

Otten, Matthias

Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie

Bielefeld : transcript 2006, 316 S. - (Global Studies)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Otten, Matthias: Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie. Bielefeld : transcript 2006, 316 S. - (Global Studies) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178632
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-178632>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

MATTHIAS OTTEN

**Interkulturelles
Handeln in der
globalisierten
Hochschulbildung**

Eine kultursoziologische Studie

Interkulturelles Handeln
in der globalisierten Hochschulbildung

Matthias Otten (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale der Universität Karlsruhe (TH). Seine Forschungsschwerpunkte sind Interkulturelle Kommunikation, Migrations- und Bildungsforschung.

MATTHIAS OTTEN

**Interkulturelles Handeln
in der globalisierten Hochschulbildung**

Eine kultursoziologische Studie

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© 2006 transcript Verlag, Bielefeld



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Umschlaggestaltung und Innenlayout: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat und Satz: Matthias Otten

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 3-89942-434-4

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

*Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an
unter: info@transcript-verlag.de*

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Globalisierung der Hochschulbildung	17
2.1 Rechtlich-normativer Rahmen	20
2.2 Mobilitätsentwicklung im Ausländerstudium	23
2.3 Veränderungen institutioneller Leistungsprozesse	27
3. Interkulturelles Handeln und soziale Deutungsmuster	31
3.1 Soziales Handeln und interkulturelle Wirklichkeit	34
3.2 Kulturelle Differenz als soziales Deutungsmuster	39
3.3 Interkulturelles Handeln als „Logik adaptiver Gegensätze“	51
4. Forschungsleitende Heuristik	57
5. Zum empirischen Untersuchungsansatz	61
5.1 Zum Vorverständnis des Forschungsprozesses	61
5.2 Fallkonstitution und Sampling-Strategie	63
5.3 Datenerhebung und Analyseeinheiten	69
5.4 Bearbeitung des empirischen Datenmaterials	76
6. Kulturelle Vielfalt: Formen und Verwendung diskursiver Differenzkonstruktionen	81
6.1 Fremdheitstheoretische Problemorientierung der Analyse	82
6.2 Typisierende Formen des Kulturvergleichs	88
6.3 Handlungsadaption durch Selbst- und Fremdrelativierung	103

6.4	Fremdperspektive, Empathie und Projektion	127
6.5	Konstruktionen kultureller Indifferenz	137
6.6	Zusammenfassung: Kulturelle (In-)Differenzkonstruktionen als fluide Ordnungs(ver)suche	147
7.	Internationale Hochschultätigkeit: Das institutionelle Deutungs- und Handlungsarrangement	151
7.1	Institutionstheoretische Problemorientierung der Analyse	152
7.2	Das Handlungsfeld internationaler Hochschultätigkeit	159
7.3	Handlungsanforderungen und Handlungsreflexion	174
7.4	Handlungsadaptive Lösungsorientierungen	194
7.5	Erklärungs- und Legitimationsdiskurse	218
7.6	Zusammenfassung: Internationalisierung zwischen Konvergenzdruck und Inklusionsanspruch	236
8.	Typologie interkultureller Handlungsorientierungen	241
8.1	Der marginalisierter Assimilationstyp	246
8.2	Der ambivalente Übergangstyp	251
8.3	Der etablierte Interkulturalitätstyp	252
9.	Praxisperspektiven internationaler Hochschulentwicklung	257
9.1	Interkulturelles Hochschulhandeln als Anerkennungspraxis	258
9.2	Die interkulturelle Öffnung von Hochschulorganisationen	264
10.	Resümee	277
	Literatur	281
	Abbildungsverzeichnis	315
	Transkriptionsregeln	316

1. Einleitung

Der Hochschulsektor in Deutschland und Europa erfährt seit einigen Jahren aufgrund der stetig wachsenden Zahl internationaler Studiengänge, zunehmender Studierenden- und Dozentenmobilität und binnennationaler Multikulturalität tiefgreifende Veränderungen. Im Zuge von Europäisierung und Globalisierungsprozessen sind mit dem Begriff Internationalisierung zunächst ganz allgemein soziale, politische, ökonomische und kulturelle Veränderungsprozesse gemeint, die über die nationale Bezugsebene hinaus reichen und sich in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen unterschiedlich in institutionellen Strukturen und Prozessen niederschlagen.

Aufgrund der Internationalisierungsprozesse, so die forschungsleitende These dieser Arbeit, ist für den institutionellen Sektor der Hochschulen ein potenzieller Bedeutungszuwachs interkultureller Aspekte in den zentralen akademischen Tätigkeitsfeldern der Lehre, Studienberatung, Administration und Forschung zu erwarten. Die Angehörigen des akademischen Personals in den verschiedenen Statusgruppen vom wissenschaftlichen Mitarbeiter bis zur Professorin sowie Personen, die für die akademische Beratung und Programmkoordination verantwortlich sind, können als Akteure oder „Agenten der Institution“ (Liedke 1997; Rost-Roth 2003) bezeichnet werden.¹ Sie stehen in Ausübung ihrer institutionellen Aufgaben den Klienten der Institution, in diesem Fall den (ausländischen) Studierenden gegenüber. Akteure der Institution sind al-

1 Mit dem Begriff des Akteurs sind auch Akteurinnen gemeint. Formulierungen im Maskulinum schließen beide Geschlechter ein.

so im Folgenden jene Personen, die durch ihre professionelle akademische Lehr- und Beratungstätigkeit in internationalen Studien- und Bildungsprogrammen den interkulturellen Bildungskontext an einer Hochschule gestalten und in diesem Kontext sozialisiert werden. Sie müssen institutionelle Veränderungen umsetzen, indem sie legislative Rahmenseetzungen und institutionelle Strukturen im sozialen Alltag handelnd repräsentieren. Ihre Wahrnehmungen, Situationsdeutungen und interkulturellen Handlungsorientierungen bestimmen in hohem Maße, wie Anspruch und Wirklichkeit internationaler Hochschulstrukturen sich als gelebter interkultureller Hochschulalltag gestalten.

Hochschultätigkeiten finden zunehmend unter Bedingungen struktureller und prozessbezogener kultureller Vielfalt statt. Vielfalt (diversity) bedeutet die allgemeine Heterogenität von Strukturen und Prozessen, während der Begriff der Differenz (difference) in erster Linie den Aspekt der Unterschiedlichkeit zwischen mindestens zwei kulturellen Sphären betont. Strukturelle kulturelle Vielfalt im Sinne von *Multikulturalität* bezieht sich auf die heterogene personelle Zusammensetzung und organisationale Aspekte der Institution. Sie resultiert unter anderem aus einer internationaleren Zusammensetzung der Organisation im Zuge wachsender Mobilität (sowohl bei den Studierenden als auch den Dozenten und Wissenschaftlern) sowie der binnennationalen ethnisch-kulturellen Pluralisierung der multikulturellen Gesellschaft. Im Anschluss an Diversity-Ansätze, wie sie vor allem in Nordamerika seit längerem in der Diskussion sind,² sowie mit dem Verweis auf postmoderne, postkoloniale und poststrukturalistische Kulturtheorien ließen sich darüber hinaus noch andere Kultur Aspekte wie gender, disability, Religion oder Generation als organisationale Diversitätskategorien verfolgen (Bissels et al. 2001), was hier aber nur am Rande geschehen kann.³

Prozessbezogene kulturelle Vielfalt im Sinne von *Interkulturalität* verweist auf die kommunikativen und interaktionalen Beziehungs-

2 Eine der ersten deutschsprachigen empirischen Arbeiten zum Diversity-Konzept wurde vor kurzem von Frohnen (2005) vorgelegt.

3 Eine instruktive Zusammenfassung der kulturhistorischen Entwicklung und der aktuellen Bedeutung von „Diversity“ für die US-amerikanische Gesellschaft findet sich bei Bendix (2000). In diesem Aufsatz weist der Autor auch kritisch auf den zuweilen willkürlichen Gebrauch des Diversity-Arguments hin, mit dem sich alle erdenklichen Gruppenansprüche als „Special-Interest“-Kulturen konstruieren lassen, um dann aus dieser Gruppenkonstruktion heraus Ungleichbehandlung anzuprangern und Anerkennung einzufordern. Am Ende steht ein „Gedränge der Ansprüche“ in dem die Gruppen mit dem faktisch geringsten Einfluss erneut untergehen (vgl. Bendix 2000: 224).

aspekte. Für immer mehr Menschen bringen Interaktions- und Kommunikationsprozesse im privaten, beruflichen und institutionellen Verkehr die Notwendigkeit zur Vermittlung, Übersetzung und zum Austausch zwischen verschiedenen kulturellen Orientierungs-, Deutungs- und Symbolsystemen mit sich. Soziales Handeln angesichts kulturell vielfältiger Strukturen und Prozesse wird durch kulturelle Differenzerfahrungen der beteiligten Personen begleitet. Je nach biografischer Vorerfahrung und Lebenswelt können die Differenzerfahrungen im Vergleich zur (akademischen) Sozialisation und dem bisherigen (akademischen) Alltag neuartige interkulturelle Handlungsherausforderungen mit sich bringen.

Die Analyse von Konstruktionen und Erscheinungsformen ethnisch-kultureller Vielfalt soll sowohl die strukturelle als auch die prozessuale Ebene in den Blick nehmen. Das interkulturelle Handeln der Akteure entwickelt sich aus der fortlaufenden Kreation und Reflexion kultureller Differenz- und Gleichheitskonstruktionen. Interkulturelle Kontexte konfrontieren Akteure mit kulturellen Differenz- und Fremdheitserfahrungen und fordern zur persönlichen und institutionellen Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt und den kulturell Fremden heraus. Spätestens seit Alfred Schütz (1974) ist es ein Gemeinplatz der Soziologie, dass letztlich jedes soziale Verstehen als „Fremdverstehen“ zu entwerfen ist. Insofern ließe sich einwenden, dass interkulturelle Handlungskontexte verstehenstheoretisch nichts Besonderes sind und sich daher nicht von herkömmlichen sozialen Situationen unterscheiden. Zudem wird zu Recht vor den kulturalistischen Irrwegen einer sozialwissenschaftlichen Hypostasierung ethnisch-kultureller Differenz im Kontext von Migration, Multikulturalität und den diversen Formen des internationalen Personenaustausches gewarnt. Andererseits lässt sich kaum bestreiten, dass mit den Globalisierungs- und Internationalisierungsprozessen für viele Menschen oftmals neue Qualitäten des Fremdverstehens verbunden sind, die sich weder in einer transkulturellen postmodernen Vielheit noch durch den Hinweis auf die Allgegenwart des Anderen (Reuter 2002b) einfach auflösen lassen. Die triviale Feststellung, dass wir alle in einer multikulturellen Gesellschaft leben, heißt eben nicht, dass wir auch alle interkulturell denken, fühlen, wahrnehmen und handeln.

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwieweit in interkulturellen Kontexten neben den bekannten Problemen des sozialen Fremdverstehens im allgemeinen phänomenologischen Sinne noch weitere verstehens- und verständigungsrelevante Probleme des „Kulturverstehens“ (Göller 2000) hinzukommen. Sie resultieren zum einen aus der potenzierten Deutungsdynamik interkulturellen Fremdverstehens und zum anderen aus

den spezifischen institutionellen Kontextbedingungen, in denen Deutungspraktiken situiert sind. Der zweite Aspekt verdient besondere Beachtung, weil viele Ansätze zur Untersuchung interkultureller Interaktion lediglich der Entstehung und Bewältigung interkultureller Kommunikationsprobleme nachgehen und dabei Eigenschaften des Kontextes und der institutionellen Rahmenbedingungen weitgehend unberücksichtigt lassen. Dadurch werden oftmals offene und subtile Formen „institutioneller Diskriminierung“ (Gomolla 1998; Gomolla/Radtke 2002) verdeckt und kommunikative Verständigungsfragen überbetont. Ebenso problematisch ist die Fixierung auf formalisierte Gleichheitsgrundsätze, die oft eher in einer Gleichmachung als der Herstellung von Chancengleichheit münden (Wenning 1999).

Interkulturelle Kontexte evozieren aufgrund der erwartbaren, wenn gleich nicht zwingenden kulturellen Differenzenerfahrungen und der prinzipiell möglichen Reflexion institutioneller Rahmenbedingungen ein Potenzial an „praktischem Zweifel“ (Strübing 2002: 323) in Bezug auf die Angemessenheit der bisherigen alltagsnahen Deutungsmuster und Handlungsorientierungen. Inwieweit solche Zweifel zugelassen werden, ob sie in den Interaktionen zur Geltung kommen und das professionelle Handeln der Akteure und die Institution verändern, soll in dieser Untersuchung erforscht werden. Im Gegensatz zu den mittlerweile gut untersuchten hochschulpolitischen Entwicklungen mit Bezug zur Internationalisierung liegen bislang keine kultur- und wissenssoziologisch orientierten Auseinandersetzungen mit den „interkulturellen Implikationen“ (Otten 1999b, 2001) und der organisationskulturellen Verankerung von Internationalisierungsprozessen an Hochschulen vor. Analysen zu interkulturellen Aspekten beziehen sich vor allem auf zahlreiche Einzeluntersuchungen zur psychosozialen Situation ausländischer Studierender (Hosseinizadeh 1998; Karcher/Etienne 1991),⁴ zu sozialen Kontakten zwischen deutschen und ausländischen Studierenden (Bargel 1998) und auf erziehungswissenschaftliche Arbeiten im Kontext der traditionsreichen Bildungskoooperationen in der internationalen Entwicklungszu-

4 Die empirische Forschung zum „Ausländerstudium“ hatte ihren Höhepunkt bereits Anfang der 1980er Jahre und war eher Gegenstand punktueller Einzelstudien als eines kontinuierlichen Forschungsprogramms. Als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen wurde das Ausländerstudium vor allem von der Entwicklungssoziologie, Psychologie, Erwachsenenpädagogik und zuweilen in der Bildungssoziologie behandelt. Darüber hinaus hat sich keine soziologische Forschung in diesem Bereich etabliert (vgl. Otten 1999a). Allein der Begriff *Ausländerstudiums* zeigt, dass der Wandel von der fragwürdigen Ausländerpädagogik der frühen 1980er Jahre zur interkulturellen Pädagogik sich nicht auf den Hochschulbereich übertragen hat.

sammenarbeit (Overwien 2000; Schmidt 1986). Ferner sei auf die kulturvergleichende Wissenschaftstheorie und -forschung hingewiesen, die sich eingehend mit Fragen der kulturellen Prägung wissenschaftlicher Rationalität und Erkenntnis sowie des (historischen) Kulturtransfers von Wissenschaft befasst (vgl. aktuell dazu Fischer-Tiné 2002).⁵

In der für Deutschland bislang umfassendsten Bestandsaufnahme von Kernprozessen zur Internationalisierung, die von Karola Hahn (2004) vorgelegt wurde, wird das Thema „Interkulturalität“ vermutlich nicht zufällig erst an letzter Stelle behandelt. Die wenigen vorliegenden Arbeiten, in denen auf die Akteurgruppe der Dozenten in interkultureller Perspektive eingegangen wird, entstammen anderen Ländern (z.B. USA, Niederlande, Norwegen) und bemühen sich mit unterschiedlichen methodischen Problemzugängen vor allem um die theoretische und empirische Bestimmung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Zielbeschreibungen (Brinkman/Witteveen 1998; Mestenhauser 2003; Quais 2002; Torvatn/Sandnes 2004; Yershova et al. 2000). Auch der Rückgriff auf die interkulturelle Bildungs- und Schulforschung bietet nur sehr begrenzt eine Lösung. Für den Schulbereich liegen zwar einige Untersuchungen über Herstellung ethnischer Differenz in Schulorganisationskulturen (Auernheimer 2001a; Gomolla/Radtke 2002; Wenning 1999) vor und insbesondere die Untersuchung von Gomolla/Radtke ist auch für die vorliegende Arbeit richtungsweisend. Dennoch lassen sich deren Erkenntnisse nicht ohne Weiteres auf den Kontext der Hochschulinstitutionen übertragen, unter anderem aufgrund der unterschiedlichen institutionsspezifischen Ausgangslagen bei internationalen Hochschulprogrammen und multikulturellen Schulkontexten. Anders als für den relativ gut erforschten schulischen und außerschulischen Bildungsbereich muss im Hinblick auf ähnlich fundierte Auseinandersetzungen mit Interkulturalität im Hochschulbereich somit ein Mangel diagnostiziert werden. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass in neueren Übersichtswerken zum deutschen Bildungssystem (Cortina et al. 2003) und zu den „Herausforderungen pädagogischer Institutionen“ (Auernheimer 2001b) die Themen Migration und Interkulturalität nur für den schulischen und außerschulischen Bereich, nicht jedoch für die Hochschulen verhandelt werden. Eine kultursoziologisch informierte Struktur- und Prozessanalyse des interkulturellen Handlungsalltags der Akteure im Prozess der Globalisierung von Hochschulen steht bislang aus.

5 Zur Diskussion von Teilaspekten ferner auch Brocker/Nau (1997), Oldenburg (1997), Weingart (1995b) und Stichweh (1999; 2001a).

Für eine Annäherung an den Forschungsgegenstand empfiehlt sich eine verstehenssoziologische Perspektive, wie sie die sozialwissenschaftliche Hermeneutik (Hitzler et al. 1999; Soeffner 2000) vorschlägt. Die Forschungsperspektive orientiert sich dabei an alltäglichen Handlungssituationen als dem Ort „sinngenerierender“ (Bohn/Willems 2001) und sinnverstehender Deutungen (Soeffner 1989). Der Akteur wird als ein die Welt auslegendes, „selbstreflexives Subjekt“ verstanden, „das in der alltäglichen Aneignung soziale Wissensbestände ausdeutet“ und zum anderen „Adressant von Wissensbeständen und darin eingelassenen Wertungen ist“ (Hitzler et al. 1999: 13). In Bezug auf die strukturellen Bedingungen und das soziale Handeln in interkulturellen Kontexten bewegen sich die Akteure allerdings in einem Grenzbereich der Alltagswelt. Habitualisiertes Handeln und bewährte Formen der Institutionalisierung funktionieren nicht mehr uneingeschränkt und es können „rivalisierende Situationsdefinitionen“ (Hitzler 1999: 300) auftreten. Das heißt jedoch nicht, dass die Akteure in solchen Situationen nicht weiterhin auf bewährte Deutungsmuster zurückgreifen. Vielmehr wäre davon auszugehen, dass Akteure sich auch in interkulturellen Situationen eng an bekannten Mustern orientieren und Fremdes und Unvertrautes, wenn überhaupt, nur selektiv zulassen, um ihre Wirklichkeitsinterpretationen entweder zu behaupten oder zu modifizieren. Interkulturelle Kontexte an Hochschulen bilden somit einen *Horizont des Alltäglichen*, zumindest wenn sie für den Akteur substantielle Entscheidungen über die eigene Handlungsgestaltung verlangen, bei der auch alternative kulturelle Deutungsmöglichkeiten berücksichtigt werden sollen. Marginson (2000) hat das mit der Formulierung „Re-thinking academic work in the global era“ für den Hochschulbereich auf den Punkt gebracht. Um diesen Prozess der reflexiven Aneignung eigener professioneller Handlungszusammenhänge im Zuge eines nachhaltigen kulturellen Institutionswandels geht es in dieser Arbeit.

Der Befund zur Forschungslage und die vorgeschlagene hermeneutische Perspektive konstatieren eine vorgeprägte Sicht auf den Problemgegenstand, die es im Detail theoretisch und empirisch erst noch zu er- und begründen gilt.⁶ Zwei Prämissen sollen der Arbeit jedoch schon hier

6 Dem methodologischen Problem der immanenten wissenschaftlichen Sinnstrukturen, welche die Erforschung anderer Sinnstrukturen anleiten, kann am ehesten Rechnung getragen werden, indem die Reflexion des eigenen theoretischen und empirischen Vorgehens in der qualitativen Sozialforschung ernst genommen und offen gelegt wird (zur aktuellen Qualitätsdiskussion u.a. Hollstein/Ullrich 2003; Steinke 2000; Strübing 2002). In der

zugrunde gelegt werden, um die Relevanz der anvisierten Problemstellungen zu begründen. Erstens wird im Zusammenhang mit Internationalisierungsprozessen vom „Evidenzcharakter der Fremdheitsthematik“ (Bergmann 2001), genauer gesagt von feldspezifischen kulturellen Differenzphänomenen ausgegangen. Dabei wird nicht ignoriert, dass die Konstruktion kultureller Differenz und die Ethnisierung multikultureller Kontexte für Alltagspraktiken und die sozialwissenschaftliche Forschung gleichermaßen problematisch sind (Bukow 1996; Gronemeyer/Mansel 2003). Insofern wird auch hier nicht behauptet, dass internationale Kulturkontakte – ebenso wie binnennationale Multikulturalität – immer und notwendigerweise Fremdheitsbeziehungen generieren, die den Akteuren bewusst sind oder stets handlungsproblematisch sein müssen. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass speziell im Hochschulsektor mit den Folgen von Internationalisierungsprozessen (und bedingt auch von Migration)⁷ bestehende soziale Deutungsmuster über das kulturelle Miteinander und den interkulturellen Charakter des Handlungskontextes aufgrund direkt erlebbarer kultureller Differenzerfahrungen oder Differenzvermutungen verstärkt ins Bewusstsein der Akteure rücken und modifiziert oder verteidigt werden müssen. Zweitens begründet sich die Themenstellung aus einer Skepsis gegenüber der immer noch verbreiteten „Kontakthypothese“ (Amir 1969), nach der sich interkulturelles Verstehen mit zunehmender Kontakthäufigkeit und -intensität quasi naturwüchsig einstelle (vgl. Gaertner et al. 1996). Stattdessen wird vielmehr davon ausgegangen, dass das Verstehen von Differenz und Eigenheit, das Gelingen der Verständigung in interkulturellen Kontexten und die Entfaltung entsprechender Handlungsmöglichkeiten aus einer reflexiven Bearbeitung spezifischer Differenzerfahrungen einschließlich ihrer Rahmenbedingungen erfolgt.

Da eine verstehens- und handlungstheoretisch akzentuierte Analyse interkultureller Alltagspraktiken in globalisierten Bildungs- und Hochschulkontexten bislang fehlt, soll mit der vorliegenden Arbeit dazu ein empirisch untermauerter Grundlagenbeitrag geliefert werden. Aufbauend auf einer theoretischen Problemfokussierung werden anhand exemplarischer Fallstudien soziale Deutungsmuster kultureller Differenzkonstruktionen im Rahmen der internationalen Hochschullehre rekonstruierend analysiert, und zwar als Handlungsbedingung und als Handlungsergebnis. Interkulturalität und Fremdheit werden als zentrale lebens-

Darstellung des methodischen Untersuchungsansatzes in Kapitel 5 wird dazu ausführlicher Stellung bezogen.

