der Erfahrung fehlgeschlagener Kommunikation und interkultureller Missverständnisse erwachsen bei den Studierenden Unsicherheit, Resignation und Handlungsverzicht. Aufseiten der sprachlichen Mehrheit entstehen – meist ebenfalls aus Frustrationserfahrungen heraus – Neigungen zur offenen und geheimen Diskriminierung (vgl. Rehbein 1985: 9).

Eine weitere Konnotation von einseitige Anpassungserwartung an die hiesige Studienkultur enthält die weiter oben bereits erwähnte Sequenz aus dem Interview mit Herrn Weigert (siehe S. 99), auf die hier noch einmal zurückgegriffen wird. Herr Weigert lässt im Gespräch erkennen, dass er die anfänglichen Kontaktprobleme internationaler Studierender in Deutschland zwar nachvollziehen kann, aber die Art und Weise ihrer Bewältigung durch die US-amerikanischen Studierenden hält er nicht für angemessen. Zuweilen sieht er darin sogar eine gewisse Überheblichkeit. Gegenüber diesem negativ bewerteten Verhalten wird dann von Herrn Weigert ein positiver Gegenhorizont aufgebaut, in dem er schildert, wie er selbst und „jeder andere Ausländer in den USA“ sich in einer ähnlichen Situation verhalten würde. Es wird ein „falsches“ Fremdverhalten mit einem „richtigen“ eigenen Verhalten kontrastiert und dient so als moralische Begründung für eine legitimierte Anpassungserwartung.¹² Antweiler (vgl. 1994: 147) hebt hervor, dass gerade in solchen Reden über das Richtige, das Eigentliche, das Wahre und Normale ethnozentristische Haltungen deutlich werden. Eigene Verhaltensweisen werden als angemessen und richtig dargestellt, andere als abweichend und damit in der Regel auch als ablehnenswert. Diese Reziprozität zwischen Eigensicherung und Herabsetzung der Fremdposition haben auch Berger/Luckmann im Kontext des „Zusammentreffens konkurrierender Sinnwelten“ hervorgehoben:

„Ein Hauptanlass zur Entstehung für [ethnozentristische; M.O.] Stützkonzeptionen für Sinnwelten ergibt sich, wenn eine Gesellschaft auf eine andere stößt, die eine ganz andere Geschichte hat. Das durch eine solche Konfrontati-

12 Man könnte auf den ersten Blick zwar meinen, es handelt sich hier nicht um eine einseitige Erwartung, denn Herr Weigert signalisiert ja, dass er sich im Gegenzug im Ausland auch anpassen würde. Aber auch damit bleibt die Erwartung der Aufnahmekultur einseitig legitimiert, denn situativ wäre lediglich zu klären, wer hier der Fremde ist und sich anzupassen hat, nicht aber was *beide* Seiten tun müssten, um Annäherung zu erreichen.

on gestellte Problem ist meistens krasser als bei innergesellschaftlichen Irrlehren, weil nun eine alternative Sinnwelt mit ihrer eigenen „offiziellen“ Überlieferung da ist, deren objektiver Gewissheitscharakter dem der ersten [eigenen] nicht nachsteht. [...] Das Auftauchen einer alternativen symbolischen Sinnwelt ist eine Gefahr, weil ihr bloßes Vorhandensein empirisch demonstriert, daß die eigene Sinnwelt nicht wirklich zwingend ist“ (Berger/Luckmann 1969: 115).

Angesichts der Konfrontation mit konkurrierenden kulturellen Sinnwelten, die sich im fremdkulturellen Verhalten zeigen, stellt sich die Frage, wie Akteure damit umgehen. Im Modus ethnozentristischer Orientierung ist das letztlich eine Frage der Macht und Durchsetzung „kognitiver und normativer Legitimationen“ (Berger/Luckmann 1969: 117). Den Kern der Legitimation bildet das Bedürfnis nach tragfähigen und stimmigen Erklärungs- und Sinngebäuden, die stabil bleiben und durch Fremdes nicht hinterfragt oder grundsätzlich erschüttert werden. Sie werden gegenüber inkommensurablen und unbequemen Fremdheitserfahrungen aufgebaut und verteidigt (vgl. Stenger 1998: 25). Auch hier gilt, dass entsprechende kommunikative Darstellungen selten als explizite Ablehnung unverhohlen zum Ausdruck gebracht werden, sondern vielmehr implizit durch subtile Kontrastierungen erfolgen. Fremdkulturelle Positionen werden als ungünstiger und unterlegen dargestellt und in der Konsequenz zur Anpassung an die herrschenden kulturellen Normen aufgefordert. Thomas spricht im Zusammenhang mit solchen weitgehend unhinterfragten Normalitätsannahmen von „Kulturstandards“ (Thomas 1996, 1999).¹³

„Kulturstandards sind Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und

13 Das von Thomas in die Diskussion eingebrachte sozialpsychologische Konzept der Kulturstandards ist ähnlich wie andere strukturalistische Kulturbeschreibungsversuche kritisiert worden. Die Kritik richtet sich insbesondere auf die Annahme relativ stabiler und auf Nationalkulturen gemünzter Schematisierungen und der Regelhaftigkeit von kulturellen Deutungssystemen. Prozesse des kulturellen Wandels, der situativen Aushandlung kultureller Bedeutungen und der gegenseitigen Überanpassung (siehe dazu Kapitel 7.4.2) würden in dem Konzept nicht hinreichend beachtet. Allein der Begriff des Standards provoziert vor allem von solchen kulturtheoretischen Ansätzen Gegenrede, die sich eher sozialkonstruktivistischen Traditionen verbunden fühlen. Eingedenk dieser Kritik erwähne ich das Konzept hier auch nicht als Vorform einer interkulturellen Handlungstheorie, sondern bewusst im Zusammenhang mit gering differenzierenden, assimilationistischen Kontextwahrnehmungen.

fremdes Verhalten wird aufgrund dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert“ (Thomas 1999: 233).

Thomas unterscheidet „zentrale“ und „periphere“ Kulturstandards. Während zentrale Standards relativ überdauernde und in der gesamten Kulturgemeinschaft breit geteilte Schemata darstellen, sind periphere Standards bereichsspezifisch und können sich schneller verändern (vgl. Thomas 1999: 234). Die oben beschriebenen Beispiele verweisen auf zentrale Kulturstandards im Hinblick auf die sprachliche und soziale Integrationsfähigkeit der ausländischen Studierenden. Derartige Anpassungserwartungen der Mehrheitsgesellschaft ließen sich in ganz ähnlicher Form auch in anderen Gesellschaftsbereichen finden. Die Debatte um das Zuwanderungsgesetz in Deutschland¹⁴ ist davon ebenso geprägt wie die Leitkulturdebatte, die Ende der 90er Jahre durch Deutschland ging (vgl. Broder 2001; Brunkhorst 2002). Vor diesem gesellschaftspolitischen Hintergrund ließen sich ebenfalls die in Kapitel 6.2.2 rekonstruierten Vorurteilsdiskurse als kontextspezifische Fragmente allgemeiner öffentlicher Ausländerdiskurse rekonstruieren. Die Erscheinungsformen institutionsspezifischer Differenzkonstruktionen sind insofern bis zu einem gewissen Grad auch Ausflüsse gesellschaftlicher Diskurse über (den Umgang mit) sogenannte(n) Ausländerfragen.

Folgt man dem Konzept der Kulturstandards weiter, so ließen sich die nachfolgenden Beispiele als periphere Kulturstandards interpretieren, die speziell für den Kontext der Hochschullehre gelten. In einer Interviewsequenz berichtet Herr Unger beispielsweise vom „völlig anderen“ Unterrichtsstil eines Kollegen und Gastprofessors aus Indien, der zeitweise eine Lehrveranstaltung von Herrn Unger übernommen hatte:

Herr Unger: Der Inder [= ein zuvor erwähnter Gastprofessor am Institut von Herrn Unger] hatte eine völlig andere Meinung gehabt und ich habe das mal akzeptiert. Der sagte, die Vorlesung muss ein ständiger Dialog sein und hat also die Studenten immer aufgefordert, intensiv Stellung zu nehmen und wartete auf Stellungnahme und wenn keine kam, hat er die also animiert, an die Tafel geholt und so.

I: Ah ja.

Herr Unger: Der Nachteil /, das ist halt eine andere Auffassung und anderer Stil, den wir hier haben. Der Nachteil /, er hat niemals den Stoff durchgebracht. Er konnte sich nur ein oder zwei Rosinen von einem ganzen Paket heraus nehmen und die auf diese Art und Weise sehr zeitaufwendig durchbringen und das andere

14 Siehe dazu die von Klaus J. Bade und Rainer Münz im Auftrag des Rates für Migration herausgegebenen Migrations-Reports 2002 und 2004 (Bade et al. 2004; Bade/Münz 2002).

eben nicht. Dann muss man also entsprechend davon ausgehen, dass mit Literatur und Büchern nachgearbeitet wird. Also unser Stil ist mehr so, wir bringen einfach einen Stoff rüber, sehr langsam, weil wir alles an die Tafel schreiben. [...]

I: Gut. Also Sie sagten, Ihr indischer Kollege der hat das ganz anders gehandhabt, hmmm.

Herr Unger: Ist nicht unser Stil. Wir sind da so vorn an der Tafel. Es gibt Kollegen, die verbieten sich jede Frage.

Der Lehrstil des indischen Kollegen wird von Herrn Unger offenbar eher geduldet als geschätzt („ich hab’ das mal akzeptiert“). Er räumt ein, dass Interaktivität und Diskussionsbereitschaft, die der indische Professor mit seinem Lehrstil in der Klasse erreicht, zwar wünschenswert sind, aber sich letztlich doch zulasten anderer (wichtigerer) Formalziele des Studiums, vor allem der Bewältigung der Stoffmenge des Ingenieurstudiums in Deutschland auswirken. Ein dozentenzentrierter Lehrstandard, der von Herrn Unger an unterschiedlichen Stellen näher als „unser Stil“ beschrieben wurde, wird indessen nicht weiter in Frage gestellt und somit als effektivere Lehrform legitimiert. Der Hinweis, dass es andere Kollegen gebe, die sich sogar „jede Frage verbieten“ macht deutlich, dass Herr Unger hier nicht etwa seine persönliche Meinung vertritt, sondern für eine kollektiv verbürgte und offenbar relativ veränderungsresistente Lehrtradition an der Hochschule spricht. Er stellt sich selbst als moderater dar, was die Rückfragen der Studierenden betrifft. Aber der Lehrstil in Form eines vortragenden Frontalunterrichts stellt auch für ihn einen etablierten und bewährten Standard dar. Etablierte institutionelle Normen in der Lehre werden unter anderem mit der Einhaltung bestimmter Ausbildungs- und Leistungsstandards begründet, wie sie für das Ingenieurstudium hervorgehoben werden. Dazu die folgenden Positionen von Herrn Remer:

Herr Remer: Ich meine, wenn jemand in Deutschland studiert hat, will er ja auch den Nachweis bringen, dass er sich mit diesem System auseinander gesetzt hat und auch damit klar gekommen ist, was hier getan wurde oder wie die Anforderungen hier gestellt wurden. Dass er damit klar kommt, dass es gewisse Regeln gibt, dass man sich daran hält, dass man Zeichnungen in einer gewissen Form abliefern. Das sind ja eigentlich auch Qualifikationen, die wir hier vermitteln. Was jeder andere sich vorstellen würde. [...]

Herr Remer: [...] am Ende, wenn die Leistung gemessen wird, dann muss die Leistung an deutschen – das klingt ein bisschen albern – an deutschem Standard gemessen werden, sonst sind sie hier // sonst sind sie hier fehl am Platz. Da müssen sie die Leistung schon bringen. [...] Ich finde es eigentlich auch sinnvoll zu sagen, die deutschen und die englisch-sprachigen Studierenden machen ge-

nau das Gleiche. Weil sonst würde ich /, hätte ich die Angst, man kriegt irgendwie einen weichen Studiengang.

Hohe Lernanforderungen einer theoretisch fundierten Ingenieurausbildung sowie Lernformen, die ein hohes Maß an Selbstorganisation seitens der Studierenden voraussetzen, sind Attribute, die in der Selbstbeschreibung vieler Akteure zur positiven Charakterisierung des Studiums in Deutschland betont werden. Im Hintergrund droht die Angst vor einem „weichen Studiengang“, bei dem Leistung und Studienanforderungen nicht mehr so zählen könnte, wie in einem „harten“ Studiengang deutscher Tradition. Größere Veränderungen an diesen pauschalisierten Standards oder gar ihre Preisgabe im Zuge der Internationalisierung werden einhellig abgelehnt.

Herr Baumann: Ja wir verschulen das System zu sehr und das sollten wir eigentlich nicht machen und ich glaube, diese Grundhaltung existiert auch. Wir sind also wirklich der Meinung, wir sollten das [= die persönliche Betreuung ausländischer Studierender durch ein Mentoren-Programm; M.O.] insbesondere auf die Anfangssemester beschränken und wir sollten das /, also am Ende des Studiums, sollten die Studierenden wirklich auch am XXX in der Lage sein, so selbstständig zu studieren, wie es Tradition ist im deutschen Studienwesen. Das wird als besonderer Vorteil auf internationaler Bühne gesehen und das wollen wir uns erhalten. Das kann man, glaube ich, schon sagen.

Eine positive Selbstwahrnehmung der eigenen Ausbildungstraditionen und die Betonung der formalen Gleichbehandlung aller Studierenden ungeachtet ihrer nationalen und kulturellen Herkunft sind auch an der dänischen Universität zentrale Leitgedanken in internationalen Studienprogrammen.

Herr Kent: I don't make any difference. Of course they ask for favours or to help with something but apart from that I treat them like any other Danish student. And that is apparently much better than they are used too ((lacht)). You know the Italian students never talk to their professors. Here they can come and the door is open, they are not used to that. They have this /// you know old-fashioned way or a very stiff behaviour between student and staff. It is all very restricted.

I: So here they have more room and more freedom in the Danish system?

Herr Kent: Yes. They tell me very often, this is most amazing to come to a country and go into an office to ask something. You know, I never tell a student that he is stupid. I // we have another way, a more friendly way of treating our students // until the examination ((lacht leise)). Because in the examination ((lacht)) they are probably treated as bad or as good as they would be in Italy or where ever.