7 Die Unterscheidung von „Bildungsinländern“ und „Bildungsausländern“ wird in Kapitel 2.2 näher erläutert.

weltliche Wirklichkeitsdeutungen jenseits naiver und partikularistischer Kulturvergleiche und diesseits (ebenso naiver) transzendenter Universalien und postmoderner Identitätsauflösungen problematisiert. Es wird untersucht, wie Akteure in Hochschulinstitutionen aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit in der wissenschaftlichen Lehre, Betreuung und Beratung in internationalen Studienprogrammen kulturelle Vielfalt „aus der Binnenperspektive“ (Luchtenberg 1999: 32) ihrer eigenen (nationalen) Herkunftskultur konstruieren und innerhalb institutioneller Deutungsarrangements interpretieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass die „Frage nach der Bedeutung kulturell verankerter kollektiver [Fremd- und] Selbstdeutungen für das Erleben und Handeln von Individuen und sozialen Gruppen in der modernen Gesellschaft“ (Scherr 2000: o.S., Ergänzung M.O.) nur im Lichte einer institutionellen Kontextanalyse von Ethnisierungs- und Selbstdeutungsprozessen beantwortet werden kann. Es gilt somit die subjektiven kommunikativen Deutungspraktiken der Akteure mit institutionsstrukturellen Bedingungen in Bezug zu setzen. Es soll zum einen geklärt werden, in welchen Formen und mit welchen Verwendungen (Funktionen) kulturelle Vielfalt als handlungsleitendes Deutungsmuster von Akteuren in internationalen Studienprogrammen konstruiert wird. Zum anderen geht es darum, wie dieses Muster akteur-spezifisch in ein komplexes institutionelles Deutungsarrangement internationaler Hochschultätigkeit eingebunden wird. In einer funktional differenzierten Gesellschaft sind soziale Prozesse dabei stets in „soziale Felder“ (Bourdieu 1998a) eingebettet, die den strukturellen, historischen und normativen Rahmen bilden. Die Institution der akademischen Wissenschaft und Bildung mit ihren Organisationen stellt in diesem Sinne einen Teil des „wissenschaftlichen Feldes“ (Bourdieu 1998b) dar, das in spezifischer Weise durch gegenwärtige Globalisierung gekennzeichnet ist.⁸ Über das Konzept der sozialen Felder ist es möglich, die Analyse auf einer mittleren Aussageebene zu verorten, die über singuläre Individualphänomene hinausgeht, die aber auch davor bewahrt, dass kontextspezifische Beobachtungen, die für die internationale Hochschulentwicklung angestrebt werden, in übergeneralisierte Gesellschaftsaussagen über die Globalisierung diffundieren.

Die Forschungsperspektive dieser Untersuchung gliedert sich in zwei eng miteinander verbundene analytische Teilperspektiven. Die erste richtet sich auf die Rekonstruktion kultureller Differenzkonstruktionen. Die zweite Perspektive betrifft die Einbettung dieser Konstruktionen

8 Ausgewählte Aspekte dieser hochschulspezifischen Globalisierung werden in Kapitel 2 erläutert.

nen in die institutionellen Rahmenbedingungen gegenwärtiger Internationalisierungsprozesse an Hochschulen. Die beiden Perspektiven lassen sich in folgende forschungsleitende Fragestellungen übersetzen:

- Wie werden kulturelle Vielfalt und Differenz als Folge oder in Erwartung zunehmender Internationalisierung der Hochschulinstitutionen von den institutionellen Akteuren in Bezug auf ihre zentralen Handlungsbereiche wahrgenommen? Welche diskursiven Formen und Verwendungen von kulturellen Differenzkonstruktionen lassen sich dabei rekonstruieren und bilden das primäre Deutungsmuster „kulturelle Vielfalt“?
- Wie ist das primäre Deutungsmuster in ein institutionelles Deutungsarrangement eingebunden? Auf welche individuellen und kollektiven Relevanzsysteme sowie institutionellen Strukturmerkmale und Wissensbestände (Deutungsanker) rekurren die Akteure, um den persönlichen und organisationalen Umgang mit kulturellen Differenzenerfahrungen subjektiv zu erklären und zu legitimieren?

Zunächst wird der strukturelle und handlungstheoretische Rahmen der Untersuchung abgesteckt. In Kapitel 2 skizziere ich die strukturelle Ausgangslage des gegenwärtigen Internationalisierungsprozesses im Hochschulbereich. Dabei zeige ich, dass mit der Internationalisierung handlungstheoretische Implikationen in Bezug auf das interkulturelle Handeln der Akteure verbunden sind, die ich in Kapitel 3 mit Hilfe des Deutungsmusteransatzes und der Rahmentheorie erläutere. Eine forschungsleitende Heuristik (Kapitel 4) verbindet die struktur- und handlungstheoretischen Überlegungen und leitet zum empirischen Teil der Arbeit über. In problemzentrierten qualitativen Interviews wurden neunzehn Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter aus unterschiedlichen Fachdisziplinen an drei deutschen und drei ausländischen Hochschulen zu ihren Erfahrungen aus Kulturkontakten in der Lehre, Beratung und Betreuung in internationalen Studienprogrammen befragt. In Kapitel 5 werden der methodische Untersuchungsansatz und die forschungspraktischen Entscheidungen im Hinblick auf die Fallauswahl, die Erhebungsmethode und die Datenanalyse dargestellt. Die Ergebnisse der Untersuchung gliedern sich entlang der Fragestellungen: In Kapitel 6 werden Formen und Verwendungen von diskursiven Differenzkonstruktionen empirisch rekonstruiert, um den Kern und die Variationen des primären Deutungsmusters „kulturelle Vielfalt“ freizulegen. In Kapitel 7 wird dieses Muster dann im Handlungskontext internationaler Hochschultätigkeit situiert. Hier wird gezeigt, wie internationale Hochschultätigkeiten institutionell verankert sind, wie durch die Konfrontation mit Differenzenerfahrungen professionelle Handlungsanforderungen entstehen, die von

den Akteuren im Rückgriff auf verfügbare institutionelle Deutungsarrangements reflexiv bearbeitet werden. In einem dritten Schritt werden die beiden Teilperspektiven in Kapitel 8 mit dem Ziel einer empirisch begründeten Theorie- und Typenbildung (Kelle 1994; Kluge 1999) zu einem typologischen Rahmenmodell zusammengeführt. Das Modell bietet eine systematische Beschreibung und Erklärung unterschiedlicher prototypischer Ausprägungen interkultureller Handlungsorientierungen im Rahmen globalisierter Hochschulbildung und internationaler Hochschulaktivitäten auf der Ebene der individuellen Akteure als auch der Hochschulorganisation und ihrer Einheiten. Abschließend werden in Kapitel 9 Überlegungen zur konzeptionellen Ausrichtung und praktischen Unterstützung des kulturellen Institutionswandels im Hochschulbereich vorgestellt. Es wird begründet, warum interkulturelles Handeln in Hochschulorganisationen unter anderem eine Frage der praktischen Anerkennung kultureller Vielfalt im Alltagshandeln der akademischen Lebenswelt darstellt und warum es zu einer gelingenden Internationalisierung der interkulturellen Öffnung universitärer Organisationskulturen bedarf. Einige Hinweise auf konzeptionelle Eckpunkte einer „kulturbewussten“ Hochschulentwicklung sollen zur Praxisentwicklung beitragen und gleichzeitig die Relevanz einer interkulturell interessierten Hochschulforschung unterstreichen. Kapitel 10 bietet eine abschließende Zusammenfassung.

2. Globalisierung der Hochschulbildung

Die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung in Deutschland hat sich in den letzten Jahren zunehmend mit Fragen der Globalisierung und Internationalisierung beschäftigt. Theoretische und empirische Gegenstandsanalysen erstrecken sich über ein weites Spektrum, angefangen bei quantitativen und qualitativen Programmevaluationen europäischer Mobilitätsprogramme (Kehm 1998a; Teichler 2002a, 2002c) über die exemplarische Untersuchung von Prozessstrukturen und Leitbildern der Internationalisierung (Hahn 2004; Schäfers/Lehmann 2003) bis hin zu zahlreichen programmatischen Reformvorschlägen (vgl. im Überblick Kehm 1998b; Teichler 2002c).¹

Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung haben sich als zentrale Leitmotive in der Hochschulentwicklung etabliert (Callan 1999; Kwiek 2001; Lauterbach 2001; Scott 1999).² Sie verlangen von den meisten Hochschulen³ strategische Neuausrichtungen der Lehre und

1 Stellvertretend für die neuere hochschulpolitische Diskussion sei auf mehrere Themenhefte einschlägiger Zeitschriften hingewiesen. Die Ausgabe 1/1998 der „Beiträge zur Hochschulforschung“ widmet sich dem „Wissenschaftsstandort Deutschland. „Internationalisierung“ ist auch Schwerpunktthema in den Zeitschriften „Das Hochschulwesen“ 1/2002, „hochschule innovativ“ Nr. 11 (2003), sowie in dem von Kehm (2003) herausgegebenen Themenheft „Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich“ der Zeitschrift „die hochschule“ 1/2003.

2 Zur Begründung der Differenzierung z.B. Hahn (2004), Teichler (2002c), Scott (1999) und Marginson (2000).

3 Für die Darstellung des Bezugsrahmens ist die in anderen Bereichen der Hochschulforschung durchaus relevante Differenzierung zwischen Univer-

Forschung, um in internationalen Bezügen als Bildungsinstitution bestehen zu können. Nach einer Studie des niederländischen Hochschulforschungsinstituts CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies) an der Universität Twente (Boer et al. 2002) lassen sich sieben große Trendbereiche der zukünftigen Hochschulentwicklung identifizieren, zu denen unter anderem ihre zunehmende Globalisierung und Internationalisierung und die Herausforderungen durch soziokulturelle Gesellschaftsveränderungen zählen (ähnlich vgl. auch Mayer 2002: 8). Eine verbreitete Definition der kanadischen Hochschulforscherin Jane Knight betont den Prozesscharakter der Internationalisierung und benennt die betroffenen Bereiche: Internationalisierung ist ein Prozess zur Integration der internationalen Dimension in Lehre, Forschung und Dienstleistungen einer Institution der Hochschulbildung (Knight/De Wit 1995). Die damit zusammenhängenden Entwicklungen sind in übergreifende, durch Ungewissheit gekennzeichnete soziale, politische und ökonomische Gesellschaftsveränderungen eingebettet, welche die Hochschulen zunehmend Teil einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit werden lassen, die weit über den akademischen Forschungs- und Lehrkontext hinausreicht (Nowotny et al. 2001). Aus der Perspektive der Hochschule lässt sich diese Vermischung als mehrschichtige Inklusion⁴ beschreiben, die sich zum Beispiel in der stärkeren Einbindung von Wirtschaftsinteressen in Forschung und Lehre, der Verwissenschaftlichung des öffentlichen und privaten Alltagswissens und in der Inklusion ausländischer Studierender zeigt (vgl. Stichweh 2001a: 353). Auch der Hochschulforscher Ulrich Teichler sieht im Prozess der Internationalisierung ebenfalls einen institutionellen Wandel, bei dem internationale Aufgaben und Tätigkeiten von der Peripherie der Hochschulorganisation sukzessive ins Zentrum rücken:

sitäten und Fachhochschulen zunächst von untergeordneter Bedeutung. Gleichzeitig sei hier bereits auf das Problem der international uneinheitlichen Terminologie für entsprechende Institutionen in anderen nationalen Bildungssystemen hingewiesen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und um eine international anschlussfähige Begriffsverwendung zu gewährleisten, wird bei beiden Typen von Bildungsinstitutionen des tertiären Bereichs in Anlehnung an den international geläufigen Oberbegriff „institutions of higher education“ im Folgenden von Hochschulinstitution oder einfach Hochschule gesprochen. Auf institutionelle Besonderheiten und Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten wird dort, wo es erforderlich erscheint, hingewiesen.

- 4 Inklusion besagt hier „dass Komponenten, die bisher für ein System marginal waren, künftig deutlicher in die Systemprozesse hineingezogen werden“ (Stichweh 2001a: 352).

„Starting off from a heterogeneous set of phenomena, internationalisation does not merely mean varying border-crossing activities on the rise anymore, but rather substantial changes: first, from a predominantly vertical pattern of cooperation and mobility towards the dominance of international relationships on equal terms; second, from casuistic action towards systematic policies of internationalisation; third, from disconnection of specific international activities on the one hand and on the other internationalisation of core activities towards an integrated internationalisation of higher education“ (Teichler 1998: 5).

An anderer Stelle führt Teichler (vgl. 2002c: 4) weiter aus, dass sowohl die Substanz (Inhalte und Prozesse der Ausbildung) als auch die Strukturen der Organisation betroffen sind, wobei analytisch vier Gesichtspunkte differenziert werden können: die Internationalität der Strukturen und Inhalte, das unterschiedliche Maß an Universalität der Disziplinen, die länderspezifische Relevanz internationaler Qualifizierung und Reputation und schließlich die Betonung von Internationalität als institutionelle Strategie. Die vier Aspekte beleuchten immer nur Teilausschnitte und es gibt keine eindeutigen allgemeinen Bestimmungsfaktoren zur Beschreibung von Internationalisierungsprozessen und ihren Folgen. Quantitative Entwicklungsdaten wie die Zahl immatrikulierter ausländischer Studierender oder Mobilitätsraten sind allein ebenso wenig aussagekräftig wie die auf Internationalisierung bezogenen hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen und institutionellen Regelungen. Qualitative Bestimmungen von Internationalisierungsprozessen und ihren Auswirkungen lassen sich daraus noch nicht ableiten.

Aus den derzeitigen Internationalisierungsprozessen ergeben sich in wissenschaftsgeschichtlicher Hinsicht zwar keine völlig neuen, aber in ihrer Qualität und Breitenwirkung durchaus weitreichende Veränderungen für die Hochschulinstitutionen. In mindestens drei institutionellen Bereichen zeigen sich die Auswirkungen der Internationalisierung besonders deutlich:

- Im *normativ-rechtlichen Rahmen* durch föderale und nationale Gesetzgebung (z.B. Hochschulrahmengesetz), internationale Abkommen (z.B. EU-Mobilitätsprogramme), länder- und institutionsübergreifende Vereinbarungen (z.B. die sogenannte Bologna-Erklärung) sowie die privatrechtliche Formen universitätsähnlicher internationaler Studienangebote;
- in einer *multikulturellen personalen Zusammensetzung der Hochschulorganisation*, die im Wesentlichen eine Folge der rasch *zunehmenden internationalen Mobilität* ist. Die Universitäten waren im Bereich der Forschung und Wissenschaft historisch gesehen seit jeher dem idealisierten Leitbild einer „internationalen Kommunität“

(Krippendorf 1997: 11) verbunden, sie müssen dies aber nunmehr im großen Maßstab in der täglichen Praxis der akademischen Lehre und Ausbildung realisieren;

- in *Veränderungen der institutionellen Leistungsprozesse*, das heißt unter anderem der Lehrinhalte, der Lehrpraktiken und des Managements internationaler Programme. Dieser dritte Bereich nimmt die zuvor genannten strukturbezogenen Entwicklungen auf und überführt sie auf die alltagspraktische Ebene des individuellen und kollektiven Handelns der Akteure.⁵

Diese drei Bereiche des Internationalisierungsprozesses sollen für das deutsche Hochschulwesen in knapper Form nachgezeichnet werden, bevor das Hauptaugenmerk im weiteren Verlauf auf den letztgenannten Aspekt gerichtet wird.

2.1 Rechtlich-normativer Rahmen

In Deutschland und vielen anderen europäischen Staaten war Internationalisierung während der 60er bis 90er Jahre zunächst primär ein spezielles Instrument der Außen- und Entwicklungspolitik, das später durch die binneneuropäische EU-Mobilität ergänzt wurde. Erst in den letzten Jahren erhält das Thema zunehmend den Charakter einer institutionsweiten und im Aufnahmeland auch regional bedeutsamen Entwicklungsstrategie (Wörner 1999), bei der immer mehr Personen und Handlungsfelder involviert werden (Teichler 2002a, 2002c). Bernd Wächter, Direktor von ACA (Academic Cooperation Association), hat den Prozess der Internationalisierung in Europa seit 1945 in vier Phasen unterschieden. Jede Phase hat neue Akzentverschiebungen verursacht und damit nachhaltig und über die jeweilige Phase hinaus fortdauernde Veränderungen der Hochschulstrukturen mit sich gebracht (Wächter 2003).⁶

Die erste Phase (bis etwa 1985) war durch *individuelle Mobilität* von Studierenden im Rahmen bilateraler Abkommen vor allem auch mit so genannten Entwicklungsländern gekennzeichnet. Dokumentieren lässt sich das anhand der zahlreichen in Deutschland eingerichteten Studiengänge im Kontext internationaler Entwicklungszusammenarbeit (vgl.

5 Der Leistungsbereich der wissenschaftlichen Forschung wird hier nicht näher behandelt und die Aussagen dieser Studie beziehen sich lediglich auf den Leistungsbereich der Hochschul(aus)bildung.

6 Zu ähnlichen Phaseneinteilungen kommen auch Kehm (1998b; 2001) und Lauterbach (2001).

Heidemann 1998: 126). In diesem Umfeld hat sich auch eine rege Diskussion über die Theorie und Praxis internationaler Bildungskooperation als kritischer Nord-Süd-Dialog entwickelt (ausführlicher dazu die Beiträge in Overwien 2000).⁷ Die zweite Phase wurde Mitte der 80er Jahre mit der *Einrichtung der Mobilitätsprogramme* durch die damalige Europäische Gemeinschaft und der gezielten Förderung der Studierendenmobilität auf europäischer Ebene eingeleitet. Im Vertrag von Maastricht (1992) erhielt die in Artikel 126 deutlich formulierte bildungspolitische Verantwortung der Europäischen Union mehr Gewicht:

„Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie [...] die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen [...] unterstützt und ergänzt“ (Vertrag über die Europäische Union, Artikel 126).

Die europäische Dimension wurde einerseits verstärkt in den Studiengängen zum Thema gemacht, zum anderen dienten die finanziellen Förderstrukturen als Instrument zur Stimulierung der europäischen Studierenden- und Dozentenmobilität. Die Förderung des interkulturellen Austausches und der kulturellen Vielfalt waren und sind dabei zentrale qualitative Momente europäischer Hochschulentwicklung. Die Zahl der an den Mobilitätsprogrammen beteiligten Studierenden stieg von 3.244 im Pilotjahr 1987 auf rund 86.000 im Wintersemester 1997/98 (Meiworm 2002: 43). Inzwischen sind weit über 100.000 Studierende über diese Programme mobil. Das erklärt auch die hohe Quote der Westeuropäer an deutschen Hochschulen. Neben dem Beitrag der initiierten Mobilitätsprogramme nehmen außerdem viele Studierende als so genannte *free movers*, das heißt unabhängig von institutionellen Kooperationsbezügen und Förderprogrammen ein Auslandsstudium auf, dies in der Regel als Vollzeitstudium (vgl. Wächter 1999: 28). ERASMUS gilt als eine der bedeutendsten bildungspolitischen Initiativen zur Internationalisierung der europäischen Hochschulen (Teichler 2002a; Teichler et al. 1999).

Die dritte Phase der Internationalisierung in Europa fasst Wächter in dem Zeitraum von etwa 1995 bis 2000 zusammen. Mit der *Implementie-*

7 Auch der World University Service (WUS) als eine der wichtigsten Organisationen zur Förderung des Ausländerstudiums in Deutschland befasst sich seit rund 40 Jahren intensiv mit diesen Themen und hat eine große Zahl von Publikationen dazu hervorgebracht.

Die *SoCrates* Programme als Nachfolge zum ERASMUS Programm standen die so genannten *institutional contracts* im Mittelpunkt rechtlicher Rahmenvereinbarungen. Neben dem systematischen Ausbau der studentischen Mobilität wurde auch die dezidierte Forderung der Europäischen Union nach institutionellen Veränderungen zum Ausdruck gebracht. Die *institutional contracts* sollten als formale Vereinbarung der Hochschulen mit der Europäischen Kommission klare Ziele und Maßgaben für die Internationalisierung auf der Hochschulebene als Voraussetzung finanzieller Mittelzuwendungen aus dem SOCRATES Programm fixieren. Dabei ist anzumerken, dass die Teilnahmequote in den verschiedenen Ländern der EU (später auch den mittel- und osteuropäischen Beitrittsländern) sehr unterschiedlich war: in Deutschland lag sie 1999/2000 bei 83%, in Frankreich bei 79%, in Großbritannien bei 81% und in den meisten anderen EU-Staaten zwischen 50 und 70 Prozent (Meiworm 2002).

Die vierte Phase sieht Wächter mit der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration durch die 29 europäischen Bildungsminister im Jahr 1999 eingeläutet. Diese Erklärung soll eine einheitliche Anerkennungspraxis von Studienleistungen, eine Harmonisierung der Ausbildungssysteme und die *Schaffung eines global wettbewerbsfähigen, gemeinsamen Europäischen Hochschulraumes* bis 2010 sichern.⁸ „The drivers in this phase are the governments of the individual countries of Europe, but the *eminence grise* behind them is an emerging world market of higher education, competition, and globalisation in general“ (Wächter 2003: 8). Die Harmonisierung der vielfältigen Hochschulstrukturen in Europa soll nicht nur im Binnenverhältnis die Zusammenarbeit, Mobilität und Kompatibilität fördern, sondern die europäischen Bildungseinrichtungen auch im Außenverhältnis positionieren. Es geht nicht mehr vorrangig darum, individuelle Mobilität der europäischen Studierenden und Dozenten zu fördern (wenngleich dies weiterhin eine Förderoption ist). Stattdessen zielt die aktuelle Phase der Europäisierung darauf, den Hochschulraum Europa insgesamt zu stärken und Anteile am außereuropäischen Bildungsmarkt zu verteidigen und zu gewinnen. Diese Entwicklung hat jüngst dazu geführt, dass neben den bislang bewährten europäischen Mobilitätsprogrammen im Juli 2002 ein neues Programm mit dem Titel

8 Einzelheiten und Trends sind in einem Zwischenbericht anlässlich der EU-Ministerkonferenzen in Salamanca (2000) und Prag (2001) zum Bologna-Prozess dokumentiert (Haug/Tauch 2001). Der Bologna-Prozess wurde seitdem fortgeführt und zuletzt in der Konferenz von Bergen im Mai 2005 verhandelt und mit dem sogenannten Bergen-Communiqué verabschiedet (vgl. <http://www.bologna-bergen2005.no/> [20.09.2005]).

ERASMUS Mundus von der EU-Kommission vorgeschlagen wurde. In der Information des DAAD wird die Zielsetzung dazu folgendermaßen beschrieben:

„ERASMUS Mundus soll die Verflechtung zwischen Hochschulen aus Europa und Drittländern fördern, um so eine bessere Qualität und Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Europa zu erreichen. Dazu sollen unter anderem 250 gemeinsame europäische Master-Studiengänge und über 5.200 gut dotierte Vollstipendien für Graduierte und Gastprofessoren aus Drittstaaten sowie rund 4.800 Stipendien für Graduierte und Gastdozenten aus EU-Ländern als Anreiz dienen.“⁹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die verschiedenen Phasen der Internationalisierung und Europäisierung des Hochschulsektors unter sehr unterschiedlichen strukturellen, rechtlichen und motivationalen Vorzeichen standen und zu einer kontinuierlichen Ausweitung geführt haben. Weitreichende Globalisierungstendenzen haben das Bildungswesen in ihren Sog gezogen und nationale Bildungssysteme verändert. Die (öffentlichen) Hochschulen sind zunehmend einem globalen Bildungswettbewerb ausgesetzt und müssen einerseits mit anderen nationalen Systemen konkurrieren und sich andererseits gegenüber neuartigen Institutionsformen der Hochschulbildung (private, transnationale und korporative Universitäten) positionieren. Der europäischen Ebene kommt insofern eine besondere Rolle zu, als dass durch die fortschreitende europäische Integration weniger die einzelnen nationalen Volkswirtschaften im globalen Wettbewerb stehen, sondern Gesamteuropa als wirtschaftliche und politische Einheit mit anderen wirtschaftlichen Großräumen konkurrieren muss.

2.2 Mobilitätsentwicklung im Ausländerstudium

Der Aspekt der Studierenden- und Dozentenmobilität bildet in der internationalen Debatte nach wie vor einen Schwerpunkt, wenngleich er nicht mehr die alleinige Quelle für die Aufmerksamkeit für interkulturelle Aspekte an den Hochschulen darstellt. Dem diffusen Spiel mit Zahlen und vergleichenden Statistiken über ausländische Studierende an den Hochschulen kommt oft eine hohe marktstrategische Bedeutung zu, oh-

9 http://eu.daad.de/drittlandprogramme/erasmus_mundus/.html [20.09.2005].

ne dass daraus schon Hinweise auf die substanzielle Verankerung abzulesen wären (vgl. Teichler 2002c: 5). Internationalität gilt vordergründig als Synonym für Qualität in der akademischen Ausbildung, zweitens als Legitimation für intendierte Veränderungen und Innovation innerhalb der Institution und drittens als Argument für die Einwerbung von Finanzmitteln seitens der öffentlichen Hand, der Wirtschaft und – mit der teilweise praktizierten Option von Studiengebühren – auch von ausländischen Studierenden als zahlende Kunden. Nach wie vor bestehen große Probleme bei der internationalen Vergleichbarkeit und je nachdem, welche Kriterien zugrunde gelegt werden, ergeben sich aus verschiedenen Berechnungsverfahren ganz unterschiedliche Szenarien (Lanzendorf 2003). Abgesehen von Einzelstudien, die auf länder- oder programm-spezifische Auswertungen abzielen, fehlen fundierte statistische Belege für eine zuverlässige, international vergleichende Analyse der Mobilitätsentwicklung. Auch die Bildungsindikatoren der OECD-Studien lassen eine differenzierte Interpretation im Hinblick auf einen Ländervergleich des Mobilitätsverhaltens nicht zu (OECD 2003). Zu Recht wird daher bemängelt, dass die Datenlage noch unbefriedigend ist und angesichts der unterschiedlichen nationalen Bildungsstrukturen direkte Ländervergleiche nur bedingt zulässig sind.

Bei aller Vorsicht gegenüber den Daten lassen sich für Deutschland aus den Erhebungen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD 2004) und der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2005) zumindest Anhaltspunkte für eine zunehmende Bedeutung der Internationalisierung aufgrund von Mobilitätsveränderungen entnehmen. Zwischen 1997 und 2003 stieg der Anteil ausländischer Studierender an allen Studierenden an deutschen Hochschulen von 8,3% auf 11,7%. Im Wintersemester 2002/03 waren laut amtlicher Statistik rund 227.000 Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit an den deutschen Hochschulen immatrikuliert. Etwa ein Drittel sind Bildungsinländer, die in Deutschland eine allgemeinbildende Schulen besucht und/oder hier die Hochschulreife erworben haben. Der Zuwachs resultiert vor allem aus der rasch steigenden Zahl von Bildungsausländern, während der Anteil der Bildungsinländer nur langsam stieg. Waren im Wintersemester 1997/98 rund 103.716 Bildungsausländer eingeschrieben, sind es zum Wintersemester 2002/03 163.714. Allein im letzten Erhebungsjahr stieg die Quote um 14,1% zum Vorjahr, was auf eine zunehmende Attraktivität als Studienland schließen lässt. Die höchsten Zuwachsraten sind in den letzten Jahren für Studierende aus osteuropäischen Ländern und Südostasien zu verzeichnen. Der Anteil der Studierenden aus osteuropäischen Staaten (29%) hat sich zwischen 1997 und 2003 von 8.383 auf 20.228 erhöht. Unter den asiatischen Staaten, die ca.

25% der Bildungsausländer in Deutschland stellen, rangiert die Gruppe der Studierenden aus der Volksrepublik China im Jahr 2003 mit 19.374 und einer Zuwachsrate von 43% zum Vorjahr deutlich an der Spitze (Studentenwerk 2005: 21). Aus westeuropäischen Ländern stammen zu diesem Zeitpunkt 36.716 Bildungsausländer. Während der Anteil der Bildungsausländer bei den türkischen Studierenden lediglich 23% beträgt, liegt er bei den chinesischen Studierenden bei 95%.

Bei diesen Daten muss berücksichtigt werden, dass die Voraussetzungen und Intentionen eines Ausländerstudiums in Deutschland bei den verschiedenen ausländischen Gruppen grundlegend verschieden sind. Während weite Teile der (west)europäischen Bildungsausländer und die meisten Studierenden aus Nordamerika nur einen kurzen Teil ihres Studiums in Form eines Auslandsemesters in Deutschland absolvieren, sind Studierende aus Ost- und Mitteleuropa und Übersee (Afrika, Asien, Südamerika) in den meisten Fällen für ein Vollstudium in Deutschland eingeschrieben. Eine entscheidende Veränderung liegt in der historischen Entwicklung des Ausländerstudiums und den gewandelten Motiven in den Aufnahmeländern: Bis in die frühen 90er Jahre galt es durch die Aufnahme ausländischer Studierender in Deutschland einen Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik und zur Entwicklungshilfe zu leisten und soweit wie möglich einen „brain drain“ in den Kooperationspartnerländern des Südens zu verhindern. Seit einigen Jahren hat sich dies allerdings grundlegend gewendet und es wird zunehmend vom Motiv des „brain gain“ gesprochen (vgl. Berning 2001: 3).¹⁰

„Die humanitär begründeten Ziele der Mobilitätsprogramme sind im letzten Jahrzehnt im Zuge der Diskussion um die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland stärker in den Hintergrund getreten. Die Stärkung des Wissenschafts- und Forschungsstandortes Deutschland wird immer stärker als Mittel des Wettbewerbs um Anteile am Weltmarkt gesehen. Der Brain Gain wird als positiver Effekt für das Gastland gewertet. Der damit verbundene Brain Drain in den Heimatländern wird als Begleiterscheinung des Wettbewerbs hingenommen“ (Studentenwerk 2005: 4f.).

Etwa ein 30 Prozent der ausländischen Studierenden, darunter überdurchschnittlich viele mit türkischer Nationalität, sind Bildungsinländer.

10 Die entwicklungs- und bildungspolitischen Probleme, die mit der neuen globalen Bildungsmobilität aufgeworfen werden, können hier nicht eingehender diskutiert werden. Der Hinweis soll genügen, um die enge Verbindung zwischen gesellschaftspolitischen Richtungsänderungen in lokalem und globalem Maßstab und dem institutionellen Wandel anzudeuten.

Es stellt sich spätestens hier die Frage, inwiefern Internationalität und Ethnizität zulässige Differenzparameter sind, um interkulturelle Phänomene im Hochschulkontext angemessen in den Blick zu nehmen. Das Studienverhalten sowie die wirtschaftliche und soziale Situation der Bildungsinländer sind nach den regelmäßigen Erhebungen des Deutschen Studentenwerks weitgehend mit den Verhältnissen der deutschen Studierenden vergleichbar. Die soziale Platzierung von Studierenden mit Migrationshintergrund im deutschen Hochschulwesen ist damit keineswegs unproblematisch und die Folgen der generativen Bildungsungleichheit und migrationsbedingten Unterschichtung spiegeln sich auch in den oberen Bildungsstufen deutlich wider. Das hat aber vor allem sozioökonomische und viel weniger kulturelle Gründe. Die bislang diskutierten Fragen und Probleme zur interkulturellen Pädagogik, die sich primär an den Migrationserfahrungen von Kindern und Schülern und ihren Herkunftsfamilien orientieren, lassen sich kaum auf den Hochschulbereich übertragen. Der erfolgreiche Zugang von Migranten zum höchsten Bildungsabschluss wird im Verbund mit anderen Kriterien des sozialen Kapitals wie zum Beispiel den Freundschaftsnetzwerken und gemischt-kulturellen Verwandtschaftsstrukturen als wesentlicher Indikator für eine erfolgreiche kulturelle Integration herangezogen (Badawia 2002; Haug 2003). Aufgrund der formal erfolgreichen Bewältigung der Bildungssozialisation durch die Bildungsinländer ist zu erwarten, dass in Bezug auf diese Teilgruppe Fremdheitserfahrungen in und mit dem deutschen Hochschulsystem weniger stark ausgeprägt sind, als es bei Bildungsausländern zu erwarten ist. Das Augenmerk dieser Studie wird daher primär auf der Beziehung zwischen deutschen Akteuren und Bildungsausländern liegen, weil diese Art der Kulturbegegnung im Hochschulbereich aus interkultureller Perspektive zur Zeit einen besonderen Strukturwandel erfährt, der sich schon aus den oben erläuterten statistischen Daten begründen lässt.¹¹ Die quantitative Betrachtung der Mobilitätsentwick-

11 Damit sollte eine gängige und hartnäckig vorgetragene Kritik der Migrationsforschung an der „Binärkonstruktion von Inländer und Ausländer“ (vgl. Mecheril 2002a, 2003; Yldiz 2003) zumindest insoweit beantwortet sein, als dass diese Unterscheidung auch im Hochschulbereich nicht unproblematisch ist, aber sehr wohl Sinn macht. Bildungsausländer sind im Gegensatz zu vielen Migranten in Deutschland nicht nur formal, sondern auch soziokulturell Ausländer, zumal sie meistens kein dauerhaftes Bleiberecht genießen und das in der Regel auch nicht anstreben. Die rund 70% Bildungsausländer an deutschen Hochschulen sind anders als die Bildungsinländer nicht etwa „Andere Deutsche“ (Mecheril 2003) und der unterschiedliche Status beider Gruppen geht auch in soziokultureller Hinsicht über die Frage der aufenthaltsrechtlichen Situation weit hinaus.

lung allein gibt aber wenig Auskunft über die qualitative Substanz institutioneller Internationalität und Interkulturalität gibt. Allerdings werden durch die Mobilitätszunahme im europäischen und globalen Kontext erste Konturen für strukturelle Veränderungen der Hochschulinstitutionen und ihrer Bildungsprozesse erkennbar.

2.3 Veränderungen institutioneller Leistungsprozesse

Internationalisierungsprozesse wirken in die Hochschulen hinein, wenn das Thema zu einem zentralen Moment im Hochschulmanagement wird und organisationsstrukturell in der Umgestaltung der Lehre und hochschulinternen Abläufen seinen Niederschlag findet, zum Beispiel indem internationale Programmkoordinatoren, Akademische Auslandsämter und International Offices mit erweiterten Aufgaben betraut werden, internationale Inhalte verstärkt zum Thema von Vorlesungen und Seminaren gemacht werden oder hochschulintern neue Maßnahmen zur Personal- und Organisationsentwicklung initiiert werden. Ferner gilt es in den Institutionen, die einen nennenswerten Anteil ausländischer Studierender für das Studium in Deutschland gewinnen wollen, adäquate Lehrmethoden und -inhalte zu entwickeln, die unterschiedlichen Bildungstraditionen Rechnung tragen. Bildungsangebote müssen den Bedürfnissen von Zielgruppen mit kulturell unterschiedlichen Lern- und Lehrstilen gerecht werden und sollen gleichzeitig die spezifischen Stärken des bestehenden Ausbildungssystems als internationalen Wettbewerbsvorteil erhalten (Brinkman/Witteveen 1998; Torvatn/Sandnes 2004).

Im Vergleich zu einigen anderen Ländern wird in Deutschland erst mit relativer Verspätung auf die aktuellen Trends reagiert, was bereits mit der Frage nach der „verpassten Internationalisierung“ (Kehm 1998b) kritisch diskutiert wurde. Unter anderem hängt das mit spezifischen historischen Bildungs- und Wissenschaftstraditionen und der föderalen Organisation des öffentlichen Hochschulwesens sowie dem in Deutschland bisher kaum vorhandenen privaten Hochschulsektor zusammen.¹² Die angedeutete Kritik bei Kehm sollte indessen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es an den deutschen Hochschulen schon lange vor der Globalisierungsrhetorik eine im Großen und Ganzen bewährte Tradition

12 Die wenigen kürzlich gegründeten privaten Hochschulen in Deutschland sind noch in der Erprobungsphase und können von ihrer nationalen Bedeutung nicht mit den etablierten Systemen in den USA, Großbritannien, Australien oder auch Frankreich verglichen werden.

internationaler universitärer Ausbildung gab und weiterhin gibt. Diverse Dokumentationen der deutschen Sektion des World University Service (WUS) belegen das ebenso wie die Chronologie der in Deutschland eingerichteten Aufbaustudiengänge im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Heidemann 1998: 126). Eine neue Ausrichtung hin zu einer expliziten internationalen Anwerbepolitik des deutschen Hochschulwesens ist dennoch zu erkennen, wenn man beispielsweise die Bestrebungen der Hochschulrektorenkonferenz oder des Deutschen Akademischen Austauschdienstes betrachtet, die mit Imagekampagnen und Informationsoffensiven (z.B. die Kampagnen High Potentials!, GATE und Wissenschaft weltweit) den Wissenschaftsstandort Deutschland global zu positionieren versuchen (DAAD 2004). Darüber hinaus engagieren sich die einzelnen Hochschulen selbst durch die Teilnahme an internationalen Bildungsmessen und Marketingkampagnen in diesem Feld heute stärker als noch vor einigen Jahren.

Bezüglich der zukünftigen Szenarien und Entwicklungen des internationalisierten Hochschulsektors wird in den deutschen Fachdiskursen seit geraumer Zeit auf die US-amerikanischen und britischen Hochschulen verwiesen. Eine transatlantische Konferenz des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD 2002) im Juni 2002 in Bonn stand unter dem Titel „Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity and Management Strategies“. Die Begriffe zeigen, in welchen Kategorien derzeit über Systemvergleiche diskutiert wird. Es geht primär um den institutionellen Wandel unter den Vorzeichen (langsam) wachsender Entscheidungsspielräume und der Einführung betriebswirtschaftlicher Managementkonzepte bei den Hochschulen sowie die an sie gestellte Selbstfinanzierungserwartung.¹³

Bildungsexperten weisen außerdem auf das Hochschulwesen in Australien hin, wo ein vormals weitgehend staatlich dominiertes Bildungs- und Hochschulsystem mittlerweile einer offensiven internationalen Vermarktung akademischer Bildung gewichen ist, die zunehmend in privatwirtschaftlicher Organisationsform zu einem der volkswirtschaftlich wichtigsten Exportgüter des Landes avanciert ist (vgl. McBurnie 2001: 15-20). Die aktive Anwerbung von „fee paying students“, vor allem aus Südostasien wird hier seit einigen Jahren überaus erfolgreich betrieben, so dass an einigen Hochschulen der Anteil ausländischer Studierender den der australischen Studierenden deutlich übersteigt. Daher wird auch

13 Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist auch die Vergleichsanalyse von Ramirez (2002) zum prekären Verhältnis von Staat, Hochschule und Gesellschaft in den USA und Europa.

seltener von Internationalisierung, sondern vielmehr von Globalisierung gesprochen. Während Internationalisierung in erster Linie die Vernetzung und Kooperation zwischen Nationalstaaten meint, erzeugt Globalisierung Wechselwirkungen auf dem Niveau der „Weltgesellschaft“ (Marginson 2000; Stichweh 2000b). Selbst wenn die Veränderungen im australischen Hochschulsystem für Europa und insbesondere in Deutschland sicher nicht in der gleichen Form verlaufen werden, ist ersichtlich, dass Internationalisierungsprozesse weitreichende Konsequenzen für das akademische Personal und alle anderen Hochschulakteure haben. Marginson charakterisiert den globalisierten akademischen Handlungskontext folgendermaßen:

„[Globalisation] [...] increases the day-to-day pressures of academic life. It creates a faster and more complex existence. It foregrounds certain individual academic attributes, such as related to technological competence, communication, linguistic competence, [...] cultural diversity, discursive flexibility, and the management of work and multiple role demands. It takes us into territories uncharted, where we make our own new rules, and things in itself impose a certain kind of strain in an often deeply conservative profession“ (Marginson 2000: 26).

Die Präsenz ausländischer Studierender erhält auf der Lernebene eine „strategische Bedeutung für die Frage der Heterogenität von Erfahrungen, die in den Seminaren und Klassen einer Universität präsent ist“ (Stichweh 2001a: 354). Die Substanz der Internationalisierung ist die angestrebte internationale Ausbildung. Dem akademischen Hochschulpersonal kommt dabei eine Schlüsselrolle bei der Ausgestaltung eines internationalen und interkulturellen Lern- und Lehrumfeldes zu. Webler (vgl. Webler 2002: 18ff.) hat eine Reihe von curricularen und didaktischen Vorschlägen gemacht, wie Internationalität und Interkulturalität als Inhalte des Studiums umgesetzt werden könnten. Zusätzlich zu nahe liegenden Elementen wie Fremdsprachenerwerb und Landeskunde solle eine internationale Ausbildung eine ausgewogene Gewichtung von sozialwissenschaftlichen Theorien, inhaltlichem Wissen, analytischen Fähigkeiten und „praxisrelevanten Metakompetenzen“ sichern. Dieser Forderung würde wohl auch kaum jemand widersprechen. Es bleibt allerdings die Frage, *wie* diese Inhalte umgesetzt werden können und wie in Studienfächern, die nicht explizit sozial- oder kulturwissenschaftliche Schwerpunkte verfolgen, dafür Raum und Bedingungen geschaffen werden. Es müssten Teile des bisherigen Fachstudiums zu Gunsten einer inhaltlichen Internationalisierung und interkultureller Themen sowie Arbeitsformen ersetzt oder mit ihnen in interdisziplinärer Weise verbunden

werden. Beides stößt bisher in vielen Fakultäten auf Widerstand, da ein Verzicht auf etablierte Standards in den Fachstudienkommissionen selten mehrheitsfähig ist. Einen weiteren Diskussionspunkt bildet das Verhältnis von Forschung und Lehre, denn während für das erstgenannte Tätigkeitsfeld Internationalität oft als Selbstverständlichkeit betrachtet wird, gilt das nicht in gleichem Maße für die Lehre und das Lernen.

Trotz zahlreicher Reformforderungen besteht keineswegs Konsens darüber, welche Veränderungen im Bereich der Lehre und des Studiums im Zuge von Internationalisierungsprozessen notwendig sind. Altbach (vgl. 2002: 165) hat in der unzureichendem Beachtung der universitären Lehr- und Lernforschung eines der großen Defizite der gegenwärtigen internationalen Hochschulforschung ausgemacht. Die Notwendigkeit zur Reform universitärer Lehr- und Lernformen erfährt mit der Internationalisierung und Globalisierung noch mehr Nachdruck.¹⁴ Der wachsende Handlungsdruck zur Einbindung internationaler Studienprogramme in das Leistungsspektrum einer Universität, einschließlich der dafür notwendigen strukturellen und hochschuldidaktischen Veränderungen, stellt sowohl die Hochschule als Ganzes als auch den einzelnen Akteur in seinem individuellen Handlungsbereich zunehmend vor interkulturelle Herausforderungen. Abgesehen von einzelnen Experten ist der Großteil des akademischen Personals darauf nicht nur in Deutschland bislang kaum vorbereitet (Brinkman/Witteveen 1998). Daher scheint es nicht übertrieben, wenn mit dem institutionellen Wandel durch Internationalisierungsprozesse auch eine „Professionserneuerung“ (professional renewal) (Nixon 2003) des akademischen Berufsfeldes insgesamt zur Diskussion steht.

14 Es ist bezeichnend, dass ausgerechnet Christian Bode, der Direktor des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), sich in der laufenden Diskussion um die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung in einem Beitrag in der ZEIT vom 19.2.2004 zu Wort meldet und die Frage der *Lehrqualität* als internationalen Standortfaktor hervorhebt und nicht etwa die Forschung.

3. Interkulturelles Handeln und soziale Deutungsmuster

Internationalisierungsprozesse tragen nicht nur strukturelle, normative und rechtliche Veränderungen in die Institutionen hinein, sondern führen auch zu Veränderungen in der kulturellen Sphäre des täglichen Handelns der Akteure. Die Akteure sind es, die Internationalität und Interkulturalität als soziale Handlungsbedingungen erleben, diese mit Sinn ausstatten und kulturbezogene Selbst- und Fremdbilder wieder in ihre Handlungsvollzüge integrieren.

Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Handeln werden in dieser Arbeit aus einer wissenssoziologischen Perspektive behandelt. Handlungstheoretische Bezugspunkte liefern dabei insbesondere das Konzept sozialer Deutungsmuster in seiner wissenssoziologischen Ausprägung, rahmentheoretische Überlegungen und die wissenssoziologische Diskursanalyse. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie das Augenmerk auf die sozialkonstruktive *Herstellung* interkultureller Kontexte unter Berücksichtigung bestimmter kultureller Beziehungsformationen richten, bevor überhaupt danach gefragt wird, unter welchen *Bedingungen* und mit welchen *Folgen* in solchen Kontexten gehandelt wird. Verschiedenartige Ausprägungen der interkulturellen Beziehungsgestaltung resultieren in dieser Theorieperspektive aus unterschiedlichen Verstehens- und Verarbeitungsmodi kultureller Differenzenerfahrungen. Sie sind Ausdruck historisch und institutionell gewachsener, sinn- und

ordnungsstiftender Deutungspraktiken, die ihrerseits dynamisch sind.¹ Wenn dabei mit Alfred Schütz argumentiert wird, dass im Grunde jedes Verstehen ein Fremdverstehen ist, so geht es hier doch um einen speziellen Bereich: das „Verstehen von Manifestationen anderer Kulturen“ (Brenner 1999: 3) in spezifischen sozialen Interaktionen im Rahmen sich internationalisierender Hochschulstrukturen, wie sie in Kapitel 2 skizziert wurden. Die begriffstheoretische Entwicklung des Kulturbegriffs (einführend u.a. Hansen 2000) zeigt, dass die Idee der Nationalkultur als Manifestation anderer Kultur und die Gleichsetzung der Attribute international und interkulturell für das soziologische Verständnis interkultureller Prozesse problematisch sind. Ohne an dieser Stelle die Diskussion erneut nachzuzeichnen und die Vieldeutigkeit des Kulturbegriffs zu problematisieren, bietet ein von Knapp-Potthoff im Hinblick auf die Grundlegung interkultureller Kommunikation vorgeschlagenes Kulturverständnis einen geeigneten Ausgangspunkt für diese Arbeit. Kultur bedeutet danach:

„[...] ein abstraktes, ideationales System von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns, das in Form kognitiver Schemata organisiert ist und sich im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln manifestiert“ (Knapp-Potthoff 1997: 184).