Herr Kent betont die moderne und partizipative Form der Studienbetreuung an der dänischen Hochschule im Kontrast zur (vermuteten) italienischen Tradition, die er als konservativer und hierarchischer darstellt. Dabei korrigiert Herr Kent sich selbst und spricht explizit nicht von seiner persönlichen Haltung, sondern von einer institutionellen Lehrkultur („I // we have another way...“). In allen aufgeführten Beispielen wird auf die eine oder andere Art immer auf eine überindividuelle Deutungsgemeinschaft verwiesen. Herr Unger spricht von „*unserem* Stil“, Herr Remer von „Qualifikationen, die *wir* hier vermitteln“ und auch Herr Baumann und Herr Kent benutzen die *Wir-Form*, um die Qualitäten der jeweiligen Ausbildungstradition zu begründen. Die Akteure verorten sich mit ihren Aussagen in einer institutionellen Rolle, aus der heraus sie ihre Aussage als Instituts- und Hochschulposition präsentieren.

Wenn mit den genannten Beispielen ethnozentristische Kontextwahrnehmungen sowie die damit verbundenen handlungsadaptiven Orientierungen veranschaulicht werden, stellen diese Differenzkonstruktionen nicht einfach vorurteilsgeladene Einstellungen und individuelle Dispositionen der Akteure dar. In den ethnozentristischen Orientierungen werden vielmehr institutionell verankerte Deutungsmuster und Strukturbedingungen mit den darin eingelassenen ethno- oder kulturzentristischen Tendenzen institutioneller Praxis artikuliert. Nicht individuelle Meinungen und Einstellungen, sondern kollektive Deutungen innerhalb eines Instituts, einer Fakultät, einer Hochschule oder, in allgemeiner Form, innerhalb des Berufsstandes der Ingenieurwissenschaften bilden den Kern der Kontextwahrnehmung. Mit anderen Worten: Die Akteure vermitteln über ihr erzähltes Handeln nicht oder nur zum Teil subjektive Einstellungen gegenüber anderen Kulturen, sondern primär institutionell und damit gesellschaftlich konstituierte Assimilationserwartungen. Die Beispiele zeigen außerdem, dass diskursive Darstellungen und institutionelle Praktiken, die auf eine ethnozentristische Orientierung im interkulturellen Hochschulhandeln hindeuten, meistens subtil und indirekt in die Erzählung eingebracht werden. Grobe Kategorien der offenen Diskriminierung stellen Ausnahmen dar. Insofern ist auch das vielfach verwendete fremdheitstheoretische Vokabular in der Literatur, wo von gewaltsamer „Liquidierung“, „Auslöschung“, dem „Einverleiben“ und „Einebnen“ des Fremden die Rede ist (vgl. z.B. Guttandin 1993: 463ff; einige Beiträge in Müller et al. 1995) irreführend, weil es die subtilen Formen kultureller Differenzkonstruktionen nur unzureichend und oft missverständlich abbildet.

Die Möglichkeit handlungsrelevanter Kulturunterschiede wird von vielen befragten Akteuren sehr wohl antizipiert und oft in einer Weise thematisiert, die in ihrem Differenzierungsgrad über die einfachen

ethnozentristischen Stadien der Negation, Abwehr und Minimierung hinausgehen (siehe Abbildung 6, Seite 105), aber dennoch nicht als ethno-relativistische Haltungen gelten können, da eigene Muster und Handlungen nicht zur Disposition gestellt werden. Die Bereitschaft, sich auf kulturelle Differenzerfahrungen näher einzulassen, und dabei auch eigene Handlungsweisen und Strukturen zu überdenken, kommt in den Interviews seltener vor, als die verbreitete Neigung, das bestehende Handlungsrepertoire und bisherige Strukturen auch angesichts kultureller Differenzerlebnisse argumentativ als unverrückbare Notwendigkeiten zu verteidigen. Die überindividuellen Strukturen übernehmen dabei eine kognitive und affektive Stützfunktion im Deutungsprozess und wirken unmittelbar auf Handlungsbegründungen zurück. Subjektiv empfundene, temporäre interkulturelle Handlungsunsicherheiten können im Rückgriff auf gesellschaftlich und institutionell legitimierte Anpassungsanforderungen neutralisiert werden, bevor sie zu affektiven und kognitiven Irritationen führen, die den Akteur mit Ungewissheiten konfrontieren oder zu größeren Handlungsproblemen führen. Exemplarisch kommt die kognitive Bewältigungsform des Ausblendens im Schlussresümee von Herrn Walter zum Ausdruck.

Herr Walter: Ich muss sagen, dass ich überhaupt nicht darauf [= die Lehre in internationalen Studiengängen] vorbereitet wurde und muss schon sagen, dass ich mir das vielleicht gewünscht hätte. Da gibt es bestimmt ein paar grundlegende Dinge, die man da berücksichtigen muss. Also ich kann mir schon vorstellen, dass ich da das ein oder andere mal in ein Fettnäpfchen getappt bin, in dem ich zu jemandem was gesagt habe, was für ihn in seiner Kultur was anderes bedeutet, als das, was ich eigentlich gemeint hab'. Oder allein die Gestik zum Beispiel, ähm, also ich habe mir keine Gedanken darüber gemacht, wie meine Gestik interpretiert wird. Und die wird bestimmt in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich interpretiert.

I: Hmm, das fällt Ihnen jetzt sozusagen rückblickend auf?

Herr Walter: Das wusste ich von vornherein, aber ich wusste nicht, wie ich es ändern soll. Und was soll ich mich dann verstellen, dann wird es ja ganz schlimm ((lacht)).

I: Also dann, Sie haben das als möglichen Aspekt im Kopf gehabt, aber wussten nicht, worauf?

Herr Walter: Ja, ich denk auch, wenn ein Studierender hier nach Deutschland kommt und hier studieren will, dann muss er sich anpassen und sich vielleicht eher um die Mentalität hier Gedanken machen, als dass jetzt der Lehrende sich um die Mentalität aller /, kann er wahrscheinlich auch gar nicht / um die Mentalität aller seiner Studierender //. Ich denke, wenn er dann wirklich was missversteht, dann ist er auch gefordert, es anzusprechen und zu diskutieren. Ich denke, da kann man das dann klar machen, oder so offen sein, um zu wissen, dass das in

einer anderen Kultur vielleicht eine andere Bedeutung haben könnte. Wenn es da dann Probleme gibt, dann ist es meistens der Studierende, der das Problem hat.

Herr Walter war sich zu Beginn seiner Tätigkeit in der internationalen Lehre möglicher kultureller Unterschiede durchaus bewusst. Er hatte aber keine spezifischen Anhaltspunkte, in *welchen* Handlungsbereichen diese Unterschiede wichtig sind. Er konnte sich somit nicht gezielt auf bestimmte fremdkulturelle Verhaltensweisen einstellen oder von vornherein verhindern, „in das ein oder andere Fettnäpfchen“ zu treten. Ohne besondere Vorbereitung hat Herr Walter sich auf das für ihn unbekannte Terrain der internationalen Lehre eingelassen. Die möglichen Risiken eines „kulturellen Fehltritts“ bagatellisiert er, in dem er von „dem einen oder anderen Fettnäpfchen“ spricht, was im normalen Sprachverständnis keine gravierenden Kulturkonflikte impliziert, sondern eher nebensächliche Peinlichkeiten oder schlimmstenfalls Unhöflichkeiten.

Noch wichtiger als die Bagatellisierung ist die Legitimation, die Herr Walter als Stützargument einbringt: die deutlich formulierte Anpassungserwartung. Es wird eine Art kulturelles Hausrecht proklamiert, bei dem die primäre Anpassungsleistung von den Gästen (den ausländischen Studierenden) zu erbringen ist, da der Gastgeber (der Lehrende an der deutschen Hochschule) sich schlechterdings nicht auf alle möglichen Gäste einstellen kann. Zweifelsohne kann es nicht darum gehen, dass sich Hochschuldozenten in internationalen Programmen fundiertes Kulturwissen über viele unterschiedliche Landeskulturen und regionspezifische Besonderheiten aneignen, um auf *alle* erdenklichen fremdkulturellen Verhaltensweisen vorbereitet zu sein. Wenngleich Kulturwissen zweifelsohne hilfreich für die interkulturelle Beziehungsgestaltung ist, geht es weniger darum, alles über die Anderen zu wissen, als vielmehr ihnen eine akzeptierende und anerkennende Grundhaltung entgegenzubringen. Indem Herr Walter die Hauptverantwortung für die situative Anpassung an die Studierenden delegiert, entlastet er sich weitgehend von seiner Mitverantwortung für die interkulturelle Interaktion (vgl. auch Riehle 2001). Wie Herr Walter am Ende feststellt, ist es dann am Ende der Studierende, der Probleme bekommt, wenn die situative Anpassung nicht gelingt.

Ein weiteres Beispiel aus dem Interview mit Frau Reinsdorf beschreibt Schwierigkeiten, internationalen Studierenden die „Ordnung“ einer wissenschaftlichen Arbeit zu erklären. Dabei geht Frau Reinsdorf davon aus, dass es letztlich nur *eine* Ordnung gibt und davon abweichende Darstellungen der ausländischen Studierenden für sie im Grunde gar keiner erkennbaren Ordnung folgen.

Frau Reinsdorf: [...] ich hab mich zuerst gefragt, wieso machen die Leute das so? Da ist doch eine Ordnung enthalten in der Sache. Aber die sachliche Ordnung ist für viele Leute kein Grund, das dann auch so darzustellen, diese Ordnung. Und die Aufgabe ist dann die, diese sachliche Ordnung aufzuzeigen, die das gebietet, das so darzustellen.

I: hmmm. Und hatten sie den Eindruck, dass die Studierenden // eine andere sachliche Ordnung hatte, dass da andere unterschiedliche // Ordnungssichten waren?

Frau Reinsdorf: Nein ((lacht)) die hatten gar keine ((lacht)). Die schreiben das so auf, wie es ihnen einfällt, viele Leute. Das ist so. Und die sehen das dann auch ein, wenn man sagt: „Guck mal, da kommt doch zuerst das, und dann das und zum Schluss das und dann kann man noch einen Ausblick geben.“ // Und die sehen das sofort ein, sicher.

Hier wird eine Argumentationsfigur erkennbar, die letztlich auch auf einer ethnozentristischen Perspektive beruht, da auf eine (und nur eine) „gebietende“ Ordnung hingearbeitet werden muss. Abweichende Sichtweisen und Deutungen müssen durch Überzeugen, Erklären und Erziehen umgeformt werden. Anschaulich zeigt sich die fremdheitstheoretische Figur der „Anverwandlung des Fremden“ (Guttandin 1993: 465), bei der die andere, fremde Position als „Unordnung“ erlebt wird, die durch geeignete Intervention in einen Zustand der *eigenen* Ordnung überführt werden muss. Während die eigene Position Ordnung darstellt, wird das Andere auf die „negative Seite der ordnungsstiftenden Unterscheidung“ (Scherr 1999: 58) verwiesen. Die beschriebene Anverwandlung geschieht nicht etwa aus einer subjektiven Überlegenheitsvorstellung heraus, die unverhohlen ausgespielt wird. Frau Reinsdorf ist sich über die vielfältigen kulturellen Erscheinungsformen, mit denen sie und die Studierenden sich im Seminar auseinander setzen müssen, durchaus bewusst. Umso wichtiger ist es für sie daher, dass eine institutionell etablierte Legitimation existiert, auf die sie sich beziehen kann, um letztlich doch auf einen nur vorgeblich gemeinsamen, nämlich den von *ihr* vertretenen Nenner zu kommen. Von zentraler Bedeutung ist für sie die Entwicklung eines kulturübergreifenden „Begriffsapparats“, der als Richtschnur bei der Vermittlung von wissenschaftlichen Fachinhalten unter Berücksichtigung kultureller Vielfalt dienen kann.

Frau Reinsdorf: Also die [Aufgabe] des Instituts, ähh // da geht es darum, die Vielfalt // der Welt // Vielfalt der Erscheinungsformen, mit denen wir hier ja durch die unterschiedlichen Länder und die unterschiedlichen Fächer, aus denen die Studierenden kommen, konfrontiert werden, also diese Vielfalt /// durch einen Begriffsapparat einzufangen, zu fassen, der die wesentlichen Unterschiede zum Ausdruck bringt und die Darstellung dieser Vielfalt noch zulässt. Und da hat ja

der Herr XXX [Leiter des Studiengangs] unheimlich viel Arbeit geleistet in diesem Bereich. Das ist so'n Werk ((zeigt auf ein von Herrn XXX verfasstes Buch)), das liefert einen Begriffsapparat, der das zulässt, der einem da hilft. Der einem hilft, die wesentlichen Unterscheidungen auch sprachlich zu fassen und aus dieser Vielfalt der Erscheinungsformen auch das Wesentliche heraus zu pulen. Und das ist natürlich notwendig, wenn man // Leute unterschiedlicher Fächer unterrichtet.

Einerseits soll eine institutionell entwickelte Strategie es ermöglichen, kulturelle Vielfalt sichtbar und Unterschiede systematisch vergleichbar zu machen, andererseits wird dieses Vorhaben an eigenkulturellen Ordnungsvorstellungen ausgerichtet und unterliegt damit einer immanenten Tendenz zur ethnozentristischen Anverwandlung. Dieses Grunddilemma betrifft sowohl die individuelle als auch die institutionelle Handlungsebene und das Zusammenspiel beider Ebenen zeigt sich in der unmittelbaren diskursiven Abfolge. Die Versuche von Frau Reinsdorf, die logische Ordnung fachwissenschaftlicher Problemlösungen klar zu machen, können als individuelle Umsetzung der institutionell etablierten Wirklichkeitsvorstellungen interpretiert werden. Ein universeller Begriffsapparat, der in diesem Fall nicht nur als Leitidee oder diffuse Fach- und Institutskultur im Hintergrund schwebt, sondern in Form eines „Werkes“ des angesehenen Institutsleiters gleichsam zur manifestierten Handlungsanweisung geronnen ist, bietet eine klare Orientierung, auf die sich Akteure in der Handhabung etwaiger kultureller und disziplinärer Interpretationsunterschiede berufen können.

6.3.2 Kulturrelative Anpassungsbereitschaft

Eliminierung, Neutralisierung und Anverwandlung kultureller Unterschiede sind allesamt ethnozentristische, konflikttheoretische Optionen der Differenzbewältigung, wie sie in vielen theoretischen Konzeptionen zur Soziologie des Fremden thematisiert werden (Überblicke u.a. bei Bielefeld 1992; Bukow 1999; Bukow/Llaryora 1993; Geenen 2002; Gut-tandin 1993; Prange 1995; Straub 1999a; Straub et al. 2001). Sie sind auf Dauer nur für den Preis der eigenen kulturellen Isolation zu haben, denn Einflüsse fremder Kulturen werden nicht zugelassen und Selbstveränderung wird dadurch weitgehend verhindert. Unter den Bedingungen einer kulturpluralistischen Weltgesellschaft im Allgemeinen sowie mit Blick auf die Ansprüche an die internationale Hochschulentwicklung innerhalb sich öffnender Bildungssysteme im Speziellen kann dies auf lange Sicht kaum ein tragfähiger Weg für interkulturelle Handlungskon-
texte sein.

„Wir müssen bedenken, dass die meisten modernen Gesellschaften pluralistisch sind, das heißt, dass sie alle bestimmte gemeinsame Grundelemente einer Sinnwelt teilen, die als solche Gewissheitscharakter haben, dass aber zusätzlich verschiedene Teilsinnwelten bestehen, die im Status gegenseitiger Übereinkunft koexistieren. [...] [D]er offene Konflikt von Ideologien wird nun ersetzt durch verschiedene Grade der Toleranz oder gar der Kooperation“ (Berger/Luckmann 1969: 133f.).

Im handlungsadaptiven Modus der kulturellen Anpassungsbereitschaft geht es nunmehr darum, wohlbegründete Deutungsansprüche mit einer flexiblen Adaptionsfähigkeit zu verbinden, um eigene Erwartungen und Vorstellungen nicht nur zu behaupten, sondern unter Umständen auch im Dialog mit dem Anderen zu verhandeln. Im Gegensatz zu ethnozentristischen Kontextwahrnehmungen, die durch eine eingeschränkte Differenziertheit, oft eindimensionale Begründungszusammenhänge und einseitige Anpassungserwartungen gekennzeichnet sind, weist der Typus des differenzierten Kulturrelativismus sich dadurch aus, dass erstens schon in der situativen Primärdeutung *unterschiedliche* Erklärungsmöglichkeiten für das Geschehen antizipiert werden und zweitens auch *eigene* Normen zur Diskussion gestellt werden. Die Erstinterpretation der Fallstudie „Feedback im Seminar“ durch Herrn Seyfried ist ein Beispiel einer differenzierten Situationsauslegung, die neben kulturellen Attributionen andere Erklärungsmöglichkeiten erkennen lässt:

Herr Seyfried: Ja also, ähm, // das ist vor allem mein persönliches Gefühl, ich will das jetzt nicht verallgemeinern, aber in asiatischen Ländern ist es zum Teil so, dass es schon eine sehr harte Variante ist, Kritik zu äußern. Zum Beispiel in Korea, von dem, was mir bekannt ist, in China vielleicht weniger, schon eher wieder in Japan, aber da möchte ich mich auch gar nicht so festlegen, weil mir da ehrlich gesagt auch die Übersicht fehlt. Aber ich weiß definitiv, dass in Korea und vielen asiatischen Ländern viele Dinge nicht so direkt ausgesprochen werden wie hier. Auch in Indien möglicherweise. Das, würde ich sagen, sind so die Kulturkreise. Aber es kommt auch auf den Fall an. Kultur ist ja sehr vielfältig und allgemein dieses Kritikverhalten, das könnte man sicher auf Asien zurückführen, oder im Wesentlichen mal sagen, dass es dort häufiger auftritt. Aber je nach Einzelfall kann es ja auch ganz andere Gründe haben, warum die Leute sich so verhalten.

Neben einer multikausalen Erstdeutung und kulturellen Fremdgruppenvergleichen ist ein weiteres Merkmal einer kulturrelativistischen Deutung, dass die eigene Position zumindest im Denken möglicher Alternativen zur Disposition gestellt wird steht. Herr Kaiser, ein auslandserfahrener Professor, der seit mehreren Jahren einen internationalen Aufbaustudi-

engang leitet, gibt bei der Vorlage der fiktiven Fallstudie „Feedback im Seminar“ folgende Interpretation:

Herr Kaiser: Äh, äh, ich glaube, jeder, der mit ausländischen Studierenden zu tun hat, hat ganz ähnliche Erfahrungen gemacht, äh // ich mache so etwas Ähnliches. Ähm, nicht // ich würde nie /, wie es diese Frau Dr. Bischoff gemacht hat, äh, jetzt zwei Studierende auswählen und sagen: „Ihr beiden müsst aber jetzt.“ Ähm // das halte ich für nicht besonders geschickt, weil nämlich in einer solchen Gruppe, in der sehr verschiedene Nationalitäten vertreten sind, äh und Männer und Frauen ist auch ein wichtiger Aspekt dabei, ähm // dass es da unmöglich sein wird, sozusagen ein objektives Urteil zu erfragen von // äh einem Lateinamerikaner meinerseits zu einer Asiatin oder von einer Asiatin zu einem Lateinamerikaner, nur um mal zwei Extreme zu nehmen, äh // das funktioniert nicht.

Herr Kaiser führt seine Erklärungsansätze weiter aus und differenziert noch weitere Möglichkeiten. Inwieweit mit den verschiedenen Erklärungen einer kritischen Interaktionssituation aus einer ethnorelativen Perspektive letztlich auch situative Anpassungen eines Akteurs an andere Kulturen einhergehen, hängt zum einen mit dem persönlichen Problemlösungsrepertoire und zum anderen mit den strukturell und institutionell verfügbaren Freiheitsgraden zur Handlungsdisposition zusammen (siehe dazu auch Kapitel 7.3). Herr Kaiser präsentiert im Anschluss an die Erstinterpretation der Fallstudie einen eigenen Problemlösungsvorschlag, den er selbst für interkulturelle Prüfungssituationen an seinem Institut praktiziert:

Herr Kaiser: Ich habe also einen // lieben // Kollegen, der sehr viel wert darauf legt, mündlich zu prüfen, weil der sagt: „Ich möchte die // Kandidatinnen und Kandidaten sozusagen persönlich vor mir haben, dass ich auch persönlich auf sie eingehen kann“, dergleichen. Und wir haben immer festgestellt, dass gerade also junge Frauen, junge Studierende aus Südostasien und // und Ostasien äh // bis auf China sehr große Probleme haben, es fast nicht schaffen oder fast /, wenn irgendjemand durchfällt, dann sind es Studierende aus Ostasien / Südostasien.

I.: Im Mündlichen?

Herr Kaiser: In mündlichen Prüfungen. Nicht, weil sie schlechter sind oder irgendwas, sondern weil sie einfach diese Form der direkten Konfrontation sozusagen, einfach nicht gewohnt sind und diese Situation auch nicht aushalten. Die sind dann einfach so verwirrt, dass sie dann eben auch /, ja wenn sie dann gefragt werden, einfach nicht die Antwort wissen und dann eben auch durch die Prüfung durchfallen. Wir haben dann ja häufig auch gesagt: „Okay, machen wir es doch schriftlich“. Dann hat's funktioniert. Aber in der mündlichen direkten Ansprache gibt es da große Probleme [...].

Herr Kaiser verfügt einerseits über das erforderliche kulturelle Hintergrundwissen, um eine kulturell bedingte Problemursache überhaupt differenziert erkennen zu können. So sind nicht alle ausländischen Studierenden pauschal zurückhaltender oder in Prüfungen gehemmt, sondern vor allem jene aus bestimmten Ländern und hier wiederum Frauen stärker als Männer, besonders wenn sie männliche Prüfer vor sich haben. Zweitens ist Herr Kaiser als verantwortlicher Professor in der Lage, seinem Kollegen entgegen den sonst etablierten Prüfungsmodalitäten andere Varianten vorzuschlagen und durchzusetzen. Erst die Kombination eines persönlichen kultursensiblen Problembewusstseins und der institutionellen Handlungsmacht zur Variation von Prüfungsformalitäten erlaubt es Herrn Kaiser, auf andere kulturelle Gewohnheiten einzugehen, ohne die eigenen Erwartungen (Erfüllung fachlicher Wissensstandards in Prüfungen) aufzugeben.

Als Kontrast zu diesem Beispiel einer voraussetzungsreichen, kulturrelativen Handlungsorientierung lässt sich zeigen, wie es sich verhält, wenn ein kultursensibles Problembewusstsein wenig ausgeprägt ist und der Akteur nur über ein begrenztes Lösungsrepertoire sowie geringe institutionelle Entscheidungsfreiheiten verfügt. Für Herrn Trautwein, einen promovierten Laborleiter an einem ingenieurwissenschaftlichen Institut, war die gleiche Fallstudie (Feedback im Seminar) eine eher unübliche Unterrichtssituation, in die er sich nach eigener Aussage aber durchaus hineinendenken könne. In seinem Fach sei es allerdings so, dass

Herr Trautwein (37): [...] wir unser Fachwissen eben vermitteln wollen. So wie Sie das bei einer Schule erlebt haben im Physikunterricht. In der Form ist das zu sehen. Das läuft dann halt irgendwann mit Overheads und irgendwo Tafelanschrieb, in der Richtung. Hmmm. Eigene Beiträge der Studenten sind in dem frühen Stadium des Studiums nicht möglich. Von daher kann man, um die Studenten aus der Reserve zu locken, nur so agieren, dass man gezielt die Vorlesung durch Fragen unterbricht, die dann aus dem Auditorium zu beantworten sind. Und da ist es genauso, wie es hier beschreiben wird, dass es sehr große Unterschiede gibt. Die will ich aber jetzt nicht auf interkulturelle Dinge zurückführen. Das finde ich bei den deutschsprachigen Studenten ganz genauso.

Vor dem Hintergrund des fachspezifischen Unterrichtsziels und eines entsprechenden Didaktikverständnisses, nach dem es unmöglich sei, dass Studierende aktive Beiträge einbringen, werden kulturelle Ursachen als Verhaltensklärung von vornherein ausgeschlossen. Aufgrund der dezidierten eindimensionalen Erklärung von Herrn Trautwein wurde darauf hin im Interview noch einmal nachgefragt:

I: Wenn Sie jetzt noch mal schauen, es ist ja hier eine Situation beschrieben, wo die Frau Bischoff, die Dozentin in diesem Fall, vor der Situation steht, wo sie sich fragt, wie sie weiter machen kann: Also unterschiedliche Beteiligung der Studierenden. Haben Sie eine Idee, eine Erklärung? Sie sagten schon, es sei weniger interkulturell bedingt, sondern bei den Deutschen genau so. Hätten Sie andere weitere Erklärungen für die Situation?

Herr Trautwein: //// Spontan erst mal noch nicht. Ich meine /// also sicherlich so /// ((zögert)) die, die, die Offenheit oder auch diese /// sagen wir mal, es gibt viele, die sind, sind doch sehr zurückhaltend im Ansprechen von Dozenten zum einen. Diese Distanz sollte nicht auftauchen. Es ist klar, da hat der Dozent einiges dafür beizutragen. Zum anderen auch aus der Gruppe heraus zu agieren. Da gibt es auch gewisse Zurückhaltung, also das sehe ich mehr in dem Bereich der Gruppendynamik dann, würde ich meinen. // Ich sehe im Moment auch wenig Ansätze die einzubinden, sagen wir mal außer denen, was ich vorhin gesagt habe, um aus der Situation heraus zu kommen.

Herr Trautwein erwägt auch bei der expliziten Nachfrage keine kulturellen Gründe als Ursache für das Geschehen in der Fallstudie. Die Situation wird von Herrn Trautwein nicht so aufgefasst, dass sie ein besonderes Fremdverstehen erfordern würde, da lediglich persönliche und gruppendynamische Ursachen für die Situation angeführt werden. Hammer-schmidt (1997: 120) hat zurecht darauf hingewiesen, dass Fremdverstehen nicht spezifisch für interkulturelle Zusammenhänge ist und den Akteur „mit keiner anderen Fähigkeit konfrontiert, als sie uns alltäglich bekannt ist“. Auf der anderen Seite kann „Verstehen als Universal nicht die Unterschiede und Differenzen überspielen, an denen es sich zu aller erst entzündet.“ Internationale und interkulturelle Kontakte im Rahmen internationaler Hochschulausbildung bilden in dieser Analogie einen möglichen, wenn auch nicht zwingenden „Entzündungsherd des Fremdverstehens“. Das setzt allerdings voraus, dass die damit verbundene Irritation kognitiv und affektiv überhaupt zugelassen wird.

Gerade wenn die Situation aus der Sicht eines Akteurs nicht ohne Weiteres erkennbar und verstehbar ist und diffuse Handlungsprobleme auftreten, bei denen weder Erklärungen noch Lösungswege auf Anhieb aus dem Erfahrungshintergrund bezogen werden können, besteht die Tendenz zu einer eindimensionalen, mitunter auch ethnozentristischen Haltung. Handlungssituationen, in denen Referenz Erfahrungen fehlen und den Akteur mit diffuser Ambivalenz konfrontieren, führen oft zu einer frühzeitigen Schließungsdeutung, mit der eine Problemsituation als eindeutig identifiziert wird. Ethnorelative Orientierungen würden sich hingegen dadurch auszeichnen, dass die Situation trotz der erlebten Ambivalenz für Deutungsalternativen offen und zugänglich bleibt und eigene Sichtweisen als solche ausgewiesen und hinterfragt werden. Frau

Sattler, eine promovierte Sozialwissenschaftlerin, die in einem internationalen Aufbaustudiengang lehrt, beschreibt einleitend zum Interview ihre persönliche Selbstwahrnehmung in Lehrsituationen:

Frau Sattler: // So bezogen speziell auf die Lehre, da tue ich mich etwas schwer. Ich habe zwischendurch den Eindruck gehabt, dass ich bestimmte Formen der Didaktik schlecht, kaum anwenden kann.

I: Hmm.

Frau Sattler: Also anders herum ausgedrückt. Ich tue mich relativ schwer, eine Einbindung von Studenten im Sinne von Beteiligung, vor allen Dingen in mündlicher Beteiligung im Unterricht selbst zu erreichen. // Vor dem Hintergrund, das ist mein Versuch einer Erklärung, dass ich behaupte, dass die meisten Studenten aus der so genannten Dritten Welt, wenn sie auch dort studiert haben, einmal sehr autoritär erzogen wurden und Frontalunterricht im engsten Sinne des Wortes gewohnt sind.

I: Hmm.

Frau Sattler: Und wenn sie dann hier stehen und, sagen wir mal, ein Seminar machen, dann artet das, ohne dass Sie das wollen, in eine Vorlesung aus. Also es gibt immer wieder so Versuche von mir“ sie zu einer Äußerung zu bewegen. Speziell auch ausgehend vom Inhalt der Seminare. Also ich versuche, das auf einem abstrakten Niveau zu machen, vor dem Hintergrund, dass ich da Leute aus Afrika, Lateinamerika, Asien und auch ein paar Deutsche habe. Ich sage: „So ihr müsst das mit konkretem Inhalt aus Beispielen eurer Heimatländer füllen“.