Indem argumentiert wird, dass mit den Internationalisierungsprozessen auch die Interkulturalitätsthematik erneut verhandelt werden muss, ist nicht in Abrede gestellt, dass kulturelle und soziale Differenz immer schon Grundphänomene von Bildungsinstitutionen waren (Wenning 1999). Sie treten nicht erst mit dem Aufkommen größerer Zahlen internationaler Studiengänge auf. Es geht auch nicht darum, eine kulturelle Homogenitätsfiktion nationaler Hochschulsysteme zu unterstellen, die erst durch moderne Formen der Migration und zunehmende internationale Kulturkontakte aufgebrochen wird. Kulturelle Differenz allein auf

1 Theoretische Fundierungen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Handelns können soziologisch nicht ohne Genese einer „Soziologie des Fremden“ gehaltvoll entwickelt werden (Bukow 1996; Geenen 2002; Hahn 1994; Kiesel et al. 1999; Reuter 2002a; Straub et al. 2001; Waldenfels 1991, 1999; Wierlacher 1993). Gleichzeitig sind mit dem Begriff des „Fremden“ auch problematische begriffstheoretische und sprachpraktische Konnotationen verbunden. Aus diesem Grund wird „das Fremde“ im Folgenden primär als epistemologische Herausforderung (Göller 2000) zur subjektiven und sozialen Auseinandersetzung mit kultureller Differenz und kultureller Vielfalt herangezogen.

diesem Wege zu diskutieren, würde neben dem „Homogenitätsproblem“ (Knapp-Potthoff 1997: 184) auf der Basis unangemessener Nationalkulturkonzepte die Gefahr in sich bergen, die kulturell Anderen, respektive die Fremden einseitig für irritierende Systemveränderungen verantwortlich machen zu wollen (vgl. zur Kritik z.B. Bukow 1999; Camilleri 1995; Scherr 1999).² Ohne also einer kultur Begrifflichen Verengung auf die Nationalität zu erliegen, sollte dennoch nicht übersehen werden, dass alltagsgängige Vorstellungen und das Reden über kulturelle Differenz oftmals eng mit dem Signum der Nationalität und der Sprache verbunden, wenngleich nicht allein darauf beschränkt sind. So bietet die Erfahrung von Internationalität oft Anlässe, um kulturelle Prägungen und kulturelle Unterschiede überhaupt erst ins subjektive und kollektive Bewusstsein zu holen, zum Beispiel in Form stereotyper Kulturvergleiche, in der Reproduktion eigen- und fremdkultureller Mythen³ und in der Suche nach praktikablen und sozioethisch vertretbaren Umgangsformen in der interkulturellen Interaktion. Es wird sich kaum bestreiten lassen, dass die in Kapitel 2 skizzierten Entwicklungen dazu führen, dass Internationalität und Interkulturalität als institutionelle Strukturveränderungen heute in einer neuen Weise und mit einer größeren sozialen Reichweite virulent werden. Internationalität war bislang keine Gesamtaufgabe aller Hochschulakteure, sondern beschränkte sich im Wesentlichen auf „Spezialisten“, einzelne Programme und primär auf den Bereich der wissenschaftlichen Forschung. Durch die zunehmende internationale Mobilität weiten sich internationale Handlungsfelder auf den Bereich der akademischen Erstausbildung aus.

Mit dem originären Vermittlungs- und Entwicklungsauftrag kultureller Wissensbestände sind Universitäten einerseits immer schon in die „Weltgesellschaft“ (Stichweh 2000b) eingebunden. Andererseits sind sie aber auch stark in nationalen und kulturellen Bildungs- und Überlieferungstraditionen verwurzelt (Kerr 1991). Selbst dort, wo die kulturelle Universalität von Wissensinhalten angenommen wird, können die For-

2 Dazu vermerkt Scherr (2000: 127): „Die neuerliche Aufmerksamkeit für Prozesse der Selbst- und Fremdethnisierung ist in Einwanderungsgesellschaften wie der Bundesrepublik vor allem eine Folge des Scheiterns der Erwartung, dass Einwanderer sich allmählich integrieren und assimilieren, d.h. sich als Individuen von Traditionen und Bindungen distanzieren und damit in unauffällige, der dominanten Kultur angepasste Bevölkerungsglieder verwandeln würden.“

3 Auch die Leitgedanken einer europäischen oder einer globalen Bürgergesellschaft respektive einer Weltgemeinschaft beruhen auf diesen Mythen national-kultureller Differenz, die es mit eben jenen nationen- und kulturübergreifenden Utopien zu überwinden gilt.

men ihrer Vermittlung weiterhin kulturspezifisch bleiben, womöglich müssen sie es sogar sein, um den politischen, technisch-ökonomischen und kulturellen Anwendungsmöglichkeiten und -grenzen in unterschiedlichen Kulturen gerecht werden zu können. Eingedenk der oben erwähnten Argumente gegen naive kulturelle Homogenitätskonstrukte erscheint es somit nicht abwegig, Internationalisierungsprozesse als *einen* Anlass zur Reflexion und Untersuchung kultureller Differenzkonstruktionen ernst zu nehmen. Zugehörigkeitszuschreibungen lassen sich allerdings nicht auf nationale kulturelle Gruppen beschränken, sondern können verschiedene Formationen und Modalitäten von Gruppenzugehörigkeiten beinhalten. Nationalität und Ethnizität werden dabei als (kulturelle) Gruppenmerkmale möglicherweise vorübergehend außer Kraft gesetzt.

Mit der skizzierten Problemorientierung zum Kulturverständnis dieser Arbeit kann eine weitere Erörterung des interkulturellen Handelns als spezifische Form des sozialen Handelns erfolgen. Zunächst wird eine verstehens- und rahmentheoretische Verortung sozialen Handelns als soziologische Grundkategorie vorgenommen (Kapitel 3.1). Dann wird der Ansatz sozialer Deutungsmuster vorgestellt, der im Hinblick auf die Analyse von Konstruktionen kultureller Vielfalt und Differenz fruchtbar gemacht werden soll (Kapitel 3.2). Ergänzend wird diesem Ansatz ein ambivalenztheoretisches Modell interkulturellen Handelns zur Seite gestellt, das eine viel versprechende theoretische Erweiterung sozialer Deutungsmuster im Hinblick auf handlungsadaptive Orientierungen in kulturellen Begegnungssituationen erlaubt (Kapitel 3.3).

3.1 Soziales Handeln und interkulturelle Wirklichkeit

Jedes menschliche Handeln basiert darauf, innere Prozesse des Verstehens als (geteiltes) Wissen in die soziale Welt zu tragen. Merkmale des sozialen Handelns sind die Sinnhaftigkeit und die kommunikative Wechselseitigkeit der handelnden Personen in einer sozialen Situation. Für das wechselseitig gerichtete Handeln, die häufigste und nächstliegende Form des sozialen Handelns, wird eine „Reziprozität der Perspektiven“ (Schütz/Luckmann 1979/1984) unterstellt, die als Hintergrundwissen verankert ist.

„Wenn sich A in Reichweite von B befindet und B in Reichweite von A, kann B alles, was A in seiner Anwesenheit tut oder lässt, als ihn angehend und unter Umständen sogar als auf ihn gerichtet auffassen, und umgekehrt ebenso. [...] A [ist sich] darüber hinaus immer bewusst, dass B sein Tun oder Lassen auf

diese Weise auffassen könnte; und Entsprechendes gilt für B“ (Luckmann 1992: 113).

Hinzu tritt ferner die Annahme von handlungsleitenden Motiven. Motive fungieren als Grundlage menschlichen Handelns, indem sie dazu verhelfen, Situationen hinsichtlich ihrer Potenziale zur Erreichung bestimmter erstrebenswerter Ziele zu bewerten. Die Handlungsmotivation, in einer gegebenen Situation zum Beispiel aufgrund rationaler Abwägung, aufgrund bestimmter Vorerfahrungen und/oder aufgrund emotionaler Disposition in einer bestimmten Weise zu handeln, wird auch als „gefühlsgetönte Erwartungseinstellung“ bezeichnet (Heckhausen 1977). Neben der allgemeinen anthropologischen Dimension der Bedürfnisstrukturen und Motive im sozialen Handeln ist dabei die Betonung eines stets mitwirkenden affektiven Anteils von besonderer Bedeutung. Allerdings sind subjektive Handlungsmotive nicht ausreichend, um Handlungen sinnverstehend und soziologisch erschließen zu können. Dazu müssen sie in ihrem sozialen Kontext betrachtet werden, der mit Joas (1992: 278) als „vorgängige, auf individuelle Handlungen nicht reduzierbare Sozialität“ charakterisiert werden kann. Schimank fasst die Versatzstücke des Handlungsbegriffs in einem akteurtheoretisch begründeten Definitionsvorschlag zusammen:

„Handeln ist sinnhaft motiviertes Verhalten. Soziales Handeln ist dann solches Handeln, das in seinem Sinn auf andere Akteure gerichtet oder bezogen ist. Sofern dies zwischen zwei oder mehr Akteuren wechselseitig geschieht, entsteht eine soziale Beziehung, die sich als durch stabile Erwartungen geordnete Intersubjektivität verfestigen kann“ (Schimank 2000: 36).

Ausgehend von diesem Handlungsbegriff wendet sich das soziologische Sinnverstehen als Forschungsperspektive der Frage zu, „wie der subjektive Handlungssinn in Situationen hervorgebracht wird, [...] in denen soziale Akteure durch Definitions- und Aushandlungsprozesse eine für sie bedeutungsvolle und sinnhafte soziale Wirklichkeit erzeugen, innerhalb der sie als Individuen handeln“ (Scherr 1997: 16). Handlungen werden unter anderem über Normen und Werte einer Kultur beziehungsweise einer Subkultur als tragende Säulen der Sinnkonstruktionen der Kulturgemeinschaft zugänglich oder zumindest „einsehbar“ (Schäfers 2000: 37). Angesichts einer prinzipiell unbegrenzten Zahl denkbarer Verhaltensweisen bedarf soziales Handeln des sozialen und nicht zuletzt des kulturellen Sinns als Selektionskriterium. Auf der anderen Seite führt die vollzogene Handlung wiederum zur unmittelbaren Sinnproduktion.

Vor allem die Überlegungen von Alfred Schütz (1974) zum „sinnhaften Aufbau der Sozialen Welt“ haben diese Dualität in der soziologischen Theorie verankert. Der sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt erschließt sich weniger durch die Analyse eines individualisierten Sinns, deren Möglichkeit oder Unmöglichkeit bis heute einen erkenntnistheoretischen Streitpunkt bildet, sondern durch Intersubjektivität. Sinn kann nur dann seine für das menschliche Erleben und Handeln ordnungsstiftende Funktion der Selektion und Komplexitätsreduktion erfüllen, wenn „sinnkonstituierende Systeme“ (Luhmann 1971) vorhanden sind. Kulturen und Institutionen sind solche Sinnsysteme, in denen Handlungen ihren sozialen Bezugsrahmen finden. Soziale Situationen und Interaktionsprozesse, die geordnete „zeitliche Abfolge[n] von eigenem Handeln und Reaktionen anderer“ (Bohnsack 1995: 39) darstellen und im Verlauf der Sozialisation zum Erwerb der notwendigen kommunikativen Kompetenzen führen, machen das Handeln für den Einzelnen berechenbar und planbar. Ähnlich formuliert es Hitzler (1999: 294), wenn er die soziale Situation nicht als eine „Situation mehrerer Handelnder“ versteht, sondern als „die des je Einzelnen, insofern er sich auf andere bezieht“. Im Zuge fortwährender kommunikativer Handlungen muss sich der Handelnde die möglichen und wahrscheinlichen Reaktionen der anderen vergegenwärtigen und sich selbst durch und im Handeln inszenieren. Das Spannungsverhältnis zwischen Singularität des Einzelnen und kommunikativer Teilhabe in der Gemeinschaft bildet eine „Fundamentalstruktur“ (Ungeheuer 1987). Sie erzwingt kommunikative „Konsenskonstruktionen“, ohne dass sich der Einzelne dieser Konstruktionen letztendlich wirklich sicher sein könnte (vgl. Soeffner/Luckmann 1999: 178). Die Signifikanz einer Handlung (Geste) ist von dem Gelingen der geistigen Repräsentation des Handlungsablaufes abhängig. Menschen lernen durch Sozialisationsvorgänge und die Erfahrung ihrer Identität überhaupt erst zu handeln – und zwar nicht irgendwie, sondern in einer bestimmten Art, die in der jeweiligen Gesellschaft und in den institutionellen Bezügen, in denen sie leben und agieren mit einer gewissen Selbstverständlichkeit als die „richtige“ Art und Weise des Handelns angesehen wird (vgl. Luckmann 1992: 96f.).

Die Betonung des kommunikativen Charakters sozialen Handelns bildet eine unmittelbare Überleitung zur interkulturellen Kommunikation als Verständigungsform zwischen Mitgliedern verschiedener Kommunikationsgemeinschaften. Das Konzept der Kommunikationsgemeinschaften (Knapp-Potthoff 1997) ersetzt starre Kulturkonzepte und erlaubt es, vielfältige Ausprägungen und Dynamiken kollektiver kultureller Sinndeutungen und Zugehörigkeit in den Blick zu nehmen.

Von den Merkmalen einer Kommunikationsgemeinschaft (KG) seien hier einige hervorgehoben (vgl. Knapp-Pothoff 1997: 194f.):

- In KG werden Konventionen des Kommunizierens, Normen, Werte, Standards und gemeinsames Wissen geschaffen.
- KG etablieren sich auch quer zu anderen KG und können Sub-KG ausbilden.
- Charakteristische Beschreibungen beziehen sich auf die KG, nicht auf das Individuum, das auch Mitglied anderer KG ist.
- Unterschiede zwischen KG können vielfältig und verschieden stark ausgeprägt sein. Unterschiedliche Sprachen und unterschiedliches sprachliches Wissen, zum Beispiel über die kulturelle Verwendung kommunikativer Gattungen, bilden ein besonderes Unterscheidungsmerkmal.
- Probleme interkultureller Kommunikation sind in erster Linie „kumulative Effekte“ (Knapp-Pothoff 1997: 195) des Einflusses von Zugehörigkeiten zu mehreren KG.
- Durch kommunikative Kontakte zwischen Mitgliedern verschiedener KG verändern sich die Beziehungen zwischen der KG und ihren Mitgliedern nach unterschiedlichen Fremdheits- und Vertrautheits-, beziehungsweise Differenz- und Ähnlichkeitsgraden.

Der Grundgedanke, soziales Handeln als Basis kultureller Sinnstiftung innerhalb von und zwischen Kommunikationsgemeinschaften zu betrachten, ist auch im Konzept der Rahmenanalyse (Goffman 1977) angelegt (zur Einführung und zum Vergleich mit anderen Konzepten vgl. Willems 1997a, 1997b). Rahmen dienen der Identifizierung, Differenzierung und Relationierungen von Kontexten, Kontexttypen und Kontextebenen und bilden „Sinngrenzen“ (Willems 1997b: 88), die den Akteuren anzeigen, was innerhalb und außerhalb des Rahmens liegt. Wichtig ist dabei die Unterscheidung von Rahmen (frame) als dem Gerüst des sozialen Sinns und der situationsgebundenen Aktivität der Rahmung (framing) als „sinnaktualisierende Praxis“.

„Während Rahmen als sozial vorgegebene Strukturen definiert sind, die sich durch relative Objektivität, Autonomie und Immunität gegenüber der faktischen (Inter-)Aktion auszeichnen, scheint die Rahmung, die erlebende und handelnde Umsetzung von Sinn, aus Goffmans Sicht als kontingent, subjektiv und anforderungsreich und (weil) offen und anfällig“ (Willems 1997b: 90).

Durch die Unterscheidung von Rahmen und Rahmung ist die Situation eine der Interpretation vorgängige Struktur, die allerdings erst mit der Rahmung ihren spezifischen Bedeutungscharakter erhält. Hartmut Esser

hat das Rahmenkonzept und den Prozess des *framings* in das Zentrum seiner speziellen Grundlegung von Sinn und Kultur gestellt (vgl. im Folgenden Esser 2001: 259-334). Seine Darstellung eignet sich dazu, den Zusammenhang von sozialen Sinnstrukturen und interaktiver Sinn-generierung etwas deutlicher zu veranschaulichen.⁴ Rahmen oder Frames sind kulturell vermittelte und bewährte Situationsmodelle und dienen der Wieder-Erkennung von neuen Situationen (vgl. auch Donati 2001: 150). Sie geben der subjektiven Interpretation eine Führung, indem sie eine spezifische Situation an bereits Bekanntes anschließen lassen. Neben dem Situationsmodell aktiviert der Rahmen auch ein Handlungsmodell, das als Skript bezeichnet wird. Die Rahmung (*framing*) ist der Prozess der Aushandlung von situativen Relevanzen und Präferenzen bei der Umsetzung des Skripts. Sie erlaubt eine mehr oder minder flexible „Modellierung der Definition der Situation“, die vom „Modus der Informationsarbeit“ abhängt (Esser 2001: 266). Modi der sozialen Informationsverarbeitung können unterschiedlich „elaboriert“ ausfallen. Daraus lässt sich wiederum folgern, dass in dem Maße, wie ein Modus offen und suchend ist, sich die Selektion des Bezugsrahmens auch sensibel für Neues und Unbekanntes erweist und es in die Handlungsorientierung mit einbeziehen kann. Ist der Verarbeitungsmodus jedoch eher geschlossen und fixierend ausgerichtet, so wird mit der Wahl des Bezugsrahmens eine schnelle Grenzziehung gesetzt, bei der umgehend und relativ unumstößlich entschieden ist, was innerhalb des Rahmens und was außerhalb liegt. Gestalttheoretisch gesprochen kommt es zu einer schnellen kontrastiven Abhebung und Schließung der Deutungsfigur vor einem deutlichen Hintergrund.

Was bedeutet das ausgearbeitete Verständnis sozialen Handelns und dessen Einbindung in die Rahmentheorie nun für das Handeln in interkulturellen Kontexten? Wie entsteht im sozialen Handeln über Kommunikation und Interaktion letztlich kulturelle Vielfalt?

4 Esser verbindet die hier skizzierten rahmentheoretischen Überlegungen mit der von ihm propagierten Wert-Erwartungstheorie als der, wie er meint, einzig tragfähigen handlungstheoretischen Erklärung. Ich gehe hierauf allerdings nicht näher ein, sondern beschränke mich (im selektiven Zugriff) auf die für meine Zwecke hilfreiche Darstellung der Rahmentheorie als Scharnier zwischen Handlungstheorie und wissenssoziologischer Deutungsmusteranalyse.

3.2 Kulturelle Differenz als soziales Deutungsmuster

Das *Strukturmerkmal* der Multikulturalität und das *Prozessmerkmal* der Interkulturalität bilden zusammen den Rahmen, der allerdings erst durch das *Beziehungsmerkmal* der kulturellen Differenzenerfahrung und eventuell auch der Erfahrung von Fremdheit hergestellt wird (Hahn 1994). Die sinnhafte Gestaltung der Beziehungsdimension wird durch die Interaktionspartner betrieben – wenngleich nicht frei von allgemeinen sozialen Strukturen und nicht immer bewusst, so doch immer aktiv und kommunikativ. Wichtig sind hier neben der kulturellen Prägung die mehr oder minder großen Freiheitsgrade bei der Ausgestaltung einer interkulturellen sozialen Beziehung in Abhängigkeit von den vorhandenen Informationsverarbeitungsmodi. Kulturelle Differenz wird seit Simmels klassischem „Exkurs über den Fremden“ primär als Ausdruck eines spezifischen Beziehungsverhältnisses des Wahrnehmenden zu dem als fremd oder anders Erlebten (z.B. eine Person, eine Handlung, ein Symbol oder eine Information) diskutiert. Die Konstruktion des Anderen und damit dessen Einbeziehung in die eigenen Wirklichkeits- und Sinnkonstitutionen ist notwendig, um selbst in der Lage zu sein, eine stabile und gangbare, das heißt „viable“ (Glaserfeld 1981) Wirklichkeit aufzubauen. Darüber hinaus muss das, was als kulturell different oder fremd konstruiert und erlebt wird, auch begrifflich zu fassen sein. Ich muss mir und anderen mitteilen können, dass es für mich etwas Anderes gibt.

Das Erzählen über kulturelle Differenzenerfahrungen ist gleichzeitig das Ergebnis und die Bedingung sozialer Differenzkonstruktionen (Bennett 1993; Winter 1999). Nur die erzählte kulturelle Fremdheit ist als soziales Beziehungsphänomen einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich.⁵ Die erzählte kulturelle Differenzenerfahrung der Akteure und die Bezugnahme auf Diskurse geben Auskunft darüber, wie Akteure interkulturelle Situationen auffassen, was sie dabei für erwähnenswert halten (und was nicht), und wie sich narrative Relevanzsetzungen zu sozialen Thematisierungen in Form von Diskursen verhalten. Die Analyse interkultureller Handlungskontexte muss ihren Ausgang also dort neh-

5 Ich beziehe mich hier auf eine analoge Argumentation von Retzer (vgl. 1992: 307ff.), der am Beispiel des Phänomens Liebe – das sich durch das Phänomen Fremdheit ersetzen ließe – die drei Phänomenbereiche der geliebten, erlebten und erzählten Liebe differenziert. Da die ersten beiden Bereiche einer außenstehenden Betrachtung prinzipiell nicht zugänglich sind, kommt für die soziologische Interpretation nur die erzählte Fremdheit in Frage (vgl. auch Hungerige/Borg-Laufs 1998).

men, wo Akteure kulturelle Differenz herstellen und sprachlich markieren. Der Phänomenbereich der erzählten kulturellen Fremdheit unterliegt zum einen einer maximalen Ungewissheit, aber nur er ist der sozialwissenschaftlichen Analyse zugänglich (siehe dazu Kapitel 5.3).