I: Hmm.

Frau Sattler: Also das ist so der Hintergrund. Und das fällt enorm schwer. Zwischenzeitlich bin ich geneigt, das ein wenig zu revidieren, weil ich sage: „Das gilt für die Deutschen teilweise genauso“ ((lacht)).

Was in dem Beispiel auf eine kulturelrelativierende Deutung hinweist, sind die explizite Handlungsreflexion und die Relativierung der eigenen Erklärungen. In ihrer Schilderung berichtet Frau Sattler von den Schwierigkeiten, passende Unterrichtsmethoden für die Interaktion mit den internationalen Studierenden zu finden und sie lässt dafür unterschiedliche Erklärungsmöglichkeiten einfließen. Ausgehend von einem selbst erlebten Handlungsproblem, das als solches auch artikuliert wird („da tue ich mich etwas schwer“; „das fällt enorm schwer“), bilden erfahrungsbezogene Arbeitshypothesen über die kulturellen Hintergründe der Studierenden ein Suchraster für mögliche Erklärungen, um eventuell auch die Schwierigkeiten zu lösen. Diese Erklärungen werden dabei offen gehalten und bleiben der Revision zugänglich, denn „zwischenzeitlich“ ist Frau Sattler „geneigt, das ein wenig zu revidieren“. Das zentrale Moment der Situationsdeutung ist die „Zurkenntnisnahme von Ungereimtheiten zwischen Typisierung und den wahrgenommenen Situationsele-

menten“ (Schröder 2002: 101). Dadurch werden bestehende Deutungsmuster aufgeweicht und für Modifikationen zugänglich. Kulturelle Differenz in ihren handlungsbezogenen Konsequenzen wird nicht negiert, denn Frau Sattler räumt offen ein, dass sie die beschriebene Situation als „schwer“ lösbar erlebt und auch die von ihr beschriebene Lösungsstrategie, mit Beispielen aus den jeweiligen Heimatländern der Studierenden zu arbeiten, trägt kulturellen Unterschieden Rechnung. Die stereotype Überbetonung eines Differenzaspekts (hier die autoritäre Erziehung in der so genannten Dritten Welt) wird lediglich als mögliche, aber nicht als einzige kulturalisierende Erklärung in Betracht gezogen.

6.3.3 Zwischenfazit

Im Hinblick auf handlungsadaptive Fremd- und Selbstrelativierungen wurden eingangs vier idealtypische Grundformen unterschieden (siehe Abbildung 7, S. 107), von denen zwei (A und B) als Haupttypen handlungsadaptiver Ordnungsfiguren rekonstruiert wurden. Die beiden Haupttypen A und B lassen sich als handlungsadaptive Differenzkonstruktionen empirisch rekonstruieren, während die Nebentypen eher als modelltheoretisches Konstrukt zu betrachten ist. Der unterschiedliche Status der vier Typen lässt sich theoretisch als auch empirisch zeigen. Die Nebentypen lassen sich als ambivalente Übergangsformen verstehen, in denen die Akteure sich noch keine hinreichende Klarheit über die Situation verschafft haben und gewissermaßen zwischen A und B pendeln. Die suchende Ambivalenz, die im Mittelpunkt des Oszillationsmodells steht und in verschiedenen Akteurerzählungen zum Ausdruck kommt, bildet das eigentliche Merkmal des Fremdverstehens. Dieses Fremdverstehen findet nicht zu einer endgültigen Ruhe oder inneren Ordnung, sondern ist der fortwährende Versuch, „im Namen des Besonderen zu unterscheiden [...] [und] schafft, reproduziert und verletzt Ordnungen“ (Straub 1999b: 23). Differenzkonstruktionen im Zuge der Fremd- und Selbstrelativierung sind mehr oder minder dynamische Vorgänge, die mit der Metapher der Oszillation gut beschrieben sind. Da soziales Handeln nun aber zumindest vorübergehend eine Situationsdefinition voraussetzt, müssen Akteure sich letztlich zwischen Typ A oder B entscheiden, denn nur diese beiden Typen bilden aus der Akteursperspektive temporär konsistente Ordnungskonstruktionen (Hahn 1994; Schäffter 1991; Scherr 1999; Waldenfels 1991). Nicht die stete Unordnung bietet dem Akteur eine Grundlage zum Handeln, sondern die Etablierung *temporärer* und *partieller* Ordnungsfiguren. Entscheidend ist aber, dass sich die Ordnung wieder wandeln kann. Die Wandlungsfähigkeit kultureller Kontextdeutung und einhergehender Handlungsadaptio-

nen ist notwendig, um die „adaptive Achse“ flexibel zu halten und Raum für das „potenzielle Oszillieren“ zu schaffen (Demorgon/Molz 1996).

Die Dynamik und Wandlungsfähigkeit von kulturellen Ordnungsfiguren sind Aspekte, die in der klassischen als auch der neueren Soziologie des Fremden bislang nur wenig Beachtung finden. Oft wird auch lediglich eine Figur betrachtet. Eine zentrale Frage ist dabei, wie Fremd- und Selbstthematisierungen institutionell vorgesehen und praktiziert werden. Wo institutionelle Strukturen sichere Antworten bieten oder diese sogar von ihren Akteuren einfordern, wird man Wirkkräfte vermuten können, die Differenz und Fremdes an bestehende Strukturen angleichen. Entsprechende Befunde, die diese Annahme stützen, wurden unter anderem für die professionelle Handlungspraxis in Schulen und in der Sozialen Arbeit vorgelegt (Diehm/Radtke 1999; Gültekin 2003). Auch für den Umgang mit kultureller Differenz im Kontext der internationalen Hochschullehre lässt sich daher begründet annehmen, dass institutionelle Strukturen im Interesse ihrer eigenen Stabilisierung ethnozentristische Assimilationserwartungen eher begünstigen als kulturelle Öffnungen und (Selbst)Veränderungen. In Kapitel 7 wird dieser Arbeitshypothese weiter nachgegangen. Zuvor werden aber noch einige weitere diskursive Elemente von Differenzkonstruktionen rekonstruiert.

6.4 Fremdperspektive, Empathie und Projektion

Wie die vorangehenden Analysen zeigen, sind kulturelle Differenz und Fremdheit keine Leerstellen, die sich der kommunikativen Aneignung gänzlich entziehen (vgl. Bergmann 2001: 38). Indem Differenz und Fremdes in Worte gefasst und in (eigene) sprachliche und kognitive Kategorien gebracht werden, verlieren sie allerdings oft auch ihren Fremdheitscharakter und werden in eigene Deutungsstrukturen eingebunden. Schütz formuliert für diesen Verstehensvorgang die „Generalthese des alter ego“ (Schütz 1974: 143-148), in der die „Gleichzeitigkeit des fremden Erlebnisstroms“ mit dem eigenen Erlebnisstrom zum Ausdruck kommt: „Wir entwerfen also das fremde Handlungsziel als Ziel unseres eigenen Handelns und phantasieren nun den Hergang unseres an diesem Entwurf orientierten Handelns“ (Schütz 1974: 158).

Bevor unten auf die empirische Relevanz dieses sozialphänomenologischen Axioms eingegangen wird, soll der verstehenstheoretische Ansatz von Schütz noch etwas genauer nachgezeichnet werden, denn er ist fundamental für die Perspektivgebundenheit interkulturellen Verstehens. Er findet sich in allen Versuchen der Fremdperspektive und des

empathischen Nachvollzugs als auch in Projektionen und anderen Elementen von Differenzkonstruktionen wieder. Schütz geht von einer Verhaftung des Verstehensvorgangs im eigenen Sinn- und Relevanzsystem aus. Das ist dem Fremdverstehenden meistens jedoch nicht bewusst:

„[Es] zeigt sich, dass wir die fremden Handlungsziele, oder wie wir auch sagen können, die fremden Um-zu-Motive zu eigenen Um-zu-Motiven eines fiktiven Handelns machen und nun in neutralisierenden Setzungen den Gleichsam-Vollzug eines an diesem Um-zu-Motiv orientierten eigenen Handelns als Deutungsschema für die Erlebnisse des fremden Handelnden von seinem tatsächlichen Handeln verwenden. Aber zur Vermeidung von Missverständnissen muss ausdrücklich hinzugesetzt werden, dass all das nur eine reflexive Zergliederung des fremden Handlungsverlaufs nach seinem Verlauf bedeutet [...]“ (Schütz 1974: 160).

Im Fremdverstehen stellt sich der Beobachter also auf den Standpunkt des Handelnden, indem er sich vorstellt, er habe die gleichen Handlungsziele und Motive.¹⁵ Dann interpretiert er die Handlungen so, als hätte er sie als Handelnder selbst vollzogen. In diesem Augenblick unterstellt er die Kongruenz seiner Perspektive mit der des Handelnden. Es handelt sich also genau genommen nicht um eine Perspektivübernahme, sondern um eine Projektion der eigenen Perspektive. Die Generalthese des Alter Ego ist nur teilweise zutreffend, da die Erlebnisströme von Beobachter und Handelndem nicht identisch sind. Vielmehr verhält es sich so, dass „in der Selbstausslegung die eigene Dauer kontinuierlich und in Vollständigkeit, dem Fremdverstehen aber die fremde Dauer in diskontinuierlichen Segmenten und niemals in Vollständigkeit, sondern nur in Auffassungsperspektiven vorgegeben ist“ (Schütz 1974: 148). Daraus ergibt sich die wichtige Einsicht, dass die eigenen Vorstellungen über den Strom fremder Erlebnisse „prinzipiell zweifelhaft“ (Schütz 1974: 148) bleiben müssen, während die des eigenen Erlebensstroms prinzipiell unzweifelhaft sind (vgl. Soeffner 2000: 165).¹⁶

Die Zweifelhafteit des Fremdverstehens schlägt sich in mehrfacher Hinsicht in „Akten der Selbstausslegung“ (Schütz 1974: ff.) im Verstehensprozess nieder. Zunächst stellt sich das Problem des Zugangs und

15 Um-zu-Motive beziehen sich auf die Zukunft und sind identisch mit dem Ziel oder dem Zweck, für deren Verwirklichung die Handlung selbst das Mittel darstellt. Weil-Motive beziehen sich auf die Vergangenheit und sie stellen die Gründe oder Ursachen des Handelns dar (vgl. Abels 2001: 76f.).

16 Temporäre oder gar pathologische Störungen dieser unzweifelhaften eigenen Erlebnisströme jenseits des üblichen alltäglichen „Selbstzweifels“ seien hier außer Acht gelassen.

des Erfassens des gemeinten Sinns. Zugänglich ist mir nur mein eigenes Verstehenserlebnis einer Handlung des Anderen, nicht aber das fremde Erleben des Verstehens des Anderen. Letzteres hatte Schütz in seiner bekannten Kritik an Webers Verstehenskonzepts als prinzipiell unmöglich postuliert, so dass es also nur um das Verstehen *eigener* Auslegungen gehen kann. Weiterhin sind mir nur die Symbole und Zeichen als Äußerungen des Erlebens des Anderen zugänglich, nicht jedoch seine inneren Erlebnisse; ich muss folglich auch die Zeichen als solche und in ihrer Funktion als Signum *für* etwas verstehen können (symbolische Repräsentationen). Als dritten Akt der Selbstausslegung muss ich verstehen, warum der Andere aus einem unbegrenzten Zeichenvorrat gerade diese Zeichen, gerade jetzt und gerade hier einsetzt (raumzeitliche Verankerung). Als Viertes muss „nach dem Sinnzusammenhang gefragt werden, in den das Erlebnis vom Du eingestellt ist“ (Schütz 1974: 150). Damit meint Schütz die Einbeziehung der Motive und Intentionen, die dem fremden Verhalten und Handeln zugrunde liegen, zum Beispiel ob es lediglich spontanes reaktives Verhalten oder ein geplantes „Um-zu“-Handeln ist (Sinnzusammenhang).

All dies geschieht nicht im sozialen Alleingang, sondern in einer sozialen Deutungsgemeinschaft. Insofern, als Differenz- und Fremdheitskonstruktionen als kollektive Phänomene angenommen werden, ist auch das sprachlich trügerische *Selbst* in den Akten der *Selbstausslegung* zu relativieren. Differenzkonstruktionen erfolgen unter Einbeziehung anderer Mitmenschen, von denen der Akteur vermutet, dass sie das als fremd Identifizierte und Verstandene genauso wie er selbst auslegen. Gewissheit verschafft sich der handelnde Akteur trotz der prinzipiellen Zweifelhafteit der Auslegungen über die implizite Erwartung, für seine Wirklichkeitskonstruktionen Deutungsverbündete zu finden. Selbstausslegungen sind somit auf sozialen Rückmeldungen und Bestätigungen angewiesen, sei es durch denjenigen, dessen Handeln ausgelegt wurde, oder durch Dritte, die das besagte Handeln ähnlich auslegen würden. Die Irritation über ein bestimmtes soziales Geschehen in einem interkulturellen Kontext ist also keine singuläre Erfahrung eines Einzelnen, sondern wird als eine Reaktion all derer vorgestellt, die innerhalb eines relativ gleichen Vertrauensrahmens ihr Leben führen, den Kontext teilen und hier Fremdheit erleben (vgl. Bergmann 2001: 39ff.).

Die Überlegungen dieses sozialphänomenologischen Exkurses lassen sich nun wieder auf den spezifischen Kontext des Handelns institutioneller Akteure in internationalen Studienprogrammen beziehen. Wie versuchen die Akteure sich in Handlungsvollzüge anderer, vor allem Studierender aus anderen Ländern und Kulturen hinein zu versetzen? Welche Formen nehmen die Akte der Selbstausslegung dabei an? Bei der

Beantwortung der Frage sollen im Folgenden zwei analytische Grundformen der nachvollziehenden Selbst- beziehungsweise Situationsauslegung unterschieden werden: zum einen die „Fremdperspektive und Empathie“ und zum anderen die „generalisierende Projektion“.