Es muss ferner berücksichtigt werden, wie Differenz gesellschaftlich und institutionell in Relation zu Einheit und Gleichheit gesetzt wird. Erziehung, Bildung und Sozialisation vermitteln „Normalitätskonstrukte“ und die Setzung von Normalitätskonstrukten birgt das Problem einer „offenen beziehungsweise versteckten Vereinheitlichung“ (Wenning 1999: 12) in sich. Es entstehen institutionell verbürgte „Mechanismen der Gleichbehandlung von Ungleichen und der Ungleichbehandlung von Gleichen“ (Gomolla/Radtke 2002: 15). Das Fehlen von Normalitätskonstrukten oder ihr Zusammenbruch konfrontiert die Menschen fortwährend mit dem Problem der Ambiguität, wie Zygmunt Bauman (1996) es in seiner Gesellschaftsanalyse „Moderne und Ambivalenz“ aufgezeigt hat. In jeder Situationsattribution wird es einerseits Faktoren geben, die kulturelle Unterschiede im Konstruktions- und Deutungsprozess besonders ins Wahrnehmungsfeld rücken lassen und andererseits solche, die dazu führen, dass kulturelle Unterschiede kaum wahrgenommen oder diesen keine Bedeutung für das soziale Handeln beigemessen werden. Die Entscheidung zwischen typisierender Unterscheidung und Identifikation markiert so die „Schnittstelle zwischen Eigenem und Fremden“ (Layes 2000: 24). Schütz hat in seiner phänomenologischen Grundlegung ein besonderes Augenmerk auf die Typisierung als vorherrschenden Modus der Welterschließung gelegt und erst in zweiter Linie auf die Unterscheidung. Knoblauch (vgl. 1999: 221) sieht bei den strukturalistischen und poststrukturalistischen Theorien eine starke Orientierung an der Unterscheidung, während methodologisch-individualistische Ansätze eher mit der Typisierung arbeiten würden. Ähnlich argumentieren auch Günthner/Luckmann (2002: 215), wenn sie für den „Normalfall“ das Prinzip der „Reziprozität der Perspektiven“ annehmen, nach dem „Unterschiede [nur] dort gesehen [werden], wo sie von Bedeutung sind, während die grundlegenden Annahmen über die gemeinsame Zugehörigkeit zur Menschheit beibehalten werden“. Aber auch diese Annahmen erfordern die soziale und kommunikative Herstellung und sind somit symbolisch konstruiert.

Die Analyse von kommunizierten Ausformungen geteilter Wirklichkeit hat auch Ulrich Oevermann mit dem Ansatz der „sozialen Deutungsmu-

ster“ aufgegriffen (Oevermann 2001c).⁶ Solche Muster gelten vor allem für alltägliche Situationen, in denen das Subjekt seine Lebenswelt mit anderen teilt. Dadurch bilden sich geteilte Deutungsschemata⁷ heraus, „die mit den je individuellen, biografisch bedingten Sinnstrukturen mehr oder weniger stark korrelieren“ (Hitzler/Eberle 2000: 115). Eigene Deutungen und die biografische Einpassung von Situationen orientieren sich also an geteilten Deutungsmustern. Deren Entstehung und Eigenarten sind Gegenstand der Deutungsmusteranalyse. Deutungsmuster stellen ein „Ensemble von Wissensbeständen, Normen, Wertorientierungen und Interpretationsmustern [dar], das in einem inneren Zusammenhang stehend einen epochenähnlichen Zeitabschnitt in der Entwicklung einer Gesellschaft oder eines für die Formation einer Gesellschaft wesentlichen Segments prägt“ (Oevermann 2001c: 9). Arnold ergänzt diese Definition von Deutungsmustern als

„[...] mehr oder minder zeitstabile und in gewisser Weise stereotype Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interpretationsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im Einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotenzial von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrecht erhält“ (Arnold 1985: 23).

3.2.1 Merkmale von Deutungsmustern

Meuser und Sackmann (1992) präsentieren in ihrem Sammelband eine Reihe von empirischen Deutungsmusteranalysen und betonen, dass dabei nicht immer auf die ursprünglich von Oevermann formulierte methodische Vorgehensweise zurückgegriffen wird, die stark in einer strukturalistischen Perspektive verwurzelt ist (vgl. zur kulturtheoretischen

6 Oevermanns unveröffentlichtes aber dennoch breit rezipiertes Manuskript aus dem Jahr 1973 wurde erst 2001 in der Zeitschrift „Sozialer Sinn“ erstmals offiziell veröffentlicht (Oevermann 2001c). An gleicher Stelle liefert Oevermann in einem Folgebeitrag (2001b) auch eine Aktualisierung.

7 Anstelle von Deutungsmustern wird teilweise auch der von Alfred Schütz benutzte Begriff des „Deutungsschemas“ (vgl. Altmayer 2001: 15; Hitzler/Eberle 2000: 115) verwendet, der im Kern auf das gleiche Phänomen der überindividuellen sozialen Deutungen verweist. Auch der von Esser (vgl. 2001: 259-280) diskutierte „Bezugsrahmen“, der durch die Prozesse des „Framings“ und der „sozialen Konstitution“ hergestellt wird, rekurriert auf zentrale Überlegungen, die mit dem Konzept des Deutungsmusters verhandelt werden.

Verortung auch Reckwitz 2000: 243-262). Das gilt insbesondere für jene Arbeiten, die den Deutungsmusteransatz nicht unbedingt als einen frühen Entwurf der später von Oevermann entwickelten Objektiven Hermeneutik (Oevermann 1993) sehen, sondern als eigenständigen Analyseansatz, der mit *unterschiedlichen* Methoden umgesetzt werden kann.

Verschiedene Adaptionen des ursprünglichen Ansatzes, insbesondere solche wissenssoziologischer Provenienz, rücken die kommunikativen Prozesse und die diskursive Verwendung von Deutungsmustern in den Mittelpunkt und begegnen damit der Kritik, dass mit ihnen lediglich starre Handlungsanweisungen vorgegeben würden (vgl. Schröer 2002: 58). Vielmehr legen Deutungsmuster eine bestimmte Interpretationsweise kulturell verfügbarer Wissensbestände nahe, aufgrund derer bestimmte Handlungen als sozial opportun erscheinen und andere weniger. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang beispielsweise eine von Altmayer (2001) vorgelegte Analyse kultureller Deutungsmuster in Texten und Bildern. Die Auslegung eines Textes oder eines Bildes und die Erschließung des damit verbundenen Deutungsmusters erfordert ein beträchtliches Maß an implizitem Kulturwissen (z.B. über abgebildete Personen, Gegenstände, Ereignisse und Symbole), das von kulturfremden Personen kaum vorausgesetzt werden kann. Darüber hinaus ist für Nichtmitglieder einer Kommunikations- und Deutungsgemeinschaft nur schwer einschätzbar, für welche soziale Gruppe(n) einer Gemeinschaft und mit welcher kontextuellen Reichweite die textlich und bildlich verfestigten Deutungsmuster Gültigkeit beanspruchen können.

Trotz der konzeptionellen Unterschiede zwischen den Spielarten des Deutungsmusteransatzes besteht die zentrale Gemeinsamkeit aller Ausprägungen darin, dass es nicht um singuläre Interpretationen geht, sondern um „sozial verfügbare Formen der Verdichtung, der Abstrahierung, der Verallgemeinerung von Deutungen“ (Meuser/Sackmann 1992: 16). Als übergreifende „Essentials“ kondensieren verschiedene Autoren mit unterschiedlicher Gewichtung folgende Merkmale des Ansatzes heraus (Altmayer 2001; Arnold 1985; Meuser/Sackmann 1992; Oevermann 2001b):

- Deutungsmuster stehen in einem *funktionalen Bezug zu objektiven Handlungsproblemen*, sie übernehmen eine wichtige Funktion bei der Entstehung von Handlungsdispositionen und -orientierungen. Im Fall von Handlungsproblemen, wie sie im interkulturellen Kontext internationaler Studienprogramme zu erwarten sind, übernehmen Deutungsmuster nicht zuletzt *kulturelle* Orientierungsfunktionen und sollten sich bei der Lösung potenzieller Handlungskrisen bewähren (vgl. Oevermann 2001b: 38).

- Deutungsmuster sind *kollektive Sinngehalte*. Habituell verfestigte subjektive Deutungen, Einstellungen oder Meinungen konstituieren noch keine Deutungsmuster. Deutungsmuster sind also keine individuellen Konstrukte, sondern als sozial geteilte Weltansichten zu konzeptualisieren. Außerdem markiert der raumzeitliche und soziale Geltungsbereich von Deutungsmustern ihren genuin soziologischen Charakter (vgl. Oevermann 2001c: 19).
- Deutungsmuster erfahren eine *kontextspezifische Konkretisierung*. Der Geltungsbereich eines Deutungsmusters variiert zwischen der Gesamtgesellschaft und einzelnen sozialen Gruppen. Deutungsmuster, die im Sozialmilieu der Hochschule vorfindbar sind, greifen zwar auf gesamtgesellschaftlich verfügbare Wissensbestände und Interpretationsangebote zurück, sie sind aber nicht identisch mit diesen. Sie sind insofern nicht einfach als „kleinere Ausführung“ der gesamtgesellschaftlichen Strukturen zu interpretieren. Ein spezifisches Institutionsgefüge bringt eigene Deutungsmuster hervor, die sich zwar an gesamtgesellschaftlichen Interpretationen anlehnen, aber nicht mit ihnen identisch sind.
- Deutungsmuster haben *normative Geltungskraft*. Sie stellen zwar keine determinierenden Handlungsvoraussetzungen oder gar singuläre Kausalursachen für bestimmte Handlungsvollzüge dar, sind aber insofern normativ handlungsprägend, als ein Akteur sie nicht ohne weiteres eigenmächtig ausschalten oder ignorieren kann.
- Deutungsmuster sind *intern konsistent strukturiert und intersubjektiv verstehbar*, was durch generative Regeln verbürgt wird. Ähnlich wie linguistische Regeln intersubjektiv kommunikative Verbindlichkeit sichern, basieren soziale Deutungsmuster auf der „Rekonstruktion handlungsleitender Regeln, denen sich das Subjekt nachweisbar verpflichtet fühlt“ (Oevermann 2001c: 8).
- Deutungsmuster sind im Gegensatz zu singulären Deutungen, Einstellungen, Meinungen auf einer *latenteren, tiefenstrukturellen Ebene* angesiedelt und nur begrenzt reflexiv verfügbar. Das bedeutet für die Analyse von Deutungsmustern, dass geeignete Indikatoren entwickelt und identifiziert werden müssen, die auf Deutungsmuster verweisen. Darauf wird in Kapitel 5.3 näher eingegangen.
- Deutungsmuster haben den *Status relativer Autonomie*. Trotz des funktionalen Bezugs auf objektive Handlungsprobleme sind sie hinsichtlich der Konstruktionsprinzipien und Gültigkeitskriterien autonom und konstituieren eine eigene Dimension sozialer Wirklichkeit. Das erklärt die große Stabilität von Deutungsmustern bei gleichzeitiger Entwicklungsoffenheit (vgl. Meuser/Sackmann 1992: 19).

Da Internationalisierungsprozesse von Hochschulinstitutionen eine objektive Strukturveränderung markieren, wäre zu klären, inwieweit die vorhandenen Deutungsmuster dadurch auf die Probe gestellt werden. Deutungsmuster sind also in jenen Bereichen des strukturellen Wandels zu untersuchen, wo sie sich behaupten, verändern oder anderen Deutungsmustern weichen müssen. Auf die funktionale Bedeutung zur Bewältigung objektiver Handlungsprobleme ist näher einzugehen, weil dieser Aspekt insbesondere für interkulturelles Handeln als wichtig erachtet wird. In ihrer wissenssoziologischen Variante der Deutungsmusteranalyse stellen Hoeffling et al. sechs miteinander verbundene funktionale Bestandteile von Deutungsmustern heraus, in denen die genannten Grundmerkmale noch präziser pointiert werden (dazu im Folgenden Hoeffling et al. 2002: Abs. 8).

- Das *Situationsmodell* entspricht dem oben erörterten Rahmen und benennt die strukturellen Merkmale der Situation, die unter die „Zuständigkeit des Musters“ fallen. Es umfasst unter anderem Rollen, Funktionsbeziehungen und normative Setzungen.
- Das *Erkennungsschema* stellt die „operationalisierte Kurzfassung der Situationsdefinition“ dar. Hier wird eine begrenzte Menge an äußeren Identifikationsmerkmalen aktiviert, die zu einer Benennung des Deutungsmusters führen.
- Die *Prioritätsattribute* enthalten Informationen, nach denen bestimmt wird, unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang der identifizierten Situation „Wahrnehmungs- und Handlungspriorität“ eingeräumt werden muss. Wenn ein soziales Phänomen keine Wahrnehmungspriorität hat, wird es schlicht ignoriert.
- Das *Hintergrundwissen* umfasst Kenntnisse über die basalen Sachverhalte und Zusammenhänge, die dem Muster zugrunde liegen und die mit ihm handlungsrelevant werden. Dazu gehören zum Beispiel Kausalzuschreibungen, Bewertungsmaßstäbe und Legitimationen.
- Die *Handlungsanleitungen* sind pauschalisierte Verhaltensanweisungen, die in einer konkreten Situation aktiviert werden. In dem Ausmaß, wie situative Handlungsfreiräume bestehen, können dabei auch individuelle Motivlagen des Akteurs einfließen, jedoch nur insoweit sie keinen Widerspruch zur kollektiven Handlungsanleitung des Deutungsmusters hervorrufen.
- *Emotionsmuster* umfassen das Wissen über die Bandbreite von Emotionen, die angesichts des Musters in der betreffenden Situation im sozialen und kulturellen Umfeld angemessen empfunden und gezeigt werden können.

Die von Hoeffling et al. benannten Funktionsmerkmale sozialer Deutungsmuster lassen die starke Verwandtschaft mit der Rahmentheorie erkennen. Zunächst wird durch das Situationsmodell der Rahmen bestimmt und durch die Rahmung (hier die Aktivierung von Erkennungsschemata, Prioritätsattributen, Hintergrundwissen und Emotionsmustern) wird das Skript als eine dem Deutungsmuster angemessene Handlungsanleitung aktiviert.

3.2.2 Abgrenzung zu anderen Konzepten

Über die funktionalen Merkmale sind gleichzeitig Hinweise auf Abgrenzungsmöglichkeiten zu anderen sinnrekonstruierenden Ansätzen gegeben. Durch einen kurzen konzeptionellen Vergleich soll die Entscheidung für den Vorzug des Deutungsmusteransatzes im Rahmen dieser Arbeit gegenüber anderen Ansätzen begründet werden.

Zu unterscheiden ist zunächst das *Habituskonzept*. Durch die enge Kopplung des Habitus an die Primärsozialisation und die Vorstellung sozialer Klassen verweist dieser Ansatz auf tiefer liegende sozialisatorische Verankerungen als die sozialen Deutungsmuster. Der Habitus liegt damit nicht nur im Bereich des unreflektierten Bewusstseins wie die Deutungsmuster, sondern er ist untrennbar mit dem einsozialisierten Individuum verbunden und „außerhalb der bewussten Kontrollierbarkeit“ (Oevermann 2001b: 45). Eine vollständige Abkehr vom Habitus ist im Grunde unmöglich, selbst wenn das Individuum einen ganz anderen Lebensstil als seinen ursprünglichen pflegen würde. Eine habitualisierte Disposition tendiert zur „(Über-)Dauerhaftigkeit“ (Willems 1997b: 9) und leitet Handlungspraxis auch dann noch an, wenn sie längst nicht mehr zur Struktur der Umwelt passt (vgl. Müller 1992: 258). Soziale Differenzierung entsteht nach dem Habituskonzept daraus, dass jeder sozialen Lage „ein und nur ein Habitus zugeordnet ist“ (Meuser 1999: 127). Für die anstehende Analyse ist das Habituskonzept Bourdieus keineswegs irrelevant, zumal es maßgeblich in der Reflexion des akademischen Milieus entwickelt wurde. Dennoch erscheint der Deutungsmusteransatz für die spezielle Frage des Umgangs mit kultureller Vielfalt angemessener. Denn auch wenn sich für einen spezifisch wissenschaftlichen Habitus durchaus Argumente finden lassen (vgl. Becher/Trowler 2001; Bourdieu 1988; Engler 2001), ist weitgehend unklar, welche Bedeutung ihm in Umbruchsituationen wie dem kulturellen Wandel der Hochschulinstitutionen durch Internationalisierung zukommt. Fraglich wird das Habituskonzept ferner, wenn man bedenkt, dass Akteure sich angesichts ihrer ungewissen Perspektiven im akademischen Milieu heute keineswegs ihres dauerhaften Status und Lebensstils sicher sein können.

Englers Analyse zur „Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur“ (2001) und die Untersuchungen von Promotionskarrieren von Enders (2001) haben diesbezügliche sozialisatorische Brüche und lebensweltliche Inkonsistenzen deutlich herausgearbeitet.

Einen weiteren abzugrenzenden Ansatz bilden die *kulturellen Schemata* oder *kulturellen Skripte*, die im Rahmen kognitiver Schematheorien diskutiert werden. Kognitive Schemata als Deutungsbasis für bestimmte soziale Situationen wurden vor allem in der US-amerikanischen kognitiven Kulturanthropologie der 70er und 80er Jahre als „cultural scripts“ oder „cultural schema“ (Schank 1986; Schank/Abelson 1977) oder „folk models of the mind“ (D’Andrade 1987) diskutiert. Nach D’Andrade sind *folk models* als Modelle geteilten kulturellen Wissens höchst voraussetzungsvoll und liegen nur dann vor, wenn erstens jedes Mitglied einer Kultur das Schema kennt, zweitens jeder weiß, dass es jeder kennt und drittens jeder weiß, dass jeder weiß, dass jeder das Schema kennt (vgl. Vester 1991: 103). Für kulturelle Skripte wird außerdem angenommen, dass sie eine Art Drehbuch darstellen und im Zuge der Situationserkennung eine klar definierte Handlungsabfolge in Gang setzen (Flehsig 1996b; Nishida 1999). Die Explizitheit des Wissens um situationswirksame Modelle und die Vorstellung eines eindeutigen Handlungsablaufmodells unterscheiden kognitive Schemata von Deutungsmustern, deren Merkmal ja gerade ihre Diskretheit ist.

Ein drittes Konzept mit gewisser Nähe zu Deutungsmustern ist das der *institutionellen Leitbilder*. Sie wurden beispielsweise in Studien zur Technikgenese und zum Umweltbewusstsein untersucht und darüber als theoretisch konzeptualisierte, kollektive Handlungsanleitung entworfen (de Haan/Kuckartz 1996; Marz 1993).

„Leitbilder sind jene Vorstellungen über gegebene und herstellbare technische Möglichkeiten, die sich zu vorausdeutenden Technikentwürfen verdichten und als wahrnehmungs-, denk-, entscheidungs- und handlungsleitender Orientierungsrahmen für individuelle und kollektive Akteure in Netzwerken der Technikgenese und Technikimplementierung wirken. Dabei sind Leitbilder zumeist nicht nur technischer, sondern auch sozialer Natur: Sie enthalten implizit oder auch explizit, bestimmte Menschen- und Gesellschafts-, Welt- und Naturbilder. Betonen Leitbilder einerseits immer bestimmte Aspekte, so blenden sie andererseits aber immer auch bestimmte Aspekte aus“ (Barben et al. 1993: 6).

Leitbilder fungieren ähnlich wie Deutungsmuster als komplexitätsreduzierende Orientierungssysteme und sind in der sozialen Mitwelt verankert sind. Schäfers und Lehmann betonen in ihrer institutionstheoreti-

schen Untersuchung zu universitären Leitbildern deren rechtlich-normative Dimension, die sie als „Konkretisierung der in der Hochschule wirksamen Leitideen“ verstehen (Schäfers/Lehmann 2003: 33). Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen zwar, dass Internationalisierung und teils auch Europäisierung zunehmend Eingang in die normativ kodifizierten und symbolisch repräsentierten Leitbilder der Hochschulen finden, allerdings ist damit noch nicht unbedingt beantwortet, inwieweit sich das soziale Handeln der Akteure daran ausrichtet. Im Vergleich zum Deutungsmusteransatz erscheint das Konzept der Leitbilder relativ allgemein. Gerade in Bezug auf die internationale Ausrichtung von Hochschulprozessen scheinen Leitbilder in ihrer tatsächlich handlungsleitenden Funktion für die akademische Alltagspraxis zuweilen überschätzt zu werden.⁸

Im Vergleich mit anderen soziologischen Ansätzen bietet das Deutungsmusterkonzept die günstigsten Voraussetzungen, um die deutungsmäßige Kopplung zwischen strukturellen Gegebenheiten und individuellen Handlungsweisen weiter zu analysieren.

3.2.3 Kontextdeutungen zwischen Alltag und Sonderfall

Sowohl für das interkulturell handelnde Individuum wie auch für den an dieser Handlung interessierten Soziologen ist es schwierig, zu entscheiden, wann eine Handlung im Alltag des Akteurs stattfindet und wann sie vom bisher Gewohnten, Alltäglichen abweicht und einen Spezialfall (Sonderfall) des Außeralltäglichen darstellt. Geht man bei interkulturellen Kontexten von einer diffusen Grauzone zwischen Alltag und Neuem, zwischen Eigenem und Fremden aus, so sind unterschiedliche Variationen der situativen Ausdeutung solcher Kontexte denkbar.

Eine erste Variante besteht darin, dass der handelnde Akteur sich im interkulturellen Kontakt⁹ in einer *deutungskulturellen Alltagssituation*

8 Exemplarisch wurde das erst kürzlich in einem Experten-Workshop zur Zwischenevaluation des ERASMUS-Programms am Wissenschaftszentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel (11.-12. Juli 2003) deutlich. Die erhoffte „Europäisierung der Lehre und Curricula“ durch ERASMUS ist zwar Teil vieler deklaratorischer Zielformulierungen in den European Policy Statements der Hochschulen, also ihrer formalen Leitbilder im Hinblick auf die europabezogene Internationalisierung. Die beteiligten Experten des Workshops beurteilten ihre handlungspraktische Realisierung in der internationalen Lehre aber nach wie vor sehr skeptisch.

9 Interkulturelle Kontakte werden hier insofern als „objektiv interkulturelle Sachverhalte“ konstatiert, als Personen mit unterschiedlicher nationaler, ethnischer und kultureller Sozialisation zusammenkommen und dadurch

wähnt und die Situation nach entsprechend gewohnten (eigen-) kulturellen Mustern deutet und handelt. Die Frage der Interkulturalität im Sinne essenzieller Deutungsunterschiede wäre nicht weiter relevant, da die für prozessbezogene interkulturelle Vielfalt symptomatischen Differenzerfahrungen (welcher Art auch immer), hier gar nicht aufkommen oder soweit nivelliert werden, dass sie für den Akteur keine alternativen Deutungen erforderlich machen. Problematisch wird das erst, wenn auch der fremdkulturelle Interaktionspartner *seine* kulturellen Normaldeutungen ins Spiel bringt. Eine Möglichkeit besteht darin, dass sich eine Seite mit ihrer Deutung durchsetzt und die Situation dominiert, während die andere Seite zurücksteckt und ihre Deutung wieder verwirft. Wahrscheinlicher ist aber, dass zwei Deutungsweisen aufeinander prallen und sich früher oder später entladen müssen, was dann häufig zu interkulturellen Konflikten um die Deutungshoheit führt.

Eine zweite Variante liegt vor, wenn eine interkulturelle Kontaktsituation im Modus des *deutungskulturellen Sonderfalls*¹⁰ dem Akteur als neuartig, anders, fremd erscheint und Diskrepanzen in der Passung vormals bewährter Deutungsmuster auftauchen, weil sie durch eine fremdkulturelle Umgebung nicht die geteilte Unterstützung erfahren und/oder weil sie in der Interaktion mit Fremden in der eigenen Umgebung nicht zu den erwarteten Ergebnissen führen (vgl. Schröder 2002: 99). In sol-

das Potenzial für „Differenzerfahrungen“ (Bohnsack/Nohl 2001) entlang ethnischer oder anderer kultureller Grenzziehungen höher ist als in Situationen, wo sich Personen begegnen, die gleiche Enkulturationsprozesse durchlebt haben. Auch wenn die Situation durch die Akteure erst noch als *ihre spezifische* interkulturelle Beziehung auf der Basis *ihrer* Fremdheitsdeutungen konstruiert werden muss, wird sie von unspezifischen, der subjektiven Deutung vorgängigen Merkmalen von Struktur- und Symboldifferenz durchzogen (vgl. Dannenbeck 2002: 56f.). Ob und wie diese strukturelle kulturelle Vielfalt von den Beteiligten tatsächlich auch zu Differenzerfahrungen aktiviert wird, ist davon zunächst unbenommen.

- 10 Die neuere Multikulturalitätsforschung geht in der Analyse multikultureller Lebenswelten beispielweise gerade *nicht* von dem Besonderen der ethnisch-kulturellen Differenz aus, sondern von einer „selbstverständlich“ gelebten multikulturellen Alltagspraxis (so z.B. Bukow et al. 2001). Während diese Sicht auf der Ebene der praktizierten lokalen Handlungsgewohnheiten plausibel ist, scheint es meines Erachtens auf der Ebene sinnverstehender Deutungspraktiken voreilig, von einem umfassend differenzbereinigten Erfahrungsalltag auszugehen. Im Untertitel der Studie von Bukow offenbart sich indirekt, dass es ihnen nicht so sehr um das *Fremdverstehen* zu gehen scheint, sondern eben um die *Selbst-Verständlichkeit* (!) des städtischen Alltags, in dem kulturelle Differenz möglicherweise keine Leitdifferenz mehr darstellt, aber damit keineswegs aus dem Deutungshorizont der Akteure verschwunden ist.

chen Situationen kann – wenn überhaupt – erst nach gewisser Zeit eine konsistente Neuinterpretation gefunden werden, die der Akteur dann ggf. in sein lebensweltliches Alltagsrepertoire aufnimmt. Daher stellt sich die Frage, welche kurzfristigen Orientierungsmöglichkeiten dem Akteur in der aktuellen Situation angesichts des „Nebeneinanders inkommensurabler Sinnsysteme“ (Quindeau 1999: 199) und der Erfahrung der Nicht-Passung von Deutungsmustern bleiben. Oevermann hat das Problem des „Neuen“ als Herausforderung für Deutungsmuster erkannt und in späteren Arbeiten thematisiert (Oevermann 1991).¹¹ Dort geht er davon aus, dass im Fall der unzureichenden Passung nicht einfach neue Deutungsmuster erfunden werden, sondern „rekonstruierende Ausdeutungen der gescheiterten Prädikate der ursprünglichen Überzeugungen“ (Oevermann 1991: 319) vorgenommen werden. Mit anderen Worten: Der Akteur beginnt über (seine) Deutungen nachzudenken und sie im konkreten Kontext zu reflektieren. Im günstigen Fall gelangt er zu einer Neuinterpretation alter Deutungsmuster.

Mit beiden Varianten lässt sich also begründet annehmen, dass interkulturelle Kontexte zu komplexen Handlungssituationen führen, in die kulturspezifische soziale Deutungsmuster hineingetragen und unter bestimmten Umständen auch transformiert werden. Dabei mag ihre Situationsangemessenheit kaum bewusst und in allen Einzelheiten vom Akteur reflektiert werden. Unhinterfragte „Plausibilität“ für Alltagssituationen und die „Latenz“ sind ja gerade jene Eigenschaften (vgl. Arnold 1985: 33-45), die einerseits die hohe alltagspraktische Funktionalität von Deutungsmustern sicherstellen, andererseits aber auch zu ihrer begrenzten Situationssensibilität führen. Zwar sind soziale Deutungsmuster relativ flexibel und entwicklungs offen, aber schon allein aufgrund der sozialen und geschichtlichen Verankerung sind sie auch durch eine beträchtliche Beharrlichkeit gekennzeichnet (vgl. Meuser und Sackmann 1992: 19). Insofern wäre die Einschätzung, dass „Deutungsmuster *ständig* auf dem Prüfstand der Situationsadäquatheit stehen“ (Arnold 1985: 69, Hervorhebung M.O.) nur eingeschränkt zutreffend. Selbst wenn kulturelle Überschneidungssituationen als ungewohnt wahrgenommen und eigene Deutungsmuster in Frage gestellt werden, bleibt die Schwierigkeit, dass nicht auf Anhieb adäquate alternative Deutungsmuster zur Hand sind. Revision und Neuinterpretation alter Muster erfordern Zeit und Deutungsspielräume, in denen Akteure nicht unter einem akuten Handlungsdruck stehen. Es ergeben sich somit je-

11 Zur kulturtheoretischen Diskussion des Neuen im Deutungsmusteransatz auch Reckwitz (vgl. 2000: 253-262).

weils unterschiedliche Handlungsprobleme: Die erste Variante (Alltag) kann zur Verkenning des interkulturellen Charakters der Situation führen. Die Situation wird subjektiv als nicht interkulturell gedeutet und beinhaltet für den Akteur (zunächst) auch keine objektive Aufforderung, bisherige Deutungen zu überdenken. Bei der zweiten Variante (Sonderfall) besteht unter günstigen Rahmenbedingungen die Option zum interkulturellen Lernen, in dem eingeschliffene Handlungsweisen auf der Basis des Deutungsmusters hinterfragt, modifiziert und erweitert werden können.¹² Unter weniger günstigen Umständen droht allerdings ein „Deutungsvakuum“, falls Deutungsmuster verworfen werden müssen, ohne über Alternativen zu verfügen.

Beide Varianten bergen offenkundige Handlungsprobleme in sich. Die Frage nach der Alltäglichkeit interkultureller Kontexte lässt sich also nur schwer beantworten. Es spricht aber einiges dafür, dass soziale Deutungsmuster im interkulturellen Kontakt weder dauerhaft starr bleiben noch sich ständig verändern oder bei jedem neuen Kulturkontakt und einer interpretativen Fehlpassung gleich verworfen werden. Vielmehr kann man sich kulturelle Deutungsmuster als begrenzt dehnbare Erklärungspuffer oder als fluide Ordnungsstrukturen vorstellen, die sich gerade in ambivalenten interkulturellen Kontexten bewähren oder modifizieren müssen. Diese Herausforderung ist im Deutungsmusterkonzept grundsätzlich angelegt. Es bietet damit eine Chance zum Brückenschlag zwischen interpretativen und strukturalistischen Ansätzen. Eine weitere Schwierigkeit in der Anwendung des Deutungsmusterkonzepts auf interkulturelle Fragestellungen besteht darin, dass die soziokulturelle Reichweite der Deutungsgemeinschaft nur schwer bestimmbar ist.¹³ Soziale Deutungsmuster sind in sprachlichen Erzählungen und diversen Formen von Texten und Diskursen vorzufinden.¹⁴ In diesem Sinne weist

12 Dabei wäre letztlich entscheidend, dass Lernprozesse nicht nur individuell, sondern kollektiv stattfinden müssen, um das soziale Deutungsmuster an sich zu verändern. Individuelle Reflexion kann lediglich die eigene Betroffenheit von einem sozialen Deutungsmuster bewusst machen und alternative Rahmungen ermöglichen, nicht aber die Veränderung des Rahmens an sich bewirken (siehe Kapitel 8).

13 Es wurde weiter oben darauf hingewiesen, dass diese Arbeit keine eingehende Auseinandersetzung mit Fragen der interkulturellen Diffundierung und Globalisierung von Deutungsmustern leisten kann.

14 Hoeffling et al. (vgl. 2002: Abs. 6) plädieren in ihrem methodischen Vorschlag zur Deutungsmusteranalyse für die vorrangige Orientierung an medial verbreiteten Formen von Deutungsmustern in Dokumenten, Berichten, Filmen etc., was fraglos eine sinnvolle Vorgehensweise ist. Allerdings hat dies dort seine Grenzen, wo bestimmte soziale Phänomene kaum durch Medien oder andere Dokumente kommuniziert werden. Für den Gegen-

Keller (2001: 132) in seiner Grundlegung einer „wissenssoziologischen Diskursanalyse“ darauf hin, dass Deutungsmuster elementare Bestandteile von Diskursen sind, in denen „verschiedene Deutungsmuster zu einem spezifischen Deutungsarrangement“ verknüpft werden. Aus einer wissenssoziologischen Perspektive sind Diskurse „abgrenzbare übersituative Zusammenhänge von Äußerungsformen (Praktikern der Artikulation) und Inhalten (Bedeutungen), die mehr oder minder stark institutionalisiert sind“ (Keller 2001: 129). Deutungsmuster sind somit eng mit Diskursen verknüpft und können bedingt über die Reichweite und Verbreitung der Diskurse erschlossen werden.

Gerade für den Bereich der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Ausbildung wird man annehmen können, dass ein nicht unerheblicher Anteil der (Fach-)Diskurse grenzüberschreitender Natur ist. Die territoriale und raumzeitliche Eingrenzung von Diskursen auf bestimmte Länder und Kulturen wird schlechterdings kaum möglich sein. Allerdings nehmen beispielsweise nationale politische Entwicklungen und Entscheidungen oder auch die Medien einen erheblichen Einfluss auf die nationale Ausformung eines bestimmten Diskurses. Die Debatte über probate Mittel einer internationalen Stärkung des deutschen Bildungssystems illustriert das deutlich. Letztlich sind Diskursgrenzen also eher thematisch-kontextuell als räumlich-territorial markiert.

3.3 Interkulturelles Handeln als „Logik adaptiver Gegensätze“

In Ergänzung zu den vorangegangenen Überlegungen soll auf ein Modell interkulturellen Handelns von Jacques Demorgon und Markus Molz (1996) näher eingegangen werden. Es lässt sich mit dem Konzept der sozialen Deutungsmuster in Verbindung bringen und integriert ferner einige zentrale Aspekte des soziologischen Diskurses um den Ambivalenzbegriff. Es bietet somit eine wertvolle und notwendige konzeptionelle Erweiterung der bisherigen Ausführungen. Demorgon und Molz beschreiben interkulturelles Handeln in ihrem Modell als „Logik adaptiver Gegensätze“, bei der sich der Akteur durch eine adaptive oszillierende Situationsaneignung kulturelle Orientierung und situative Handlungssicherheit verschafft.

stand dieser Arbeit, die Deutung und den Umgang mit kultureller Differenz in Hochschulinstitutionen, ist das weitgehend der Fall. Daher muss primär auf persönliche Erzählungen der Akteure über ihre Erlebnisse und Eindrücke, auf die dabei bemühten Diskurse zurückgegriffen werden.

„Adaption ist die fundamentale Notwendigkeit alles Lebendigen, eine tragfähige Vermittlung zwischen innerem und äußerem Milieu zu etablieren und aufrecht zu erhalten. Adaption findet immer in konkreten Kontexten statt, unter dem Druck äußerer Zwänge und der Variation durch „Zufälle“ auf der einen Seite, unter Bezug auf innere, biologische, psychologische Notwendigkeiten und dem Spielraum individueller Freiheiten auf der anderen“ (Demorgon/Molz 1996: 45).

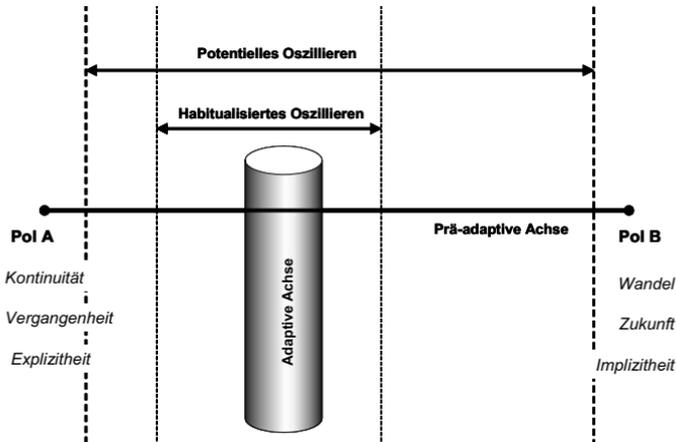
Die Autoren greifen auf eine Reihe von Grundannahmen zurück: Handeln findet immer in Situationen unter bestimmten Umweltbedingungen statt. Umwelt wird wahrnehmungspsychologisch verstanden als die „Gesamtheit der in einem Moment psychologisch wirksamen Schemata“ (Demorgon/Molz 1996: 46), die wiederum Repräsentationen von „inneren“ und „äußeren Realitäten“ darstellen. Die Repräsentationen entstehen auf der Basis angeborener sensomotorischer Schemata und durch die aktive Auseinandersetzung mit kulturell vorstrukturierten und interaktiv vermittelten Umwelten in einem dialektischen Prozess von *Assimilation* und *Akkomodation*. Im Rückgriff auf Piaget bedeutet Assimilation die „sinngeladete Einordnung von komplexen Wahrnehmungen in vorhandene kognitive Schemata“ und Akkomodation die „Anpassung von Schemata an Realitäten, welche durch die Repräsentationen nicht stimmig erfasst werden können“ (Demorgon/Molz 1996: 46).

Weder Assimilation noch Akkomodation allein gewährleisten eine dauerhafte Strukturierung des Handlungskontextes und damit eindeutige Orientierung. Vielmehr bedarf es in kulturellen Überschneidungssituationen, in denen es zu partiellen Orientierungsverlusten kommen kann, immer wieder der Annäherung zwischen Situation und „perzeptiven, kognitiven Aktionsschemata“. Der Annäherungsprozess wird als „Äquilibration im dialektischen Wechselspiel zwischen Assimilation und Akkomodation“ (Demorgon/Molz 1996: 46) charakterisiert. Indem Individuen als Teil sozialer Gemeinschaften auf kulturelle Orientierungen zurückgreifen, wird die Wahrscheinlichkeit solcher Handlungen erhöht, die einerseits die Beziehung zwischen innerem und äußerem Milieu stabilisieren und andererseits Veränderungen innerhalb einer gewissen Schwankungsbreite auffangen können (vgl. Demorgon/Molz 1996: 48). Kultur als Orientierungssystem reguliert somit existenzielle Dilemmata, die als „prä-adaptive Gegensätze“ konzeptionalisiert werden und universell jeder Adaptionleistung vorgelagert sind. Beispiele für prä-adaptive Gegensatzpaare sind z.B. Kontinuität vs. Wandel oder explizite vs. implizite Kommunikation. Die Annahme prä-adaptiver Gegensätze als handlungsleitendes Orientierungssystem findet sich bereits in Talcott Parsons „Theorie Sozialer Systeme“ (1976) im Konzept der „Orientie-

rungsalternativen“, nach denen Akteure ihr Handeln im sozialen System ausrichten: affektiv vs. affektneutral, selbstbezogen vs. kollektiv orientiert, Universalismus vs. Partikularismus, erworbener vs. zugeschriebener Status, Spezifik vs. Diffusität. Parsons geht dabei von einem eindeutigen Orientierungsprimat seitens des Akteurs aus. Merton und Barber (1976) nehmen indessen eine Dynamisierung an, die aus einer sozialstrukturell angelegten „alternation of norms and counter-norms“ resultiert (vgl. Luthe/Wiedenmann 1997: 24).

Die Suche nach einer situationsadäquaten Lösung, die bei allen prä-adaptiven Gegensätzen gefunden werden muss, nennen Demorgon und Molz „adaptives Oszillieren“. Das Oszillieren stützt sich auf „Vororientierungen aus dem individuellen und kulturellen Erfahrungsschatz“, die sich als „adaptive Achsen“ (Demorgon/Molz 1996: 54) beschreiben lassen. Sie weisen auf einen mehr oder weniger weiten Deutungskorridor von sozialen und kulturellen Deutungsmustern und individuellen Deutungsfreiheiten hin. Dabei gibt es zwei Ausprägungen adaptiven Oszillierens: die habituellen, bereits eingeschränkten Schwankungen mit geringem Radius um vorhandene Achsen herum und das jedem Menschen gegebene Potenzial, sich auf der ganzen Bandbreite der Dichotomie zwischen den Polen zu bewegen. Die Abbildung auf der folgenden Seite soll das anspruchsvolle Konzept illustrieren.

Abbildung 1: Habituelles und potentielles Oszillieren zwischen prä-adaptiven Gegensätzen (Demorgon/Molz 1996: 55).



Das individuelle Bemühen im Umgang mit ambivalenten (kulturellen) Rollendilemmata, also die Äquilibration zwischen unterschiedlichen Optionen kultureller Anpassung beschreibt recht gut den handlungstheoretischen Kern interkulturellen Handelns. Eine adaptive Achse leitet den Orientierungs- und Verstehensprozess sozial an und eröffnet einen mehr oder weniger eng geführten Horizont möglicher Auslegungen des prä-adaptiven Gegensatzes. Eine enge Auslegung würde nur wenig über die habituelle Oszillation hinaus reichen, erst eine weitere Auslegung würde das individuell verfügbare Potenzial ausschöpfen. Interkulturelles Lernen bedeutet nach diesem Modell die wachsende „Fähigkeit zum großräumigen adaptiven Oszillieren“, welches die „Zonen um die adaptiven Achsen fremder Kulturen“ erfasst (Demorgon/Molz 1996: 66). Sofern die Äquilibration zur Ausweitung der habituellen Oszillation führt, ließe sich dies als interkulturelles Lernen interpretieren.

Das Modell und die Oszillationsmetapher¹⁵ erinnern deutlich an das soziologisch fundierte Ambivalenzkonzept bei Robert King Merton (1976). Dort wird Ambivalenz primär als soziales Rollendilemma konzipiert, das den Akteur mit dem Problem des Ausgleichs divergenter Rollenerwartungen konfrontiert: Für Merton/Barber (1976: 10) bilden „conflicting normative expectations, socially defined for a particular social role and associated with a single social status“ den Fokus einer soziologischen Theorie der Ambivalenz (vgl. Luth/Wiedenmann 1997: 21ff.). Die postulierte Eindeutigkeit der Rolle und des sozialen Status bleibt theoretisch diskussionswürdig. Gleichwohl gelingt es Merton mit seinem Ansatz, ambivalente Beziehungen nicht als pathologisches Problem des Einzelnen oder ganzer Gesellschaften, sondern als grundlegendes Merkmal moderner sozialer Handlungssysteme zu etablieren.¹⁶ Um auch die Geschichtlichkeit und die zeitliche Evolution abzubilden, die Prozessen kulturellen Wandels innewohnen, bleiben Demorgon und Molz nicht bei der synchronen Betrachtung stehen, sondern setzen ihr Modell in einen diachronen zeitlichen Rahmen:

„Die Interaktion zwischen einem System aus adaptiven Achsen [System kultureller Vororientierungen; M.O.] [...] einerseits und einer aktuellen Situation andererseits, kennt zwei idealtypische Lösungsvarianten. Im ersten Fall erlauben Handlungen, die sich auf die adaptiven Achsen als kulturelle Vororientierungen stützen nach wie vor eine effektive Situationsbewältigung, weil eine

15 Zur Verwendung des Oszillations-Konzepts in der soziologischen Theorie des Fremden und der Ambivalenz vgl. auch Stichweh (1997).

16 Ausführlicher zur Rezeption von Ambivalenzkonzepten in der Soziologie vgl. auch Jenkeli (2002).

historische Passung zwischen dem vorliegenden Situationstypus und den Achsen vorliegt [...]. Auf diese Weise werden adaptive Achsen gefestigt“ (Demorgon/Molz 1996: 58).

Mit dem Deutungsmusteransatz gesprochen würde diese Strategie der Passung bisheriger sozialer Deutungsmuster für eine neue interkulturelle Situation entsprechen. Die Situation kann an das Bekannte angeschlossen (assimiliert) werden und dient als Vergewisserung der Weltsicht. Deutungsmuster werden angewendet und in ihrer erlebten Richtigkeit untermauert. Wenn diese konservative Strategie aber nicht gelingt, weil der Situationsdruck stärker ist als die Assimilationsmöglichkeiten, setzt besonders im Wiederholungsfall ein Prozess akkomodatorischer Modifikation der betroffenen Achsen ein (vgl. Demorgon/Molz 1996: 58f.). Es kommt zu einer Veränderung der Achsen, weil bisher bekannte Deutungen und Handlungsstrategien nicht mehr auf die situativen Anforderungen passen. Hier wird also modellhaft genau das dargestellt, was weiter oben als deutungspraktische Grauzone zwischen deutungskulturellem Alltag und Sonderfall diskutiert wurde (siehe Kapitel 3.2.3).

Die konzeptionelle Nähe von adaptiven Achsen und sozialen Deutungsmustern ist eine viel versprechende theoretische Verbindungslinie, um Fremdverstehen und interkulturelles Handeln als eine geführte Suchbewegung zwischen individuellen Freiheitsgraden und sozialen Zwängen zu verstehen. Das von Demorgon und Molz vorgeschlagene Modell lässt sich in weiten Teilen auf die struktur- und handlungstheoretischen Aspekte des Deutungsmusterkonzepts beziehen und ergänzt dieses, indem die Freiheitsgrade deutlich im Modell benannt werden. Indem von allgemeinen existenziellen Dilemmata auf der Grundlage des Binärschemas „Kontinuität versus Wandel“ ausgegangen wird, lässt sich das Modell auf unterschiedlichen sozialen Aggregations Ebenen, in unterschiedlichen Kulturen und in Bezug auf unterschiedliche kulturhistorische Epochen anwenden. Die Einbindung einer zeitlichen Komponente trägt sowohl der Geschichtlichkeit wie auch den Entwicklungsmöglichkeiten der dichotomen Dilemmata Rechnung. So werden die „vorsprachlich gegebenen Konstanten“ von Innen-Außen, Eigenem-Fremden, Beharren-Wandel, usw. in jeder Gesellschaft „historisch spezifisch thematisiert“ (Radtke 1992: 79) und im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung stets aufs Neue verhandelt und dabei „kraft der Sprache sozial überformt“ (Kosseleck 1989: 659 cit. in Radtke 1992: 79). Auch die von den Autoren in Aussicht gestellte transdisziplinäre Verwendbarkeit ihres Modells (vgl. Demorgon/Molz 1996: 62) trifft zumindest aus der Sicht einer interkulturell interessierten wissenssoziologischen Warte zu. Das Konzept adaptiver Achsen schließt zum einen an soziologische

Konzeptionen des Ambivalenzbegriffs an und lässt sich darüber hinaus mit dem Ansatz sozialer Deutungsmuster in Verbindung bringen. Die handlungstheoretische Metapher des adaptiven Oszillierens wird mittels der Deutungsmuster in einen sozialen und raumzeitlichen Kontext gestellt und verweist damit auf die soziale und kulturelle Einbindung in überindividuelle Kommunikations- und Deutungsgemeinschaften.