6.4.1 Fremdperspektive und Empathie

Differenzerfahrungen können einen Akteur dazu veranlassen, über mögliche Wahrnehmungen einer gemeinsamen Situation aus der Fremdperspektive nachzudenken. Die Einnahme einer Fremdperspektive setzt voraus, dass eine Wahrnehmungsdifferenz kultureller oder auch anderer Art bereits angenommen wird. Die Konstruktion einer deutungsrelevanten Differenz, aus der heraus sich überhaupt unterschiedliche Perspektiven ergeben können, ist konstitutiv für jede Form des Nachvollzugs einer fremden Handlung. Auf der kognitiven Ebene der Fremdperspektive erfolgt ein analytischer Zugang zum Erlebensstrom des Anderen, indem dessen Lebensumstände, Ressourcen, Handlungsmöglichkeiten usw. antizipiert und in hypothetische Erklärungszusammenhänge eingebaut werden. Wenn der kognitive Nachvollzug zusätzlich auch mit korrespondierenden emotionalen Momenten versehen ist oder gar dadurch überlagert wird, kann von Empathie als einer primär affektiven Ebene der Fremdperspektive gesprochen werden (Teutsch 1977). Eine integrative Empathiedefinition von Holz-Ebeling/Steinmetz (1995: 15) definiert den Begriff als das „Erfassen von Bewusstseinsinhalten einer anderen Person im Kontext bestimmter Lebensumstände“, wobei ein eigenes Bewusstsein darüber vorherrscht, dass man selbst und der Andere zwei verschiedene Menschen sind. Im Vergleich zum bloßen kognitiven Nachvollzug ist Empathie das ganzheitlichere Nachvollzugskonzept¹⁷ und bildet eine Voraussetzung für soziale Handlungskompetenz und die Entfaltung „prosozialen Verhaltens“ (Eisenberg/Fabes 1991).

Die Einnahme einer Fremdperspektive als Basis einer kultursensiblen Handlungsstrategie wird exemplarisch in folgenden Beispielen deutlich: Auf die Frage, was Frau Sattler bei der Bewältigung der von ihr zuvor geschilderten schwierigen Unterrichtssituationen als hilfreich

17 Als Teilelemente eines handlungsleitenden Auslegungsaktes sind Kognition und Emotion in der Praxis nicht zu trennen. So hat zum Beispiel Vester (vgl. 1991: 69-74) darauf hingewiesen, dass die Unterscheidung eine Scheinkontroverse darstelle, die übersieht, dass es sich dabei um „Aspekte einer breit angelegten Theorie der Informationsverarbeitung“ (Vester 1991: 69) handelt. Erst das Zusammenspiel von Kognition und Emotion ergibt eine vollständige Situationsauslegung.

empfindet, beschreibt sie unterschiedliche Gründe aus Sicht eines ausländischen Studierenden. Die Situation wird von Frau Sattler zunächst rein analytisch aus der Warte einer Person beleuchtet, die mit den Praktiken und Strukturen an einer deutschen Hochschule nicht vertraut ist:

I: Was hilft Ihnen mit schwierigen Situationen umzugehen?

Frau Sattler: //// Dass ich selber auch noch nach Erklärungen suche und diese Erklärung beziehungsweise Gründe bis zu einem gewissen Maße nachvollziehen kann. Also Stichwort Autorität, Stichwort Schüchternheit auch bedingt durch meinewegen unzulängliche Sprachkenntnisse. Insbesondere im ersten Semester. Das ist eine vollkommen fremde Umgebung in einem fremden Land. Dann bezogen auf Einzelpersonen (Unterbrechung durch Besuch an der Tür): die haben, was weiß ich, eventuell Probleme zu Hause, in welcher Form auch immer. Also das mag schon alles so eine Rolle spielen. Und wenn ich das weiß oder bei einigen annehme, dann ist das auch eine Erklärung für mich.

Auch Herr Remer beschreibt in einer längeren Interviewpassage, in der es um seinen Unterrichtsstil und didaktische Möglichkeiten zur Initiierung von Seminardiskussionen geht, wie ausländische Studierende in seinem Kurs ihre Situation in Deutschland erleben könnten:

Herr Remer: Die Leute haben sehr viele Probleme, wenn es internationale Studierende sind. Es ist alles neu für sie und da kann man nicht erwarten, dass sie innerhalb von einem Semester sich mit allem angefreundet haben und alles aufgenommen haben. Und dass die Leute hier sind, das kann ja auch sein, (dass die das) gar nicht gut finden, dass sie es auch gar nicht wollen. Vielleicht finden die uns auch ganz schrecklich, dass wir uns hier ständig gegenseitig kritisieren. Ich meine, wenn man anders erzogen wurde, hält man das einfach für sehr unfreundlich, unmöglich und möchte das gar nicht so unbedingt so annehmen.

Herr Remer versetzt sich kognitiv und in Ansätzen auch emotional in die Perspektive der ausländischen Studierenden. Der erste Teil seiner Schilderung betrifft eher den rationalen Nachvollzug von vermuteten Anpassungsschwierigkeiten, die er zumindest für den Anfang eines Auslandsaufenthaltes als normal annimmt, wo noch „alles neu“ und „nicht aufgenommen“, also noch nicht bekannt und gelernt ist. In der zweiten Hälfte stellt er sich die emotional affektiven Reaktionen vor, wie sie Studierende in solchen Situationen erleben könnten, nämlich, dass sie die Umgangsformen in Deutschland „ganz schrecklich“, „unfreundlich“ und „unmöglich“ empfinden. Die kognitive Fähigkeit und die sozioemotionale Bereitschaft zur Perspektivübernahme hängen eng mit eigenen kulturellen und sozialen Fremdheitserfahrungen zusammen. Situations schilderungen aus der Fremdperspektive werden häufig im Zusammen-

hang mit selbst erlebten kulturellen und sozialen Fremdheitserfahrungen im Ausland benannt, wie bei Herrn Walter, der zum Studium ein Jahr in den USA war:

Herr Walter: Ja, ich hatte halt die Erfahrung, wie es ist. In dem Fall war ich ja der Ausländer in einem fremden Land /, dass ich sehr positiv behandelt wurde, und deswegen auch für mich selber ///. Ich habe eben die Erfahrung gemacht, wie es ist als Ausländer in einer fremden Kultur, wobei die Amerikaner, sagen wir mal, doch relativ ähnlich sind, im Vergleich zu Asiaten. Vielleicht kann ich deswegen einen Studierenden besser verstehen, der in einer anderen Kultur ist.

Eigene Fremdheitserlebnisse, die einen Akteur dazu veranlassen, sich in andere marginalisierte Gruppen hineinzusetzen, müssen nicht unbedingt aus der gleichen Differenzkategorie (hier nationale und/oder ethnisch-kulturelle Differenz) stammen. Sie können auch aus anderen, für den Akteur vergleichbaren Marginalisierungserfahrungen resultieren. So erinnert sich Frau Reinsdorf bei der Interpretation des Diskussionsverhaltens ausländischer Studierender in der Fallstudie „Feedback im Seminar“ an ihre eigene akademische Biografie als Frau unter vielen Männern in einem seinerzeit sehr von Männern dominierten Ingenieurstudiengang, wo sie sich ihr Selbstbewusstsein über besondere Leistung erarbeiten musste.

Frau Reinsdorf: Man muss als Dozent einen Einstieg finden, der die Stillen ermuntert, der ihnen Selbstbewusstsein gibt. Also, ich weiß das aus meiner eigenen Biografie. Ich hab ja nun Bauingenieurwesen studiert // sehr früh, und wir waren drei unter 120 Kommilitonen.

I: Drei Frauen?

Frau Reinsdorf: Ja, und natürlich waren die Männer lauter. Ist doch klar. Ich habe eigentlich mein ganzes Selbstbewusstsein daraus gezogen, dass ich in den schriftlichen Arbeiten in den Klausuren und so immer ganz gut abgeschnitten habe. Auch im Vergleich zu meinen männlichen Kommilitonen, das stärkt einen. Und ich denke, hier ist das auch so. Wenn man merkt, dass man gar nicht so schlecht ist, im Vergleich zu den anderen, dann wird man auch freier in seinen Äußerungen. Das muss man da rauskitzeln.

I: Also auch Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse zu geben?

Frau Reinsdorf: ja, ja genau, wenn die anderen immer so vorlaut sind und man traut sich nicht.

Die Situation der ausländischen Studierenden wird mit der eigenen Situation als weibliche Minderheit in einer männlichen Mehrheitskultur assoziiert. Die Übertragung einer eigenen Marginalisierungserfahrung erlaubt es Frau Reinsdorf, eine empathische Identifikationshaltung mit

einer Minderheitengruppe aufzubauen, die ihr als interkultureller Verstehenshintergrund dient.

6.4.2 Generalisierte Projektion

Bei Projektionen handelt es sich um anders gelagerte Akte der Selbstauslegung. Anders als bei der Fremdperspektive, in der sich der verstehende Akteur mit Schütz gesprochen in den Erlebensstrom des anderen hinein begibt, bleibt er im Modus der Projektion wesentlich stärker in seinem eigenen Erleben verhaftet. Daraus ergibt sich wiederum die Frage, ob das Auswirkungen auf den Grad der Zweifelhafteigkeit der eigenen Situationsdeutung hat. Es könnte argumentiert werden, dass es sich genau genommen nur bei der Projektion um eine „echte“ *Selbsta*uslegung handelt, in der eigene frühere Erlebensströme auf die aktuelle Situation übertragen und hier fortgeschrieben werden. Die Registrierung der Bewusstseinsakte anderer dient lediglich der Aktivierung eigener Bewusstseinsinhalte, die dann im Mittelpunkt stehen. Sie unterliegen möglicherweise einer geringeren prinzipiellen Zweifelhafteigkeit, weil der Akteur sich die Ereignisse des Anderen nicht in bewusster Spekulation *vorstellt*, sondern sie aus dem eigenen Erfahrungsfundus *erinnert*. Anhand von zwei empirischen Interviewbeispielen soll dieser Überlegung nachgegangen werden. Herr Remer erzählt im Interview häufiger von seinen eigenen früheren Erlebnissen als Student in England, die er etwa zur Mitte des Interviews mit der Reflexion des Diskussionsverhaltens in seinen aktuellen Seminaren in Verbindung setzt:

Herr Remer: Und dann ist man auch einfach in einer fremden Gegend, wenn man hier ist. Ich meine, die ganze Umgebung kennt man einfach nicht. Es ist einem einfach unbekannt. Die ersten paar Monate war ich in England wahrscheinlich auch eher ruhig. Ich meine, man guckt erst mal. Man orientiert sich erst mal - Was ist hier üblich? – bevor man anfängt, den Mund aufzureißen.

Eine generalisierte Verhaltensweise, die für die gegebene Situation als angemessen erscheint („*man* orientiert sich erst mal, bevor *man* den Mund aufmacht“), wird aus einem eigenen früheren Verhalten abgeleitet. Es wird eine Motivkongruenz zwischen dem eigenen Verhalten und der verallgemeinerten sozialen Praxis ausländischer Studierender konstruiert. Ein ähnliches Grundmuster der Generalisierung kommt auch an anderer Stelle des gleichen Interviews zum Vorschein, an der Herr Remer die Frage angemessener Formen der Seminarkritik mit der Analogie von Gastrecht und Gastgeberrolle charakterisiert:

Herr Remer: Ich kann mir da durchaus kulturelle Unterschiede vorstellen, dass man eben andere Leute in der Öffentlichkeit nicht kritisiert oder schlecht macht. Dass man eben sehr höflich und sehr freundlich ist. Ich meine, wenn ich jetzt jemanden, wenn ich jetzt einen ausländischen, oder wenn ich jetzt einen Gast hätte, der zum ersten Mal da ist, würde ich bestimmt jetzt nicht anfangen, – also mit Gast sagen wir mal abends bei mir zu Hause – würde ich bestimmt nicht anfangen, ihn zu kritisieren. [...]. Aber im privaten Kreis kritisiert man auch eigentlich nur gute Freunde, wo man auch einmal ein offenes Wort wagen kann, wenn einem was an diesen Leuten liegt. Sonst würde ich eher nicht – und so kommt mir das auch manchmal vor. Die sehen mich eben – man kritisiert nicht, man ist höflich und zurückhaltend.

Die soziale Beziehung in der Begegnung mit ausländischen Studierenden wird hier mit einer gewissen Distanz assoziiert, die jener zu einem noch wenig bekannten Gast gleicht. Einem solchen Gast würde Herr Remer („ich“) nicht ohne Weiteres mit kritischen Äußerungen begegnen, so lange das Vertrauen, wie bei einem guten Freund fehlt. Daraus ergibt sich wiederum die generalisierte allgemeine Verhaltensregel, dass „*man* nicht kritisiert und höflich und zurückhaltend ist“. „*Man*“ bezieht sich auch auf die zuvor erwähnten ausländischen Studierenden. Ein zweites Beispiel zeigt, dass eine generalisierende Projektion nicht nur situativ Deutungsklarheit verschafft, sondern im Erfahrungsrepertoire eines Akteurs fest als konkrete Handlungsanleitung verankert ist. Herr Ritter kommt im Zuge der Verhaltensinterpretation des in der Fallstudie beschriebenen Verhaltens von Studierenden zu einer Erklärung, die sich als Tendenz zu positiver kultureller Selbstdarstellung beschreiben lässt:

Herr Ritter: Vielleicht möchte der [= ausländische Studierende] genau das wiedergeben, was äh für sein Land eben typisch ist.

I: Haben Sie so was [= das zuvor beschriebene vermutete Bedürfnis internationaler Studierender, im Ausland ihr Land gut zu repräsentieren] als Beispiel schon mal erlebt?

Herr Ritter: Ja, hab ich schon im Praktikum erlebt, wo ich da in Portugal war. Da war einfach das Bild der Deutschen einfach das, dass die Deutschen sehr gut organisieren können, sehr diszipliniert sind und tüchtig sind. Und da habe ich natürlich versucht, dieses // wie soll ich sagen, dieses Image so gut es geht, ähh festigen zu können. Habe mich also auch besonders bemüht, auf diese Dinge Rücksicht zu nehmen.

I: Hmm, um also dieses Bild

Herr Ritter: positiv zu verstärken, ja.

I: Gab es auch ((lacht)) Gegenbeispiele, wo es eher, sagen wir mal negativ war?

Herr Ritter: ((lacht)) ja ein gutes Gegenbeispiel ist, dass die Deutschen da vielleicht, ja sagen wir mal spießig hingestellt werden, ne. Und gut, da habe ich natürlich versucht, die davon zu überzeugen, dass das nicht so ist. Ich habe immer

versucht, mich so zu verhalten, dass man von unserem Land eigentlich einen guten Eindruck bekommen könnte.

I: Hmm. Warum war Ihnen das ein Anliegen?

Herr Ritter: Also, dass die zum Beispiel sagen: „Die Deutschen sind wirklich tüchtig und die Deutschen sind ja gar nicht spießig.“ Das habe ich damit bewirken wollen.

I: Warum war Ihnen das ein Anliegen?

Herr Ritter: Ja ist halt Verbundenheit mit meinem Land. Wie soll ich das sonst ausdrücken? Wir haben schon genug Schlimmes gemacht, da muss man auch mal was Gutes machen.

I: Es war Ihnen also schon im Kopf, dass Sie sich nicht nur selbst vertreten?

Herr Ritter: Auch das ganze Land, ja. Ich denke, das ist ein Ansporn für Studenten, die in einer internationalen Gruppe da stehen, dass die das Image ihres Landes aus Nationalstolz oder was auch immer, einfach gut darstellen möchten.

Herr Ritter nimmt das allgemeine Phänomen der kulturellen Selbstdarstellung als Anlass, um seine eigene Verhaltensstrategie zur kulturellen Repräsentation seiner deutschen Kulturzugehörigkeit in Portugal zu erläutern. Wichtig für die Abgrenzung von Projektion und Fremdperspektive ist die Tatsache, dass Herr Ritter auf die Frage, ob er die gezielte kulturelle Selbstpräsentation im Ausland schon mal erlebt habe, nicht etwa von ausländischen Studierenden in seinem Kurs berichtet, um die es im Vorfeld der Interviewsequenz ging, sondern von sich selbst. Er geht also gerade nicht von einem fremden Verhalten aus, um die Situation zu deuten und zu erklären, sondern von seinem eigenen. Als Fazit kommt er dann zu dem Schluss, dass das, was ihm selbst in Portugal ein Anliegen war, nämlich sich positiv als Repräsentant einer bestimmten Kultur darzustellen, eine allgemeine generalisierte Handlungsmaxime für Studierende in einer internationalen Gruppe sein könnte.

6.4.3 Zwischenfazit

Die diskursiven Konstruktionselemente, die als (emphatische) Fremdperspektive und generalisierte Projektion analysiert wurden, sind unterschiedliche Möglichkeiten, um Verhaltensweisen, Motive und Intentionen des Anderen kognitiv und emotional nachzuvollziehen. Die Akteure, die mit ausländischen Studierenden zu tun haben, entwickeln im interkulturellen Kontakt eine Vorstellung davon, was „in“ den ausländischen Studierenden vorgeht. Während die Forschung zur interkulturellen Kommunikation in diesem Zusammenhang meistens nur allgemein und unspezifisch von Empathie und Empathiefähigkeit spricht, konnte die empirische Detailanalyse zeigen, dass das sozialphänomenologische Konzept der „Akte der Selbstausslegung“ von Schütz in einer erweiterten

Lesart helfen kann, genauer zwischen Fremdperspektive und Projektion als zwei verschiedenen Auslegungsmodi zu differenzieren. Als *Fremdperspektive* lässt sich der kognitive Nachvollzug fremder Handlungen und Verhaltensweisen rekonstruieren. Der Akteur deutet eine Situation aus der Warte des/der fremdkulturellen Studierenden und ihrer konkreten Lebenssituation analytisch und versucht entsprechende Kausalzusammenhänge herzustellen. Mit *Empathie* ist der emotionale Nachvollzug fremder Gemütszustände und Gefühlslagen gemeint, welche der Akteur als emotionales Empfinden eines ausländischen Studierenden nachempfinden kann. Eine *Projektion* ist demgegenüber eine wirkliche Übertragung eines eigenen aktuellen oder abgeschlossenen Erlebensstroms auf das Verhalten der ausländischen Studierenden. Der Akteur erinnert sich, wie er in einer vergleichbaren Situation gehandelt, gefühlt oder gedacht hat und überträgt sein Erlebnis in eine allgemeine, generalisierte Regel, nach der *man* sich in betreffenden Situationen verhält.

Aus bewusstseinstheoretischer Perspektive bildet der eigene Erfahrungshintergrund notwendigerweise immer den Ausgangspunkt jedes Fremdverstehens. Unterschiede zeigen sich allerdings in dem Maße, wie ein Akteur in eigenen generativen Erfahrungen verhaftet bleibt und auf welchem Verallgemeinerungsniveau das Erfahrungswissen generalisiert wird. Für den Auslegungsmodus der Fremdperspektive/Empathie ist zunächst eher die Orientierung am zu beobachteten spezifischen Verhalten des Anderen bedeutsam. Das beobachtete Fremdverhalten wird dann mit eigenen Referenzerfahrungen in Verbindung gesetzt. Durch die Synthese von Fremdverhalten und eigener Referenzerfahrung wird ein Generalisierungsschema entwickelt, in welches das eingangs beobachtete Fremdverhalten sinndeutend situiert werden kann. Das zugrunde liegende Muster lässt sich als „er/sie – ich – man“ Schema illustrieren. Der Auslegungsmodus der generalisierten Projektion nimmt seinen Ausgang hingegen bei einem allgemeinen Wahrnehmungsphänomen. Eine allgemeine Situation tritt aus dem Ereignisstrom hervor und reaktiviert eigene Referenzerfahrungen und Relevanzsysteme, die dann in generalisierender Weise fortgeschrieben werden. Das spezifische Fremdverhalten dient primär als Impuls zur Aktivierung eines bestimmten Generalisierungsschemas und spielt dann eine untergeordnete Rolle. Generalisierende Projektionen folgen dem Muster „man – ich – man – er/sie“.

6.5 Konstruktionen kultureller Indifferenz

Die bisherigen Analysen konnten zeigen, dass Differenzkonstruktionen in vielfältigen Formen auftreten und für die Akteure im Hinblick auf interkulturelle Situationsdefinitionen sinngebend sind. Im Rahmen der Hochschultätigkeit in internationalen Studienprogrammen erleben und kommunizieren Akteure kulturelle Differenz als Bestandteil ihres professionellen Handelns. Vielfach ist sie mit Irritationen bestehender Deutungsmuster verbunden, die als Anlass zur Reflexion eigener und fremder Verhaltensweisen dienen können – aber nicht müssen. Kulturelle Differenz ist somit keine zwingende Alltagserfahrung im interkulturellen Handlungsumfeld, die Akteure völlig verinnerlicht haben, selbst wenn das mit einer vordergründigen Internationalität der Wissenschaft zuweilen so behauptet wird. Würde sich die Analyse von Formen und Verwendungsweisen kultureller Differenzkonstruktionen ausschließlich auf kulturelle Unterscheidungsmarkierungen beschränken, wäre die Rede von Konsensfiktionen und Universalitätskonstrukten obsolet (siehe die Einführung zu Kapitel 6). Damit wäre jedoch eine wichtige Dimension interkultureller Kontexte ausgeblendet, der theoretisch und alltagspraktisch eine hohe Erklärungskraft für das Gelingen interkultureller Verständigung – wenngleich nicht immer des Verstehens – zukommt.

Mit der Analyse diskursiver Konstruktionen kultureller Gleichheit beziehungsweise Nicht-Differenz¹⁸ wird die Blickrichtung der Untersuchung gewendet. Es geht nunmehr um jene Deutungsstrategien, mit denen es Akteuren gelingt, potenzielle Differenzmomente aus dem Deutungsalltag zumindest zeitweilig zu suspendieren und fiktionale oder tatsächliche Gemeinsamkeiten in den Vordergrund zu rücken. Die besondere Beachtung kultureller Gleichheitskonstruktionen begründet sich zum einen aus der Skepsis gegenüber einer unhinterfragten konflikttheoretischen Zwangsläufigkeit von internationalen und interethnischen Kulturbegegnungen einerseits und kulturellen Differenzenerfahrungen andererseits. Kotthoff bemängelt in der Einleitung des Bandes „Kultur(en) im Gespräch“ (2002), dass ein Großteil der sozial- und sprachwissenschaftlichen interkulturellen Forschung, insbesondere kulturvergleichende Ar-

18 Mit dieser Formulierung soll deutlich werden, dass es nicht um eine absolute Gleichheit geht, sondern um solche soziale Deutungsformen, in denen Phänomene, Handlungen und soziale Erscheinungen als nicht different wahrgenommen und gedeutet werden. Dieser feine aber gleichwohl wichtige Unterschied wird im Zuge der Argumentation noch klarer werden. Im Interesse der Lesbarkeit wird nachfolgend als Oberbegriff von kultureller Gleichheit und Gleichheitskonstruktionen gesprochen.

beiten, nur selten nach der Konstitution des Kulturellen und der „Inter-Kultur“ (Thije 2002) in sozialen Beziehungen fragen. Häufig stünden stattdessen in einer differenztheoretisch verengten Problemorientierung ausschließlich Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten interethnischer Kontakte im Zentrum, die ausschließlich der (National)Kultur angelastet würden. Damit droht die im Alltag vorfindbare Verständigung und kreative Überbrückung von Differenz aus dem Blick zu fallen. Außerdem übersieht die differenztheoretische Perspektive transkulturelle Deutungssphären, in denen kulturelle Differenz für die Akteure aufgrund anderer, im jeweiligen Kontext wichtigerer Gemeinsamkeitsmerkmale zur Bewältigung bestimmter Handlungsanforderungen nicht erheblich und mithin schlichtweg „kein Thema“ ist.

Frohn (2005) hat vor kurzem eine der ersten deutschsprachigen Studien vorgelegt, die diese Überlegung aufgreift und für den Kontext eines transnationalen Unternehmens analysiert. Sie untersucht die Herstellung von kultureller Differenz und Invarianz am Beispiel der Diversity-Maßnahmen bei Ford und kann aufzeigen, dass die Herstellung von kulturellen Differenzmarkierungen eng mit der Professionszugehörigkeit der Manager und Ingenieure verbunden ist und in vielen Fällen durch den Rückgriff auf Elemente der Unternehmens- und Fachkulturen indifferent *gemacht* wird. Bukow/Llaryora vertreten die These, dass mit zunehmender Verlagerung des sozialen Handelns in formale und auf Egalitätsprinzipien rekurrierende gesellschaftliche Funktionssysteme (z.B. Bildung, Recht, Sozialstaatlichkeit etc.) Ethnizität als „Leitdifferenz“ prinzipiell an Bedeutung verliere (Bukow 1999; Bukow/Llaryora 1988). In ähnliche Richtung zielte bereits Lyn Lofland (1985), die den urbanen Raum und die dort vorfindbaren Sozialbeziehungen im Zuge der funktionalen Ausdifferenzierung als „World of Strangers“ dachte, in der Fremdes allgegenwärtig und mithin unsichtbar werde (vgl. Stichweh 1997). Reuter (2002b) hat diesen Gedanken in einem Aufsatz zur „Darstellung von Indifferenz im modernen Alltag“ aufgegriffen, in dem sie argumentiert, dass das soziale Umfeld moderner (Stadt)Gesellschaften zunehmend durch „insignifikante Andere“ bevölkert werde, denen man im Normalmodus der ritualisierten Kontaktvermeidung begegne. Reuter spricht in einer sprachspielerischen Wendung auch von „Ritualen der Vergewegung“ (Reuter 2002b: 109). Wenn also argumentiert wird, dass Differenz und Fremdes bis zu einem gewissen Grad aus funktionalen Teilsystemen ausgeklammert und an die gesellschaftlichen Ränder verwiesen wird, heißt das nicht, dass es damit aus der Welt wäre. Zum einen zeigen die bisherigen empirischen Befunde für den Teilbereich der Hochschule, zweifelsohne ein funktional sehr ausdifferenziertes System, dass Akteure kulturelle Differenz und Fremdheit sehr wohl erleben. Zum

anderen ließe sich einwenden, dass das Fremde, wenn es an die Ränder gedrängt wurde, sich nach gewisser Zeit von dort aus umso deutlicher zeigt, denn es wurde lediglich an die Peripherie verlagert aber nicht aufgelöst. Die Hinweise auf Erscheinungsformen der Indifferenz als Begleiterscheinung heutiger urbaner Multikulturalität sind dennoch wichtig, um der Analyse interkultureller Kontexte ein Interpretationskorrektiv zur Seite zu stellen, welches vor einer kulturalistischen und verwissenschaftlichten Ethnisierung bewahrt (zur Kritik u.a. Bommes 1996; Bukow 1996; Hormel/Scherr 2003).

Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Grundformen der Konstruktion kultureller Gleichheit im Funktionssystem Hochschule rekonstruiert. Die erste Form soll als *partielle transkulturelle Universalität* und die zweite als *selektive anthropologische Invarianz* bezeichnet werden. Beide Formen ermöglichen den Akteuren Indifferenz- beziehungsweise Gemeinsamkeitskonstruktionen auf der Grundlage universalistischer Vorstellungen, die allerdings jeweils unterschiedlichen Deutungslogiken folgen.

6.5.1 Partielle transkulturelle Universalität

Die Konstruktion kultureller Gleichheit als transkulturelle Universalität setzt eine Vorstellung von einer vorgängigen Differenz voraus, die in einem universalistischen Deutungsprozess in Gleichheit aufgelöst werden kann. Ein Ausschnitt der (sozialen) Welt, sei es eine wissenschaftliche Theorie, Methode, eine soziale Denk- oder Verhaltensweise, wird als eine transzendente Indifferenzsphäre und damit als universell angenommen. Der Begriff der Indifferenz kann hier wörtlich genommen werden als Sphäre der „Gleich-Gültigkeit“.¹⁹ Gleichheitskonstruktionen in Form transkultureller Universalität lösen kulturelle Unterschiede teilweise auf einer synergetischen Gleichheits- und eventuell auch Verständigungsebene auf. Herr Larson, ein schwedischer Maschinenbauingenieur, berichtet von seinen Lehrerfahrungen an seiner schwedischen Heimathochschule und von seinem Lehr- und Forschungssemester in Australien. Dort habe er festgestellt, dass die didaktischen Grundformen in der Ingenieurausbildung – Vorlesung, Übung und Laborübung – in allen Kulturen existieren und gleich funktionieren:

19 Die Formulierung „Gleich-Gültigkeit“ ist einem Aufsatz von Radtke (1992) entlehnt, der diesen Begriff allerdings in einem gesellschaftstheoretischen Sinne und im Zusammenhang mit der Multikulturalismusdebatte verwendet.