4. Forschungsleitende Heuristik

Das aus struktur- und handlungstheoretischer Perspektive skizzierte Problemfeld der sozialen Konstruktion interkultureller Kontexte soll einer empirischen Analyse zugänglich gemacht werden. In der theoretischen Genese wurden mehrere analytische Teilperspektiven angesprochen, die in ihrem Zusammenspiel eine umfassende Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster im interkulturellen Hochschulhandeln erlauben. Sie bilden eine forschungsleitende Heuristik, die im Folgenden vorgestellt wird und als Grundlage für die empirische Rekonstruktion im zweiten Teil der Arbeit dient. Dieses Kapitel stellt insofern das konzeptionelle Bindeglied zwischen der theoriegeleiteten Entwicklung der Fragestellungen und ihrer empirischen Untersuchung dar.

Den Ausgangspunkt bildet die Frage nach der *Wahrnehmung* interkultureller Kontexte. Im Mittelpunkt stehen Sinnkonfigurationen, in denen kulturbezogene Selbst-, Fremd- und Weltsichten zum Ausdruck kommen. In Kapitel 3.2 wurde hervorgehoben, dass diese kommunikativ, das heißt unter anderem auch in Konversationen und Diskursen hervorgebracht werden. Demzufolge wäre zunächst zu klären, mit welchen *diskursiven* Differenzkonstruktionen Akteure in der Reflexion ihres Handlungsalltags in internationalen Studienprogrammen operieren um eine soziale Situation „herzustellen“ (Kelle 1994: 16). Die Situationsdefinition stellt sich dabei als Kombination „objektiver“, das heißt an gesellschaftlichen Geltungen ausgerichteter Anteile (Rahmen) und subjektiver Interpretationsanteile (Rahmung) des Individuums dar (vgl. Hitzler 1999: 290). Mit anderen Worten: Erst wenn durch das verstehende Subjekt eine Situationsdefinition vorgenommen wurde, in der kulturelle Dif-

ferenz entweder als zentrales Merkmal hervorgehoben wird oder hinter einem Deutungshorizont der Gleichheit und Gemeinsamkeit zurücktritt, kann sinnvoll weiter danach gefragt werden, wie diese (inter-)kulturelle Situation interpretiert und erklärt wird. Die allgemeine Attributionstheorie (Abele 1995; Heider 1944) verweist darauf, dass bei Wirklichkeitskonstruktionen unterschiedliche Erklärungsanker im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der attribuierenden Personen stehen können. Verschiedene sozialpsychologische Arbeiten (Abele 1995; Dworkin/Goldfinger 1985; Smith/Bond 1998) belegen, dass Menschen bei der Erklärung des Verhaltens anderer in sozialisations- und kulturabhängiger Weise ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Aspekte einer Situation richten (vgl. Layes 2000: 57). Hier ist insbesondere die von Dworkin und Goldfinger (1985) entwickelte These des „process bias“ von Bedeutung. Sie besagt, dass Menschen je nach Erfahrungshintergrund sowohl bei der direkten Wahrnehmung aktueller, als auch bei Erinnerung und Antizipation vergangener oder zukünftiger sozialer Situationen bestimmte Aspekte fokussieren und in gleichem Zuge andere Aspekte ausblenden. Im Rückgriff auf das Konzept der Attribution wird auch auf die „Logik der Selektion“ verwiesen, die in der „Trias soziologischer Logiken“ (Esser 1999) – Situation, Selektion und Aggregation – die zweite Erklärungssäule darstellt. Diese Säule besteht nach Esser aus zwei voneinander abzugrenzenden Prozessen:

„[der] kulturellen „Rahmung“ einer momentanen Situation durch einen *individuellen* Akteur und dem interaktiven Prozess einer *kollektiven* „Definition“ der Situation. Ersteres wird [...] als Orientierung (beziehungsweise als Framing) bezeichnet, Letzteres als soziale Konstitution“ (Esser 2001: 8, Hervorhebung M.O.).

Attribuierende Selektionen werden also auf individueller und kultureller Ebene wirksam und sie sind notwendig, um aus einer prinzipiell unbegrenzt großen Zahl an situativen Aufmerksamkeitsangeboten eine Auswahl nach einem spezifischen Relevanzsystem treffen zu können. Selektionsprozesse können mit Tendenzen der Über- oder Unterbetonung kultureller und ethnischer Differenzen einhergehen (Auernheimer 2002b; Bennett 1993; Bukow 1996). Mit Kulturalisierung, Ethnisierung, respektive „Ethnifizierung“ (Bukow 1996: 142ff.) ist gemeint, dass kulturelle Unterschiede und unterschiedliche kulturelle Prägungen der Handelnden als (ausschließliche) Erklärung für die Begründung einer Handlung bemüht werden. Im Extremfall kommt es zu einer kulturalistischen Überinterpretation, ohne dass dabei andere Verhaltensvariablen mit in den Blick genommen würden. Kulturelle beziehungsweise ethnische

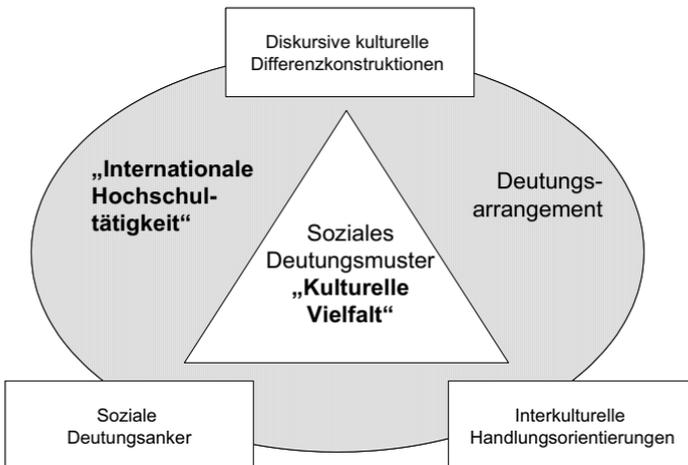
Zugehörigkeit wird zum Fluchtpunkt in der Fremdzuschreibung von Identität im Sinne einer „totalen Identität“ (Garfinkel 1967). Minimierung bedeutet demgegenüber die Tendenz, den Einfluss verhaltenswirksamer kultureller Dimensionen zu vernachlässigen und auszublenden. Das kann aus einer Position relativer struktureller Überlegenheit geschehen, wie Beispiele zur interkulturellen Kommunikation in behördlichen Handlungskontexten zeigen (Liedke 1997; Seifert 1996). Zum anderen kann Minimierung auch eine Reaktion auf die als bedrohlich erlebten Elemente einer Fremdheitserfahrung sein (vgl. Auernheimer 2002b: 191). Die selektive Ausblendung verhindert eine subjektive Verarbeitung kultureller Fremdheitserlebnisse. Daher ist das Eingeständnis kultureller Befremdung eine Voraussetzung für die Reflexion und Überwindung widersprüchlicher Reaktionen wie Verleugnung, Abwehr und Herunterspielen tatsächlicher kultureller Differenzen einerseits und die Instrumentalisierung von Kultur mittels Ethnifizierungen andererseits.

Wenn man dem Argument des „Evidenzcharakters kultureller Fremderfahrung“ (Bergmann 2001) für die soziale Konstruktion interkultureller Kontexte folgt, lässt sich weiter fragen, durch welche Strukturen und Prozesse sie gekennzeichnet sind und wo Differenzenerfahrungen Einfluss auf die Strukturen und Prozesse nehmen. Wie Demorgon und Molz (1996) mit ihrem Oszillationsmodell adaptiver Gegensätze zeigen (siehe Kapitel 3.3), sieht sich der handelnde Akteur in interkulturellen Kontexten angesichts eines Handlungsproblems letztlich immer einer Aufforderung zur Handlungsadaption ausgesetzt, bei der er zwischen zwei oppositionellen Grundtendenzen wählen muss: der Bewahrung des Bestehenden und des Status quo einerseits, und der Veränderung und Anpassung an neue Zustände und Strukturen andererseits. Die erste Position entspricht dem *Modus der Assimilation* des kulturell Fremden an das Eigene. Der Veränderungsdruck wird externalisiert und dem Fremden zugewiesen. Die gegenüberstehende Position wäre der *Modus der Akkomodation*, in dem eine Selbstveränderung erwogen und vollzogen wird. Zwischen den Modi gibt es eine Vielzahl von Zwischenformen. Je nachdem, wie Handlungssituationen in der Wahrnehmung des Akteurs kulturell aufgeladen sind und interpretiert werden, nimmt ein Akteur eine bestimmte interkulturelle Handlungsorientierung zur Bewältigung der Handlungsanforderung ein.

Deutungsmuster können von allgemeinerer Reichweite und gesamtgesellschaftlich geteilt sein. Sie können aber auch feldspezifisch sein, sofern sie nur innerhalb eines bestimmten institutionellen oder sozialen Gefüges verwendet werden. In jedem Fall werden sie eine feldspezifische Konkretisierung erfahren, um für jeweils spezifische Handlungsprobleme entsprechend spezifische Lösungsoptionen bereit zu stellen. In

Anlehnung an die Theorie der sozialen Felder stellt das professionelle Handeln an Hochschulen einen Teil des „wissenschaftlichen Feld[es]“ (Bourdieu 1998b) dar. Innerhalb dieses speziellen Feldes existieren bestimmte kontextspezifische Diskurse, auf die zur Erklärung und Begründung des eigenen Handelns angesichts kultureller Differenzerfahrungen zurückgegriffen werden kann. Aufgrund ihrer legitimatorischen Funktion kann man auch von institutionellen Legitimationsdiskursen sprechen, in denen auf bestimmte soziale Deutungsanker Bezug genommen wird. Deutungsanker sind Hinweise auf kontextnahe Wissensbestände, Erzählungen und Mythen, von denen ein Akteur mit gewisser Sicherheit annehmen kann, dass sie anderen Personen in dem betreffenden Feld ebenfalls bekannt sind und darüber leicht anschlussfähige Diskurse ermöglichen. Erst durch die Rekonstruktion von Differenzkonstruktionen, sozialen Deutungsankern und korrespondierenden adaptiven interkulturellen Handlungsorientierungen lässt sich das soziale Deutungsmuster kulturelle Vielfalt in seiner praktischen Anwendung innerhalb des institutionellen Deutungsarrangements vollständig erschließen. Mit der forschungsleitenden Heuristik, die in der nachfolgenden Abbildung noch einmal zusammenfassend schematisiert wird, lässt sich die empirische Rekonstruktion angehen.

Abbildung 2: Grafische Darstellung der forschungsleitenden Heuristik.



5. Zum empirischen Untersuchungsansatz

Empirische Untersuchungen müssen ihre methodologischen Vorannahmen und ihr methodisches Vorgehen ausweisen. Zunächst wird dazu das eigene Vorverständnis zum Forschungsprozess dargelegt (Kapitel 5.2). Kapitel 5.2 skizziert den Zugang zum untersuchten Praxisfeld der internationalen Hochschullehre und erläutert die forschungspraktische Umsetzung des Samplings. In Kapitel 5.3 wird eine genauere Bestimmung der textlichen Analyseeinheiten vorgenommen. Ferner wird die Critical-Incident-Methode erläutert, eine spezielle Interviewtechnik zur Initiierung von reflexiven Interpretationen und Schilderungen kulturbezogener Erlebenssituationen. Kapitel 5.4 beschreibt schließlich die interpretativen Schritte der sinnrekonstruierenden Feinanalyse des sozialen Deutungsmusters „kulturelle Vielfalt“ und des Deutungsarrangements der „internationalen Hochschultätigkeit“.

5.1 Zum Vorverständnis des Forschungsprozesses

Die Entscheidung für qualitative Forschungsmethoden lässt sich anhand bestimmter methodologischer und methodischer Überlegungen und darauf fußender Gütekriterien begründen, die im Hinblick auf das Forschungsziel klar auszuweisen sind. Eine Anforderung betrifft die Offenlegung der „reflektierten Subjektivität des Forschers“ (Steinke 2000: 330). Darüber sollen Motive, Problemwahrnehmung und Limitationen im Forschungsprozess erkennbar und beurteilbar werden. Als logische

Konsequenz aus der Argumentation zur „Mitteltlichen Beobachtung“ (vgl. Schütz 1974: 287ff.) ergibt sich, dass „jede Wahrnehmung nur unter Rückbezug auf die je eigenen Deutungsschemata Bedeutung gewinnt“ (Meinefeld 2000: 271f.). Das stellt so lange keinen Widerspruch zu methodologischen Prinzipien qualitativer Sozialforschung dar, wie zwischen der prinzipiellen methodischen Offenheit im Hinblick auf Ergebnisse und der Offenlegung der Vorgehensweise und der eigenen Vorannahmen unterschieden wird. Hinsichtlich des Vorwissens und der Vorannahmen wurde in der Einleitung schon auf einige problemstrukturierende Prämissen hingewiesen. Zum einen betrifft das den Evidenzcharakter der Fremdheitsthematik beziehungsweise kultureller Unterschiede im Zusammenhang mit Internationalisierungsprozessen, welcher Art diese letztlich auch sein mögen. Zum anderen werden Situationen subjektiv erlebter kultureller Differenz als potenziell deutungs- und handlungsproblematisch charakterisiert und naive Vorstellungen des Kulturaustausches zurückgewiesen, wie sie beispielsweise in der Kontakthypothese angelegt sind. Beides wurde oben eingehend begründet. Darüber hinaus gibt es eine persönliche Ebene des Vorwissens, die durch meine eigenen fremdkulturellen Erfahrungen in der internationalen akademischen Praxis und meine Tätigkeit in Projekten zur Internationalisierung im Hochschulbereich (Crowther et al. 2000; Otten 2001, 2002, 2003) bestimmt wird, also durch direkte Betroffenheit. Die hier diskutierten Fragen und Probleme sollen nicht als distanzierte Fremdbeobachtung des akademischen Milieus behandelt werden, sondern in der Absicht einer verstehenssoziologisch informierten Reflexion interkultureller akademischer Praxis vor dem Hintergrund des eigenen Tätigseins in dieser Praxis und eigener akademischer Sozialisations- und Fremdheitserfahrungen. Die entsprechende, vom Forscher einzunehmende Grundhaltung beschreibt Witzel für das von ihm entwickelte „Problemzentrierte Interview“, an das sich auch meine Arbeit anlehnt, folgendermaßen:

„Das unvermeidbare, und damit offen zu legende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristischer und analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden“ (Witzel 2000: Abs. 3).

Das eigene Vorwissen kommt neben den Relevanzsetzungen im Zuge der Theorieentwicklung auch bei der Auswahl und dem Zugang zum Feld, der Interaktion mit den Gesprächspartnern in den Interviews und

der Interpretation zum Tragen. Da der Forschungsgegenstand erst durch die Interviewsituation in einem diskursiven Verfahren geschaffen wird, trage ich als Interviewer also eine gewisse diskursive Mitverantwortung für die in den Interviews produzierten Konstruktionen der Interviewpartner (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 300-305; Schneider 2002). Statt einer jederzeit möglichen Reproduktion der Ergebnisse unter vergleichbaren Bedingungen durch andere Forscher, geht es bei der „Rekonstruktiven Sozialforschung“ (Bohnsack 2000) vielmehr darum, eine optimale intersubjektive Nachvollziehbarkeit der eingesetzten Methoden und Interpretationsschritte anzustreben, auf deren Basis eine Plausibilitätsprüfung der gewonnenen Ergebnisse durch Dritte möglich ist. Nachvollziehbarkeit heißt hier, dass die aus einer konsistenten theoretischen Herleitung generierten Forschungsfragen und die dafür als relevant erachteten Daten in einer transparenten methodischen Vorgehensweise gewonnen, bearbeitet und analysiert werden.

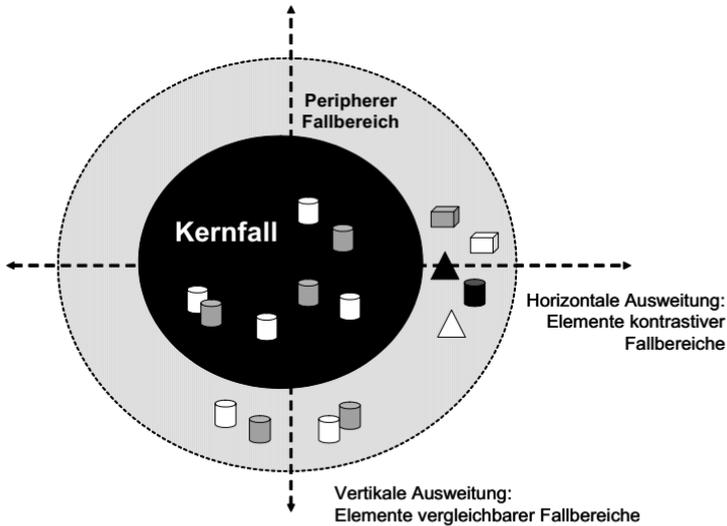
5.2 Fallkonstitution und Sampling-Strategie

Ziel der Untersuchung ist die *explorative* Analyse von kontextspezifischen Differenzkonstruktionen und Deutungsmustern. Eine hypothesenprüfende Empirie wird mit der Analyse nicht angestrebt und mit Blick auf die theoretisch auszuarbeitenden Fragestellungen wäre ein derartiger Zugang zumindest zum jetzigen Zeitpunkt dem Gegenstand nicht angemessen. Aus diesem Grund wurde ein qualitativ-hermeneutischer Zugang gewählt, bei dem rekonstruktiv und fallorientiert vorgegangen wird. Für die theoretische Generalisierbarkeit der Ergebnisse sind die Unterschiedlichkeit der einbezogenen Fälle innerhalb eines eingegrenzten Geltungshorizonts sowie die theoretische Reichweite der durchgeführten Fallinterpretationen von Bedeutung (vgl. Flick 2000: 260). Im Forschungsprozess sind dazu auf verschiedenen Ebenen (Erhebung, Selektion und Interpretation des Materials, Darstellung der Ergebnisse) Auswahlentscheidungen zu treffen und zu begründen (Merkens 2000).

Für die vorliegende Arbeit wurde ein eigenes Samplingmodell entwickelt. Im Zentrum der Analyse steht der *Kernfall* eines ingenieurwissenschaftlichen internationalen Studienprogramms im Maschinenbau an einer technisch-naturwissenschaftlich orientierten Universität in Deutschland. Der *periphere Fallbereich* ist für die vergleichende, kontrastierende oder vertiefende Interpretation der am Kernfall beobachteten Phänomene relevant. Unterschieden wird dabei zwischen einer horizontalen Ausweitung (HA), die Akteure aus anderen Disziplinen einbezieht, sowie der vertikalen Ausweitung (VA), die in vertiefter Absicht

Akteure aus ähnlichen Programmformen und der gleichen Disziplin einbezieht, allerdings an anderen (technischen) Hochschulen.

Abbildung 3: Erweitertes Verfahrensmodell zur Fallkonstituierung.



Mit dem entwickelten Verfahrensmodell der horizontalen und vertikalen Ausweitung eines Kernfalls orientiert sich das Sampling am Modell des „theoretical sampling“ der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1998). Die im Sample gewählten Personen und Gruppen werden aufgrund des „zu erwartenden Gehalts an Neuem für die weiter zu entwickelnde Theorie“ (Flick 1995: 82) einbezogen. Dieses Auswahlverfahren, das auch für Schwerpunktsetzungen in der späteren Analyse gilt, ist keinesfalls willkürlich, sondern folgt theoriebezogenen Kriterien, die sich im Zuge der Datenanalyse als relevant für die Einbindung oder Suspendierung weiterer Fälle ergeben:

- Kontrastierung der Fallauswahl (extreme oder gegensätzliche Fälle),
- Vergleichbarkeit typischer Fälle (gemeinsame Merkmale der Fälle),
- Variationsbreite der Fälle (besonders unterschiedliche Fälle),
- Intensität der Fälle (Deutlichkeit, mit der die interessierenden Eigenschaften und Sachverhalte in den Fällen vorliegen) und
- Zugänglichkeit der Fälle (Erreichbarkeit, Bereitschaft, Erfahrungshorizont und Auskunftsfähigkeit der Interviewpartner).

Von der methodologischen Konzeptualisierung her ist der Kernfall als „Repräsentant eines institutionellen Kontexts“ (Flick 1995: 90) zu verstehen. Der Kontext ist zum einen spezifisch, da er durch die jeweiligen institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen der einbezogenen Organisation und Personen geprägt wird. Auf der anderen Seite steht er exemplarisch für überorganisationale Entwicklungen und Gegebenheiten, die über die soziale Einheit des Einzelfalls hinaus gehen und auf allgemeine Strukturmerkmale und Prozesse innerhalb eines institutionellen Geltungshorizonts des wissenschaftlichen Feldes verweisen. Der Fall wird nicht aus einer vorab festgelegten Zahl empirischer Einheiten (Personen, Handlungen, Organisationen) bestimmt, sondern „konstituiert durch eine Fragestellung einen analytischen Untersuchungsbereich“ (Brüsemeister 2001: 37). Aus dem Kernfall wurden einzelne Akteure interviewt, die in dem Studienprogramm in der akademischen Lehre und Betreuung für ausländische Studierende tätig sind. Das Programm ging als Ergebnis von Internationalisierungsbestrebungen hervor und wurde im Wintersemester 1999/2000 als Bachelor-Studiengang mit dem dezidierten Anspruch der internationalen Elitenbildung an einer renommierten deutschen technischen Hochschule aufgenommen. Diese Intention sowie die strukturelle und institutionelle Einbindung des Studienprogramms werden für die derzeit zu beobachtenden Internationalisierungsprozesse in der Ingenieurausbildung in Deutschland, wie auch im europäischen Ausland, als exemplarisch angenommen. Trotz erheblicher struktureller Unterschiede zwischen den verschiedenen auslandsorientierten Studiengängen sind viele dieser Programme durch einige gemeinsame Merkmale gekennzeichnet (vgl. Lauterbach 2001: 37). Die Merkmale eignen sich zu einer ersten Charakterisierung und illustrieren gleichzeitig die allgemeine Internationalisierung im deutschen Hochschulbereich (siehe dazu auch Kapitel 2):¹

- Ausrichtung der Studienstrukturen am *Muster gestufter Studienabschlüsse* (Bachelor, Master, Post-Graduate), die in der Regel (noch) als Parallelstruktur neben fortbestehenden deutschen Diplomstudiengängen eingerichtet werden.
- *Explizite Anwerbung ausländischer Studierender* und regionale Fokussierung auf bestimmte wirtschaftliche Wachstumsregionen (China, Südostasien, Mittel- und Osteuropa). Deutsche Kandidaten und

1 Hier ist zunächst nur eine allgemeine Charakterisierung von Bedeutung, um aufzuzeigen, warum der Kernfall als repräsentativer Fall für *neuere* Internationalisierungsentwicklungen gewählt wurde.