Herr Larson: [...] Ich meine, Vorlesungen, Übungen und Laboratorien gibt es wohl auf der ganzen Welt. Wo ich in Australien unterrichtet habe, da habe ich ja nicht nur die Australier unterrichtet. Nach Australien kommen ja viele asiatische Studenten und in manchen Klassen hatten wir 20-25 Prozent asiatische Studenten. Und der Unterricht, den ich da entwickelt habe, funktioniert genauso gut, wie für die australischen Studenten **und** genauso gut wie für die englischen Studenten oder die schwedischen Studenten. Weil also Brian, mein Austauschkollege, der macht ja dasselbe und das klappt überall.²⁰

Die Universalität ist partiell, weil kulturelle Differenz als soziales Moment nicht vollständig aufgehoben wird, sondern lediglich in einem bestimmten Wirklichkeitsausschnitt, nämlich der Deutungssphäre der Indifferenz (z.B. die universelle Verbreitung bestimmter Lehrformen). Die Interaktionspartner etablieren eine Kommunikationsgemeinschaft (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 194). Entscheidend für das Konstruktionsprinzip einer differenzaufhebenden Universalität sind die Reichweite, die Wirkungskraft und die Festigkeit, die diesen universalen Konstruktionen von den Akteuren für einzelne Handlungsfelder und Sozialbeziehungen beigemessen werden. Herr Baumann, ein Professor im Fach Maschinenbau, hebt die Vorteile der natur- und ingenieurwissenschaftlichen „Formelsprache“ hervor, die seines Erachtens die interkulturelle Verständigung in Lehrveranstaltungen erleichtere und die Ingenieurwissenschaften gegenüber geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern in eine günstigere Lage für den internationalen Studienaustausch bringe:

Herr Baumann: [...] Also mein Fach ist dazu auch gut geeignet, doch ein bisschen mehr in Formelsprache abzuweichen und dann zu schreiben, also entsprechende Gleichungen zu formulieren und eine entsprechende Lösungsmethode durch Schreiben zu entwickeln und nicht dann jetzt losgelöst vom Rechnen rein verbal mit denen zu diskutieren. Also, das kann man schon ein bisschen machen, aber da ist mein Fach auch besonders gut geeignet. Denn wenn es /, ich denke, ein betriebswirtschaftliches Fach oder gesellschaftspolitisches Fach, da werden Sie also um die sprachliche Ausdrucksfähigkeit nicht herumkommen.

I: Ja.

Herr Baumann: Und wenn die nicht da ist, dann haben Sie keine Möglichkeit. In der Mathematik, in der Mechanik, in vielen Gebieten der Ingenieurwissenschaften, können Sie da eine Balance finden. [...]

Herr Baumann: Ja, also, ich denke, ein internationaler Austausch in den Natur- und Ingenieurwissenschaften ist deutlich leichter. Doch.

20 Das Interview mit Herrn Larson wurde in deutscher Sprache geführt.

Der Bereich der Formeln und der abstrakten mathematischen Darstellungsformen bildet also die Verständigungssphäre partieller transkultureller Universalität, zu deren Gunsten die verbale Kommunikation, in der Verständigung weniger leicht erreicht wird, zurückgestellt wird. Im weiteren Verlauf spezifiziert Herr Baumann diesen Aspekt weiter und bringt die Universalität und Generalisierbarkeit wissenschaftlicher Darstellungsformen und die damit verbundenen interkulturellen Kommunikationsschwierigkeiten in eine Reihenfolge:

Herr Baumann: [...] Auch bei uns gibt es insbesondere im Hauptstudium mehr technologieorientierte Veranstaltungen, wo also Faktenwissen, Technologieaspekte im Vordergrund stehen. Da kommt die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zur Geltung und die ist wichtig. Und wenn es da Probleme gibt, wird es auch in den Ingenieurwissenschaften Probleme geben. Deswegen habe ich vielleicht vorhin sogar noch, noch eher die Naturwissenschaften als leichter angesehen als die Ingenieurwissenschaften. Das ist dann, also ich würde das so abstufen: Natur-, Ingenieur- // und dann // hmmm Wirtschafts-, Kulturwissenschaften. In der Stufung werden sich also Unterschiede in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit immer stärker auswirken.

Die These einer graduell unterschiedlich ausgeprägten Universalität der verschiedenen Fächer und Disziplinen hat auch der amerikanische Hochschulforscher Clark Kerr vertreten. Er unterscheidet drei Gruppen von fachwissenschaftlicher Reichweite: „world orbit, intracultural orbit and intranational orbit“ (Kerr 1991: 26ff.). Die naturwissenschaftlich orientierten Fakultäten bewegen sich stark im „world orbit“, während zum Beispiel die Rechtswissenschaften oder Fächer wie Sozialarbeit, Krankenpflege und verwaltungsnahe Studiengänge aufgrund der hohen Bedeutung nationaler Gesetzgebung im jeweiligen Arbeitsfeld eher im intranationalen Orbit agieren. Auch die gegenwärtigen Mobilitätsstrukturen der Studierenden und empirische Untersuchungen zur Transnationalisierung in der Wissenschaft spiegeln die unterschiedliche fachliche Internationalität wider (vgl. Gerhards/Rössel 1999; Teichler 2002b). Das lässt sich auf zweierlei Weise interpretieren: Einerseits könnte aus der hohen Mobilitätsrate geschlossen werden, dass die gemeinsame Wissenschaftssprache der Mathematik und ein hoher Anteil schematisierender Visualisierungen den wissenschaftlichen Kulturaustausch in den Natur- und Ingenieurwissenschaften erleichtert. Andererseits ließe sich aber auch argumentieren, dass durch den Rückzug in die universalistische Sphäre gar kein Kulturaustausch im eigentlichen Sinne mehr stattfindet, da Kulturen als Unterscheidungsmerkmal weitgehend außen vor bleiben. Letztlich ist aber auch die Praxis der natur- und ingenieurwissenschaftlichen

Ausbildung und Forschung durch vielfältige Formen sozialer Interaktion gekennzeichnet, so dass kulturelle Unterschiede der Interaktionspartner im fachlich-professionellen Bereich womöglich nivelliert, aber im sozialen Bereich nicht vollständig suspendiert werden.

6.5.2 Selektive anthropologische Invarianz

Ein zweiter Typus von Gleichheitskonstruktion soll als selektive anthropologische Invarianz bezeichnet werden. In der Wahrnehmung des Akteurs gibt es keine vorgängige Differenz, die es durch die Ausdeutung auf einer dritten Ebene zu neutralisieren gilt. Vielmehr werden bestimmte Phänomenbereiche des sozialen Handelns kulturübergreifend und von vornherein als prinzipiell gleich(bleibend) wahrgenommen. Dazu das Beispiel von Herrn Larson:

Herr Larson: [...] In jeder Präsentation gibt es Studenten, die nicht so im Vordergrund stehen wollen. In jeder Gruppe gibt es ein, zwei, die im Vordergrund stehen und die anderen, die im Hintergrund sind. Und da ist egal, ob es schwedische Studenten oder ausländische Studenten sind. Das ist mein Eindruck. [...]

I: Gibt es Situationen, wo Sie denken, da spielt unterschiedliche Herkunft eine Rolle, wie diese Opponentenrolle wahrgenommen wird, unterschiedlich wahrgenommen wird. Machen das Studenten aus bestimmten Ländern anders?

Herr Larson: Also ich habe das noch nicht erlebt // nein, könnte ich nicht sagen.

Eine bestimmte Handlung wird hier unter eine anthropologische Universalkategorie subsumiert. Das hat zur Folge, dass ein als kulturinvariant betrachtetes Handeln auch bei wechselnder Zusammensetzung der Interaktionspartner und der beteiligten kulturellen Gruppen nichts an dem kulturellen Aggregatzustand der sozialen Situation ändert, die innerhalb der Deutungssphäre der Indifferenz liegt. Unabhängig davon, ob ein Akteur A1 mit einem weiteren Angehörigen (A2) aus der gleichen Kultur oder mit einem Angehörigen (B1) aus einer fremden Kultur B interagiert, bleibt die Situation für ihn immer die gleiche. In einem Interview greift Herr Weigert bereits in der Erstinterpretation der vorgelegten Fallstudie auf eine anthropologische Invarianz als Erklärung zurück. Eine gewisse „Faulheit“ und die Überwindung des eigenen „Schweinehundes“ sieht er als allgemeine Hemmnisse, die dazu führen, dass Studierende sich insbesondere in den Ingenieurwissenschaften und im Fach Maschinenbau nur wenig aktiv im Unterricht einbringen würden.

Herr Weigert: Ja, ich denke, jeder hat so seine persönliche Einstellung, ich will nicht sagen Faulheit. Und wenn man nicht gezwungen wird, etwas zu rekapitulieren, dann muss man es schon selber tun. Und da ist dann die Überwindung des

eigenen Schweinehundes ein besonderes Problem, für Ingenieure insbesondere.
 // Ich denke, das ist hier das große Problem, dass einige sich nicht blamieren wollen vor den anderen, weil sie vielleicht zu wenig Kenntnisse haben und sich zu schlecht vorbereitet haben.

I: Wenn Sie „hier“ sagen, würden Sie das für die Hochschule sagen oder verallgemeinern?

Herr Weigert: Also zumindest für den Maschinenbau würde ich das so sagen, es gibt Ausnahmen aber das ist der Grundstil.

I: Sie sagten vorhin, in jedem steckt ein Schweinehund, den es zu überwinden gilt. Würden Sie sagen, das ist ein universelles Problem?

Herr Weigert: Ja, das würde ich so sagen. Insbesondere wenn der Druck da ist, sich zu profilieren.

Es handelt sich hier um eine dekolualisierende Deutung, bei der studentische Verhaltensweisen eher mit persönlichen Einstellungen zum Lernen und mit fachspezifischen Unterrichtspraktiken erklärt werden, als mit kulturellen Unterschieden. Darüber hinaus ist der Bezug zum eigenen Fach und zur eigenen Lernbiografie eine gemeinschaftsstiftende Deutungsfolie, mit der die Akteure eine gewisse Nähe zwischen sich, ihren eigenen Erfahrungen und den Studierenden herstellen können (siehe dazu auch die Analyse zum Konstruktionselement der Projektion in Kapitel 6.4.2). Das geschieht zum Beispiel, indem betont wird, man habe sich seinerzeit als Studierender genauso verhalten.

Herr Unger: Gut, das hatte ich als Student auch. Es gab bei mir natürlich, es gibt bei jedem, in der Schule oder in der Hochschule, an der Universität immer wieder Fächer, die man sich nicht selber aussucht, sondern die kriegt man vorgeschrieben und wir haben ja den Aufbau im Studium, dass in den ersten Semestern alles vorgeschrieben wird und erst in den späteren Semestern hat man immer mehr Freiheit, selbst zu wählen.

I: Hmm.

Herr Unger: Das ging mir auch so, dass ich sobald ich alles vorgeschrieben bekommen habe, ich immer weniger Lust hatte, das auch zu machen.

In beiden Interviews kommen die Akteure in der Reflexion der vorgelegten Fallstudien zum Schluss, dass kulturelle Aspekte hier irrelevant sind und sich das Geschehen in einer nationalen, monokulturellen Studiengruppen genauso abspielen würde. Mit anderen Worten: Die Tatsache der internationalen Zusammensetzung der Gruppe wird nicht mit einem spezifischen interkulturellen Sachverhalt in Verbindung gebracht. Diese Deutung ist insofern plausibel, da die Fallstudie keinerlei Aussagen über etwaige kulturelle Problematiken enthält und es allein in der Interpretation der Akteure liegt, ob sie solche in der beschriebenen Situation

entdecken oder nicht. Das hängt wiederum davon ab, was jenseits der Fallstudieninterpretation vom Akteur mit internationaler Hochschultätigkeit assoziiert wird. Herr Walter berichtet zunächst über die allgemeine Schwierigkeit sprachlicher Verständigung in dem von ihm unterrichteten internationalen Maschinenbaukurs. Er kommt im Zuge dessen zur Schilderung einer Begebenheit, bei der ein asiatischer Student sich über die Beurteilung seiner Bearbeitung einer Übungsaufgabe beschwert.

I: Würden Sie sagen, dass das [= die zuvor geschilderte Situation, in der ein für Herrn Walter erkennbar verärgerter japanischer Student die Lehrveranstaltung verärgert verlässt] ein Einzelfall war, oder möglicherweise auch

Herr Walter: In dem Fall ja, war es ein Einzelfall, denke ich. Also ich führe es auch darauf zurück, dass er es als Bestrafung angesehen hat, dass er es noch mal machen muss, als Bestrafung, und nicht noch mal machen, damit er es lernt und es fürs nächste Mal reicht.

I: Hätten Sie selbst eine Erklärung, warum er das so als Bestrafung möglicherweise wahrnimmt?

Herr Walter: Weiß ich nicht, ich will nix rein interpretieren, was Kulturen da jetzt // darauf wollen Sie ja raus. Also ich denk', das war // das hätte // bei jedem anderen auch so kommen können.

I: Also das war eher eine persönliche Situation in dem Fall?

Herr Walter: Denk ich, ja.

In der Annahme, es gehe im Interview (ausschließlich) um kulturelle Unterschiede, auf die der Interviewer „hinaus wolle“, weist Herr Walter diese Erklärungsmöglichkeit dezidiert zurück. Stattdessen erklärt er die Reaktion des japanischen Studenten als kulturell unabhängiges Verhalten, das auch „bei jedem anderen“ hätte auftreten können. Die Situation wird explizit personalisiert und dekulturnalisiert. Der Anlass für diese Deutung ist offenkundig die Erwartung von Herrn Walter, der Interviewer wolle hier „etwas Bestimmtes“ hören. Herr Walter will aber „nichts reininterpretieren“, was Kulturen angeht. Das Risiko einer kulturalisierten Fehl- oder Überinterpretation (siehe auch die Analysen zur strategischen Vermeidung stereotyper Kulturvergleiche in Kapitel 6.2.1) stellt für Herrn Walter scheinbar das größere Problem dar, als die letztlich ebenso reininterpretierte Deutung, das Verhalten habe ausschließlich mit der Persönlichkeit des Studenten zu tun. Erst im Gesamtzusammenhang des Interviews und mit Einbeziehung früherer Äußerungen wird die ambivalente Interpretationsweise von Herrn Walter erkennbar. Herr Walter bringt seine Gleichheitskonstruktion weniger gegen die vermuteten Erwartungen des Interviewers ins Spiel, sondern gegen seine eigene ursprüngliche Kontextinterpretation, in der sprachliche und kulturelle Aspekte durchaus eine wichtige, sogar eine „signifikante“ Rolle spielten.

I: Ja, wenn Sie mal an das erste Semester und die Erfahrungen mit der Lehre am XXX denken, war da irgendwas für Sie besonders oder // erwähnenswert, etwas, wo Sie sagen // das ist anders im Vergleich zur Lehre mit Deutschen?