Bewerber spielen als Adressaten dieses neuen Programmtyps eine untergeordnete Rolle.

- *Hohe Selektivität durch Auswahlverfahren*, die sowohl in der Hochschule und in der Außenkommunikation hohe Exklusivität und Qualität der Ausbildung darstellen soll. Das drückt sich zum Beispiel in dem Anspruch aus, mit dem Programm gezielt die „besten Köpfe“ eines Landes für das Studium in Deutschland zu gewinnen.
- *Erhebung von Studiengebühren und Wettbewerb* auf dem freien, das heißt in der Regel gebührenbasierten (fee based), internationalen Bildungsmarkt. Die Finanzierung der Studiengebühren erfolgt größtenteils über Stipendien, die von den Institutionen, seltener durch die Studierenden selbst, eingeworben werden. Selbstzahler sind die Ausnahme, wenngleich eine Erhöhung ihres Anteils von den Programminitiatoren als mittelfristige Perspektive angestrebt ist.
- Die Studienprogramme werden überwiegend oder ausschließlich *in englischer Sprache* angeboten, das heißt, die Absolvierung eines Großteils des Fachstudiums ist ohne die Kenntnis der Landessprache des Studienortes möglich. Darüber hinaus werden zum Teil weitere außerfachliche Studien- und Betreuungsangebote durch Tutorien, kleine Kursgruppen und spezielle Sonderveranstaltungen angeboten.
- Aufgrund der *exklusiven Programmorganisation* gibt es relativ wenig Kontakte und Berührungspunkte mit dem regulären deutschen Studienumfeld, da ein Großteil der Lehrveranstaltungen, die Unterbringung und sonstige Aktivitäten in den internationalen Programmen oft ohne Beteiligung deutscher Studierender erfolgt.
- In der *Außendarstellung der internationalen Programme* wird die Verbindung bewährter (deutscher) Ingenieurstradition und technischer Pionierleistung mit einem internationalen Flair und einem kosmopolitisch stilisierten Campusklima am Studienort betont.

Über diese programmspezifischen Strukturmerkmale hinaus sind folgende Gründe sind für die Schwerpunktsetzung auf einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang als empirischen Kernfall und die kontrastive Anreicherung mit Daten aus Interviews in anderen Studiengängen maßgeblich gewesen:

- Internationale Studienprogramme, die sich an ausländische Studierende richten, entstehen derzeit in Deutschland vor allem in ingenieurwissenschaftlichen Fächern. Das erfolgt vor dem Hintergrund standort- und arbeitsmarktpolitischer Argumente im globalen (Bildungs-)Wettbewerb, wodurch sich unter anderem die englischsprachige Lehre begründet. Während in den Sozial- und Geisteswissenschaften relativ wenige neue internationale Programme entstehen

und der überwiegende Teil der ausländischen Studierenden hier nur ein Teilstudium belegt (z.B. Auslandssemester für Germanistik/ German Studies, Teilnahme an einem ERASMUS Austauschprogramm), studieren in den Ingenieurwissenschaften viele ausländische Studierende im Vollstudium in Deutschland (DAAD 2004).

- Der Fokus auf technische und naturwissenschaftliche Fächer ist wissenssoziologisch im Hinblick auf die spezielle Frage nach fachwissenschaftlich begründeten Deutungsankern interessant. Es geht dabei nicht um direkte Fachvergleiche, die diese Studie nicht leisten kann, sondern vielmehr darum, die mögliche Verankerung der Deutungen interkultureller Aspekte in latenten institutionellen Fachkulturen (z.B. fachspezifische Lehrstile, Regeln, institutionelle Ordnungen, Berufsfeld von Ingenieuren etc.) aufzuspüren.
- Den forschungspraktischen Ausgangspunkt für die Bearbeitung der gewählten Fragestellung bilden eigene Beobachtungen zur Entwicklung an der Universität, der auch der Kernfall entstammt. An dieser Hochschule wurden im Vorfeld der Forschungsarbeiten bereits eigene Erfahrungen und Feldbeobachtungen zur Studien- und Lehrsituation in internationalen Studienprogrammen gesammelt. Dieses Vorwissen erleichterte den Zugang zu den Akteuren und die Einordnung mancher fallspezifischer Informationen bei der Datenanalyse.

Aufgrund der genannten Programmmerkmale, die sich deutlich von den traditionellen internationalen Programmformaten an deutschen Hochschulen (z.B. entwicklungsländerbezogene Programme, Aufbaustudiengänge, Graduiertenkollegs) unterscheiden, wird die Analyse des Kernfalls durch eine kontrastive Ausweitung auf andere Akteure aus anderen Studienprogrammen erweitert. Die Ausweitung dient dazu, schrittweise eine größere empirische und theoretische Reichweite der am Kernfall gewonnenen Interpretationen und Erklärungsansätze zu entwickeln. Das Ende eines Samplings erfolgt bei einer hinreichenden „theoretischen Sättigung“ (Glaser/Strauss 1998: 68f.). Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden, mit denen die grundsätzlichen Eigenschaften und die Aussagekraft der gewonnenen Kategorie weiter entwickelt werden können (vgl. Flick 1995: 83). Es wurden insgesamt neunzehn problemzentrierte Akteurinterviews mit Hochschulangehörigen aus Deutschland (13), Dänemark (2), Schweden (3) und Belgien (1) geführt (siehe Anhang 4). Sechs Interviewpersonen entstammen dem Kernfall (KF), der den Schwerpunkt der Analyse bildet. In vertikaler Ausweitung (Kriterien: Vergleichbarkeit und Intensität) wurden sieben weitere Akteure aus dem Fach Maschinenbau an anderen Universitäten in Deutschland sowie Dänemark und Schweden einbezogen. Alle Akteu-

re aus dem Bereich des Maschinenbaus waren männlichen Geschlechts.² In horizontaler Ausweitung (Kriterien: Kontrastierung und Variationsbreite) wurden nochmals sieben Akteure (zwei Männer, fünf Frauen) interviewt, die in anderen Fachdisziplinen an Hochschulen in Deutschland sowie Schweden und Belgien tätig waren.

Die interviewten Akteure sind mit unterschiedlichen Funktionen und akademischen Qualifikationsstufen (akademischen Graden) sowie mit unterschiedlichen fachdisziplinären Hintergründen in internationalen Studienprogrammen als Dozenten, Studienbetreuer oder als Koordinatoren tätig.³ Maßgeblich für die Auswahl der Gesprächspartner war zunächst, dass diese im Rahmen ihrer institutionellen Aufgaben regelmäßig mit ausländischen Studierenden Kontakt haben und somit in Kontexten handeln, die von den Beteiligten selbst und aus der Außenperspektive begründeterweise als multikulturell strukturiert bezeichnet und als interkulturell erlebt werden können. Homogenitätsmerkmale der Interviewpartner sind lediglich ihre Akteureigenschaften, das heißt, dass sie Angehörige von Hochschulinstitutionen sind, selbst in einem solchen System akademisch ausgebildet wurden, eine akademische Position innehaben und aufgrund ihrer Tätigkeiten in internationalen Studienprogrammen in einem explizit als „international“ betitelten und als multikulturell charakterisierten Arbeitsbereich wirken.⁴

Die im Sample vertretenen Hochschulen sind hinsichtlich ihrer Größe, dem Alter der Institution, der Fach- und Studierendenstruktur und

-
- 2 Trotz intensiver Bemühung gelang es nicht, weibliche Akteurinnen für den Kernfall zu interviewen. Auch wenn im betreffenden ingenieurwissenschaftlichen Studienfach Frauen extrem unterrepräsentiert sind, ist die unausgewogene Genderperspektive zweifelsohne ein Manko der Studie. Die Interviews mit Akteurinnen in anderen Studiengängen geben Anlass zur Vermutung, dass eine genderpezifische Wahrnehmung von Interkulturalität nicht auszuschließen ist. Inwieweit ein höherer Frauenanteil im Sample andere Ergebnisse für diese Studie ergeben hätte, bleibt allerdings Spekulation.
 - 3 Einige Gesprächspartner nehmen neben den Lehraufgaben auch die Funktion der Programmkoordination und Beratung der Studierenden wahr.
 - 4 Bei der Ansprache von Interviewpartnern und in dem Vorinformationsschreiben an die Interviewpartner wurde jeweils darauf hingewiesen, dass es primär um die Lehre in dezidiert international orientierten Programmen gehen soll. Im Zuge der Datenerhebung erwies es sich aber als sinnvoll, auch auf solche Lehrkontexte einzugehen, in denen in regulären Lehrveranstaltungen ein hoher Anteil Studierender mit Migrationshintergrund des jeweiligen Landes vertreten ist. Das gilt z.B. für die Gespräche an der schwedischen Universität und einer der technischen Hochschulen in Deutschland, wo bis zu 30% der eingeschriebenen Studierenden fremdethnischer oder ausländischer Herkunft sind und der Anteil der Bildungsländer hoch ist.

anderer Strukturmerkmale unterschiedlich. Die Auswahl der Hochschulen erfolgte neben dem Kriterium „Technische Hochschule“ vor allem aufgrund forschungspraktischer Zugänglichkeit aufgrund bestehender Kontakte zu Ansprechpartnern an diesen Hochschulen. Da die Auswahl im Laufe des Forschungsprozesses sukzessiv vorgenommen wurde, war es möglich – und im Sinne der theoretischen Sättigung auch zulässig –, zu verschiedenen Zeitpunkten der Datenerhebung und -auswertung unterschiedliche Kriterien heranzuziehen. Die Interviews wurden zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. In einer ersten Phase (Februar bis März 2001) wurden die Interviews an zwei deutschen und einer belgischen Hochschule durchgeführt, in einer zweiten Phase im Oktober 2001 wurden weitere Interviews in Schweden und in einer dritten Phase im November 2002 in Deutschland und Dänemark geführt. Die Interviews im Ausland dienten vor allem einem internationalen Abgleich der Fragestellung und einer Erweiterung der Perspektive. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass die am Kernfall entdeckten Zusammenhänge nicht nur universitäts- oder landesspezifische Besonderheiten sind, sondern auf ein international relevantes Phänomen der Hochschulentwicklung hinweisen. Eine Antwort auf die zu Recht aufgeworfene Frage nach der „Globalisierung von Deutungsmustern“ (Hoeffling et al. 2002: Abs. 28) wurde damit jedoch nicht angestrebt und wäre eine Überforderung dieser Arbeit.

Zur Reflexion des eigenen methodischen Vorgehens und zur Relevanzprüfung der Themenkomplexe und Leitfragen wurden zusätzlich zu den Akteurinterviews vier Experteninterviews geführt.⁵ Das waren Personen, die aufgrund langjähriger Erfahrung in der Hochschuldidaktik und im Ausländerstudium fachliche Einschätzungen zur praktischen und hochschulpolitischen Bedeutung der Fragenstellungen und zur internationalen Entwicklung der Hochschullandschaft vornehmen konnten. Die Experteninterviews bestätigten die Themenfokussierung und die Relevanz des Themas.

5.3 Datenerhebung und Analyseeinheiten

In dieser Studie wird von der grundlegenden Prämisse ausgegangen, dass soziale Situationen für die beteiligten Akteure dann einen gewissen interkulturellen Charakter erhalten, wenn zu erwarten ist, dass die kogni-

5 Diese Personen wurden nicht als Akteure, sondern in ihrer Funktion als Experten befragt.

tiven und affektiven Bezugs-, Wissens- und Symbolsysteme der interagierenden Personen derart unterschiedlich sind (oder als unterschiedlich angenommen werden), dass sie zumindest vorübergehend zu Deutungsunsicherheiten, Verstehensproblemen, Irritationen oder gar zu Konflikten führen können. Wenn keine adaptiven Anpassungsleistungen vollzogen werden, dann ist damit zu rechnen, dass der Akteur in seiner Orientierungs- und Handlungsfähigkeit eingeschränkt oder zumindest verunsichert wird, weshalb man hier von kritischen Ereignissen beziehungsweise „critical incidents“ spricht (Flanegan 1954; Wright 1995). Kritische Ereignisse treten häufig dann auf, wenn die kulturell unterschiedlich sozialisierten Interaktionspartner mit ihren jeweils gewohnten kulturellen Orientierungssystemen die Interaktionssituation nicht auf Anhieb bewältigen können (vgl. Thomas 1993: 415). In der Forschungsliteratur zur interkulturellen Kommunikation kommt derartigen Situationen kultureller Irritation eine zentrale Bedeutung zu, da sich hier subtile kulturelle Unterschiede in Handlungssituationen manifestieren. Das deutende Erleben kritischer Ereignisse ist also ein zentrales Element interkultureller Interaktion. Interpretierende Deutungen kritischer Interaktionssituationen in problemzentrierten Interviews bieten daher einen sinnvollen Bezugspunkt für die Deutungsmusteranalyse.⁶

Beziehung von Untersuchungs- und Analysegegenstand

Für die vorliegende Arbeit wurde das problemzentrierte Interview als Erhebungsform gewählt (Witzel 1989, 1996, 2000). Die Akteure wurden in Leitfadenterviews aufgefordert, ihre subjektiven Erlebnisse, Wahrnehmungen und Einschätzungen im Hinblick auf ihre Tätigkeiten in internationalen Studienprogrammen und dort stattfindenden Interaktionssituationen mit Personen aus anderen Ländern und Kulturen zu schildern.

Ullrich (1999b) weist zu Recht darauf hin, dass soziale Deutungsmuster in den Erzählungen nicht direkt zugänglich sind, sondern aus symbolisch repräsentierten Handlungsbegründungen reproduziert wer-

6 Im Gegensatz zu Oevermann (vgl. 2001a: 74f.) oder auch Hansen (vgl. 2000: 341), die davon ausgehen, dass Fremdheit in interkulturellen Situationen im Grunde keine größeren Herausforderungen an das Alltagsverstehen des Akteurs stellen als das Verstehen des soziokulturell Vertrauten, argumentierte ich, dass alltagspraktische Irritationen in interkulturellen Kontaktsituationen sehr wohl spezifische Besonderheiten aufweisen und für die kulturwissenschaftliche Untersuchung einen geeigneten Ausgangspunkt darstellen, sofern sie nicht als schon „fertige“ Ausdeutungen des Fremden, sondern vielmehr als Reflexionsanlass zur Aktivierung sozialer Deutungsmuster interpretiert werden.

den müssen. Diese sind wiederum oft in Diskurse eingelagert, die im Anschluss an eine Definition von Keller (2001: 129) definiert werden können als „[...] institutionalisierte themen-, disziplin-, bereichs- oder ebenenspezifische Bedeutungsarrangements, die in spezifischen Sets von Praktiken produziert, reproduziert und auch transformiert werden.“ Die empirisch über Diskurse zugänglichen Handlungsbegründungen bezeichnet Ullrich im Anschluss an Oevermann als „Derivationen“. Der gesamte Deutungszusammenhang wird im folgenden Schema zusammengefasst (Ullrich 1999b: 5):

Abbildung 4: Reproduktion sozialer Deutungsmuster aus Derivationen (Ullrich 1999b).



Als Analyseeinheiten werden in dieser Untersuchung beschreibende, erklärende und wertende sprachliche Äußerungen über kontextspezifische interkulturelle Interaktionen, kulturelle Typisierungen und kritische Erlebnisse zugrunde gelegt. Kontextspezifisch insofern, als die Äußerungen eine Relevanz für den professionellen Handlungskontext der Akteure aufweisen sollen und nicht nur auf das allgemeine gesellschaftspolitische Zeitgeschehen rekurrieren. Relevante Analyseeinheiten sind sprachliche Schilderungen von eigenen Erlebnissen, Einschätzungen, Meinungen, Bewertungen, Vermutungen und Faktenwissen, die in der Erzählung zu sozialen Erklärungs- und Begründungszusammenhängen geformt werden, um eigenes und fremdes Verhalten zu interpretieren und subjektiv „stimmig“ zu erklären.⁷

⁷ Moosmüller (2000: 175) hat auf die bevorzugte „mittlere Perspektive“ der interkulturellen Forschung hingewiesen. Danach erfolgt der methodische Zugang über das rekonstruierte erzählte Erleben, das Aktivieren des eige-

„Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 1992, 2000) bilden meistens den Ausgangspunkt einer Detailanalyse. Sie lassen sich daran erkennen, dass Akteure in ihrem Erzählfluss

- ein Thema oder eine Formulierungsweise wiederholt benutzen,
- ein Thema in der Darstellung hervorheben oder explizit betonen,
- ein eigenes Erlebensbeispiel (Critical Incident) einbringen und es in den Mittelpunkt einer ausführlichen Erzählsequenz stellen und/oder
- einen überraschenden und plötzlichen Themenwechsel vornehmen.

In einer Typologie von Roth (vgl. 2000: 65ff.), die unterschiedliche Formen des Erzählens in der interkulturellen Kommunikation aufschlüsselt, entspricht der hier fokussierte Erzähltypus der „Kulturkontakterzählung“. Dabei kann auch der Rückgriff auf Wissensbestände und Diskurse, die nicht unmittelbar mit dem Umgang mit kulturellen Unterschieden und kultureller Vielfalt zu tun haben, in denen aber das Verhältnis des Erzählers zu sich selbst und zur (sozialen) Umwelt zum Ausdruck gebracht wird, aufschlussreich für die Rekonstruktion des Fremdverstehensprozesses sein (vgl. Laves 2000: 90ff.).

Die forschungsstrukturierende Beziehung von Untersuchungs- und Analysegegenstand kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Untersuchungsgegenstand sind soziale Deutungsmuster bezüglich kultureller Vielfalt, die in bestimmten Konfigurationen zur Absicherung von Handlungsorientierungen in interkulturellen Kontexten dienen. Aufgrund der Latenz sind Deutungsmuster nicht direkt, sondern über Derivationen in Form von Kulturkontakterzählungen zu erfassen, in denen Handlungsanforderungen, handlungsadaptive Lösungsorientierungen und Deutungsanker aktiviert werden. Sie bringen kulturelle Differenz kommunikativ zum Ausdruck und situieren die subjektive Erfahrung in einem Deutungsarrangement.

nen Erfahrungswissens, dessen Anschluss an soziale Deutungsmuster und gerade nicht durch die direkte Beobachtung und Analyse interkultureller Handlungen und Kommunikation. Die Kulturanalyse arbeitet hier also mit sekundären Daten, die sich aus der Interpretation der Akteure und ihre Bezugnahme auf kulturelles Orientierungswissen ergeben. Die Aufmerksamkeit richtet sich insofern nicht auf die Handlungsvollzüge, sondern auf die Herstellung von Handlungsorientierungen und Legitimationen über die sprachliche Explication.

Kulturbezogene Fallstudien als Reflexionsimpuls

Eine Möglichkeit zur systematischen Annäherung an den Analysegegenstand ist die Methode der „Critical Incidents Analysis“ (Flanegan 1954). Sie hat ihre Wurzeln in der handlungspsychologischen Attributionsforschung und wurde in abgewandelter Form auch in der Erforschung moralischer Urteilsstrukturen durch so genannte „Dilemma-Interviews“ (Kohlberg 1963) eingesetzt.⁸ Das Ziel beim Einsatz von Critical Incidents ist es, die Gesprächsteilnehmer über ein realitätsnahes Beispiel einer sozialen Situation mit einem erzählgenerierenden „Grundreiz“ (vgl. auch Bohnsack 2000: 212ff.) zu konfrontieren, bei dem Kommunikationsprobleme und Handlungsunsicherheiten eines fiktiven Akteurs in der Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen nacherlebt und einer eigenen Interpretation zugänglich gemacht werden können. Roth reiht Critical Incidents als eine spezielle Form von Kulturkontakterzählungen in seine Typologie ein:

„Geschichtenerzählen ist eine fundamentale Aktivität des homo narans, und wir müssen davon ausgehen, daß dies auch für die Wiedergabe von ungewöhnlichen Erfahrungen mit Menschen aus fremden Kulturen gilt: Sie können durchaus als bloße Fakten berichtet werden, wahrscheinlicher aber ist, daß sie die Form von Erzählungen annehmen, besonders wenn sie mehrfach erzählt werden und sich „einschleifen“ [...]. Geschichten eigenen Erlebens sind [...] Teil der eigenen Erzähltradition und [...] von anderen Erzählungen ebenso beeinflusst, wie sie auch durch die Fremd- und Selbstbilder, die Erzähler in ihren Köpfen haben, beeinflusst werden“ (Roth 2000: 73).

Der Einsatz von Fallstudien kann auch für die Erhebung sozialer Deutungsmuster fruchtbar gemacht werden. Deutungsmuster, die einerseits als soziale Bestätigung dienen und andererseits durch fortwährende Nutzung verinnerlicht sind, werden besonders dann aktiviert, wenn Akteure zur Begründung von Handlungen veranlasst werden (vgl. Ullrich 1999a: 430). Dabei ist es nicht zwingend notwendig, dass die Handlung tatsächlich und durch den Akteur selbst vollzogen wird, sondern vielmehr, dass dieser sich die Handlung als eine für ihn relevante und denkbare Hand-

8 Seit rund 40 Jahren werden Critical Incidents als attributionstheoretisch gestützte Methode im Rahmen interkultureller Lernforschung mit unterschiedlichen Zielgruppen eingesetzt. Seither hat sich diese Methode als Grundlage vieler Ansätze zum interkulturellen Lernen wie z.B. des so genannten „Cultural Assimilator“ oder des „Intercultural Sensitizer“ und entsprechender Forschungszugänge entwickelt (Albert 1995; Cushner/Landis 1996; Fiedler et al. 1971; Schenk 1994).

lungs- und Alltagssituation vorstellen und sich in die situative Handlungsaufforderung hineinversetzen kann. Im Rahmen der problemzentrierten Interviews wurde eine fiktive Fallstudie im Stil eines Critical Incidents als zentraler Gesprächsimpuls eingesetzt, die eigens für diesen Zweck entwickelt wurde. Die Beschreibung