Herr Walter: Ja also ganz signifikant war erst mal das Sprachproblem, wobei ich jetzt weniger meines meine ((lacht)), sondern vielmehr das von einigen Studenten. Ich kann da ganz konkret einen Fall ansprechen, also das ist ein Student aus Asien, der hierher gekommen ist, der hat sehr, sehr schlecht Englisch gesprochen. Also es war eigentlich fast nicht möglich, mit dem das Testat durchzuführen, weil er die Frage nicht verstanden hat oder ich nicht seine Antwort verstanden hab'. [...]

Der „Student aus Asien“ ist der zuvor thematisierte japanische Student. Dieser steht in der Erfahrungsreflexion für ein verallgemeinertes, „ganz signifikantes“ Differenzphänomen internationaler Studiengänge, nämlich die Schwierigkeit fremdsprachlicher Verständigung. Der japanische Student steht an dieser Stelle für ein allgemeines interkulturelles Handlungsproblem, das Herr Walter explizit mit seiner internationalen Tätigkeit assoziiert und gerade nicht als singuläres studentisches Verhalten in die Erzählung einbringt (siehe dazu auch die Analyse der Prototypensemantik 6.2.2).

Bezieht man also den weiteren Entstehungskontext einer diskursiven Gleichheitsbehauptung in die Analyse mit ein, so kann sich zeigen, dass die kulturelle Invarianz möglicherweise eine Korrektur einer an anderer Stelle vorgenommene Differenzbehauptung darstellt. Das würde die These bestätigen, dass es bei der Konstruktion interkultureller Kontexte und der dafür konstitutiven Differenz und Gleichheit nicht um Entweder-Oder geht, sondern Konstrukte der Differenz und Gleichheit vielmehr in einem Deutungsgewebe eng miteinander verwoben sind und gemeinsam auftreten. Dafür spricht auch ein zentrales Ergebnis der Studie von Frohnen (2005: 217), in der konstatiert wird, dass „bevor eine Indifferenz, also eine Form der Neutralisierung, festgestellt werden kann, die Nationale Identität in irgendeiner Form markiert worden sein [muss].“ Während die rekonstruierten partielle transkulturelle Universalität dabei eine Neuerfindung eines gemeinsamen *common grounds* darstellt, handelt es sich bei der Konstruktion anthropologischer Invarianz nur insofern um eine vermeintliche Gleichheit, als lediglich eigene Vorstellungen und Maßstäbe angelegt und verallgemeinert werden. Diese zweite Art von Kulturuniversalismus kommt letztlich nicht über einen „assimilatorischen Egalitarismus“ (Rommelspacher 2002: 94) hinaus.

6.5.3 Zwischenfazit

Die Feinanalyse diskursiver Erzählsequenzen, in denen Akteure kulturelle Gemeinsamkeiten thematisieren, zeigt die enge Verbindung mit anderen Sequenzen, in denen Differenz sehr wohl ein Thema ist. Es konnte gezeigt werden, dass zwei Formen von Gleichheitskonstruktion unterschieden werden können, die mit verschiedenen Deutungslogiken operieren. Während der Akteur bei der Herstellung einer Sphäre partieller transkultureller Universalität um die kulturellen Unterschiede weiß, die dann in einem engen Wirklichkeitsausschnitt nivelliert werden, handelt es sich beim Modus anthropologischer Invarianz um eine Art von kulturneutraler Gleichheitskonstruktion. Beide Formen übernehmen in der alltagspraktischen Bewältigung interkultureller Kontexte eine wichtige Funktion, da sie aus der Sicht der Akteure Verständigung ermöglichen und davor bewahren, in eine ambivalente Deutungsunsicherheit zu verfallen. In diesem Sinne kommt auch Stichweh in seiner Auseinandersetzung mit dem soziologischen Ambivalenz-Konzept zu dem Schluss, dass die Begegnung mit dem Fremden mehr und mehr in einer „Normaleinstellung der Indifferenz“ (Stichweh 1997: 180) erfolgt, während Ambivalenz, Paradoxie und Oszillation grundsätzliche Normalerfahrungen moderner Sozialstrukturen darstellen. „Die Institutionen zur Integration des Fremden sind zugleich Institutionen zur Verarbeitung der mit dem Fremden auftauchenden Ungewissheit“ (Stichweh 2001b). Exemplarisch für eine derartige alltagspraktische Verarbeitung kultureller Differenzenerfahrungen und -vermutungen mithilfe einer mitlaufenden Interpretationsfolie kultureller Gleichheitskonstruktionen steht das Resümee von Herrn Walter:

Herr Walter: Also so sehr unterschieden hat sich das nicht von der Lehre bei den Deutschen. Also ich hatte am Anfang gedacht, dass es sich mehr unterscheiden würde, gerade was die kulturellen Dinge angeht, aber das hat sich eigentlich alles so ergeben.

I: Also letztlich gar nicht so große Unterschiede oder Schwierigkeiten?

Herr Walter: Zumindest nicht, dass sie mir so aufgefallen wären. Ich denke, die meisten Sachen die aufgefallen sind, sind persönliche Sachen, die man nicht auf Kulturen übertragen kann. [...]

6.6 Zusammenfassung: Kulturelle (In-)Differenzkonstruktionen als fluide Ordnungs(ver)suche

Die Ausführungen dieses Kapitels haben gezeigt, dass kulturelle Vielfalt ein vielschichtiges Deutungsmuster in der Alltagswahrnehmung der Akteure darstellt. Kulturelle Differenz und Fremdheit bilden ebenso wie Gleichheitskonstruktionen in der sozialen Alltagsinteraktion relevante Beziehungsdimensionen für das Handeln der Akteure in internationalen Studienprogrammen. Kulturelle Differenzerfahrungen kommen in der Thematisierung eigener Tätigkeiten und der institutionellen Rahmenbedingungen in unterschiedlichen diskursiven Formen zum Ausdruck. Es gibt nicht *die eine* Ausdrucksform des Fremderlebens (sei es Bedrohung, Faszination, Ablehnung oder Exotik), sondern die soziale Wirklichkeit interkultureller Kontexte konstituiert sich aus der fortwährenden Herstellung *und* Auflösung von Zugehörigkeit und darauf bezogener Selbst- und Fremdzuschreibungen. Eigen- und Fremdgruppenvergleiche als Basiselement der Fremdheitskonstruktion sind nicht nur einfache Stereotypisierungen und Vorurteile, sondern übernehmen alltagstaugliche Verifizierungsfunktionen in komplexen interkulturellen Deutungsprozessen. Akteure verschaffen sich durch Kulturvergleiche Klarheit über die Relevanz, Spezifik und Signifikanz kultureller Differenzvermutungen in einer prinzipiell ambivalenten Deutungssituation.

Solche Vergleiche stehen nicht allein, sondern sind in einen umfassenderen Deutungs- und Erklärungszusammenhang eingebettet, in den auch andere Elemente der Differenzkonstruktion einbezogen werden. Akteure agieren dabei fortwährend als „culturing beings“ (Rodriguez 2002). Die alltagspraktische Herstellung, Verifizierung und Reproduktion kultureller Differenzkonstruktionen nimmt dabei unterschiedliche diskursive Formen an. Ihnen kommen bestimmte Funktionen im Hinblick auf die soziale Orientierung, die kognitive Bewältigung von Unbekanntem und der sozialen Legitimation im Umgang mit Differenz- und Fremdheitsphänomenen zu. Es wurden insgesamt vier diskursive Grundelemente der Differenzkonstruktion unterschieden, die sich in ihren Ausprägungen wiederum feiner aufschlüsseln lassen:

Abbildung 8: Elemente diskursiver Differenzkonstruktionen im Überblick.

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

Die Vielschichtigkeit von Differenzkonstruktionen führt zurück zur aufgeworfenen Frage, wie sich theoretisch als auch alltagspraktisch ein Umgang mit dem Phänomen Differenz und Fremdheit denken lässt, der jenseits von Vereinnahmung und Projektion ein wechselseitiges interkulturelles Handeln ermöglicht – insbesondere bei gegensätzlichen Interessen und unterschiedlichen kommunikativen Geltungsansprüchen, die in die Situation hineingetragen werden (vgl. Waldenfels 1999: 49ff.).

Die beschriebenen diskursiven Konstruktionselemente zielen bei aller Unterschiedlichkeit darauf ab, kulturelle Differenzerfahrungen und -konstruktionen mit dem Eigenen in Einklang zu bringen und in bestehende Ordnungskategorien einzufügen. Häufig erfolgt dies nach schematischen Typisierungen, die sich mehr oder weniger eng an Bestehendes und Bekanntes anlehnen und die Situation in vertraute Kategorien überführen. Die vorherrschende handlungsadaptive Orientierung ist in solchen Fällen die Assimilation des Fremden an das Eigene. Der Umgang mit Differenz folgt einer Deutungslogik, bei der ein subjektiv erlebtes Übermaß an Differenz als Schwächung der Integrationsfähigkeit eines sozialen Gefüges begriffen und folglich nicht toleriert wird.²¹

Der praktische Umgang mit kultureller Vielfalt beschränkt sich aber keineswegs nur auf Assimilation, denn es finden sich viele Belege für polyvalente Ordnungsstrukturen. „Die Ordnung lebt dabei von einem permanenten Oszillieren zwischen Positionen der Eigenheit und Fremdheit, die sich im wechselseitigen Kontakt gegenseitig hervorrufen“ (Schäffter 1991: 25). Der Rückgriff auf gemeinsame Universalien ist nicht ohne weiteres möglich. Gleichzeitig ist aber auch die Ausgrenzung

21 Zur Wiederbelebung des Assimilationskonzepts in der neueren Migrationsforschung auch Esser (2004) sowie Alba/Nee (2004).

des Fremden und dessen Disqualifizierung als Unordnung keine tragfähige Option (vgl. Scherr 1999: 58). Ein Ausweichen auf die Indifferenz-These bietet hier bestenfalls partielle Antworten und vermag kulturelle Differenz- und Fremdheitserfahrungen nicht allumfassend zu suspendieren. Auf dem Weg der Handlungsadaption kommen Akteure und soziale Systeme letztlich nicht umhin, Selbstanpassungen (Akkomodation) vorzunehmen, die im günstigen Fall interkulturelles Lernen durch die Kulturbegegnung mit dem Fremden initiieren. Entscheidend ist die Notwendigkeit zur Anerkennung der Ambivalenz, die von den Akteuren eine Haltung²² der Akzeptanz von Unvereinbarkeit im wörtlichen Sinne einfordert (Bauman 1996, 1997). Fremdverstehen wird noch nicht dadurch ermöglicht, indem wir uns die Welt aus Sicht des Anderen vorstellen und verstehen. Vielmehr besteht die Grundhaltung darin, „Impulsen der Eingemeindung des Fremden“ (Dibie/Wulf 1999: 10) zu widerstehen und sich um ein „Verstehen des Nicht-Verstehens“ zu bemühen. Der Umgang mit kultureller Differenz und Fremdem ist letztlich weniger eine Frage des Fremdverstehens, als eine der Anerkennung eigener Verstehensgrenzen. Die besondere Schwierigkeit dieser Forderung liegt darin, dass die zentrale Funktion sozialer Deutungsmuster im Umgang mit Differenz und kultureller Fremdheit – egal ob mit negativ oder positiv wertender Konnotation – gerade darin liegt, verlässlichere Antworten auf erlebte kulturelle Irritationen zu geben. Wimmer (1997: 132) plädiert deshalb für einen Kulturbegriff, der „kulturell geprägte aber kognitiv kompetente Akteure“ in den Mittelpunkt stellt. Sie müssen fortwährend Bedeutungen aushandeln und über Kompromissbildung „soziale Abschlüßungen und kulturelle Grenzmarkierungen“ produzieren. Im Zuge von Modernisierungsprozessen halten sich „Prozesse der Auflösung von Fremdheit und der Generierung von Fremdheit und Fremdheitszuschreibungen letztlich die Waage.“ (Endress 2003: 4). Differenzkonstruktionen funktionieren dauerhaft nur dadurch, dass sie keine *absolute* Differenz postulieren, sondern von Sphären der Indifferenz durchzogen werden, mit deren Hilfe Verständigung auf der Basis von Gemeinsamkeiten oder wenigstens der Illusion von Gemeinsamkeiten möglich ist.

22 Ich benutze hier mit Absicht noch nicht den weiter unten zu entwickelnden Begriff der Handlungsorientierung und spreche von Haltung, da meines Erachtens vor allem ein normativer Impetus diesen Modus kennzeichnet. Es wird damit auf die problematische Schnittstelle zwischen theoretisch begründeten Fremd- und Selbstansprüchen (Haltungen) und den tatsächlich handlungsleitenden Orientierungen hingewiesen, die es erst noch zu ergründen gilt.

Es bleibt die Frage, in welcher Beziehung eine solche, eher normative „Haltung“ zu anderen sozialen Deutungsmustern steht, die eine solche Haltung stützen können, ohne dabei selbst rigide zu werden. Die handlungsorientierende Funktion tradiertter Deutungsmuster einerseits und die Deutungs Offenheit interkultureller Situationen als grundlegendes Strukturmoment interkultureller Kontexte andererseits erzeugen ein spannungsreiches Dilemma, sowohl was die praktische wie auch die theoretische Bewältigung betrifft. Im Hinblick auf die von Benhabib u.a. (1993) aufgeworfene Streitfrage „Wieviel Differenz trägt die Gesellschaft?“ könnte man gewissermaßen die Institutionen selbst antworten lassen, indem diese sinngemäß erwidern würden: Nur soviel, wie es das jeweils mächtigste kollektive Ordnungsempfinden zulässt. Für den Prozess der Differenzkonstruktion kommt den institutionellen Strukturen eine besondere Bedeutung zu, da sie eher dem Prinzip der Angleichung, Reduktion und Konvergenz folgen dürften, und weniger darauf abzielen, Offenheit, Diversität und Komplexität zu begünstigen. Dadurch – so kann nun weiter vermutet werden – wird es Akteuren auf gewisse Art doppelt schwer gemacht, sich den sozial angebotenen und verfestigten Ordnungsmustern zu entziehen. Denn zum einen müssten sie ihre Deutungen kontinuierlich einer interkulturellen Aushandlung in der situativen Interaktion offen halten. Das stellt handlungspraktisch und verstehentheoretisch eine anspruchsvolle, wenn nicht gar unmögliche sozialkommunikative Forderung dar. Zum anderen wirkt mit Bourdieu gesprochen die Macht des Feldes durch die vielfältigen institutionellen Normen, Regeln und durch das gesamte organisationale Gefüge einer Hochschule auf die kommunikativen Verstehens- und Ordnungsversuche der Akteure ein, und zwar auf eine Weise, die den Deutungs- und Handlungsraum eher eingrenzt als öffnet. Hiermit beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel.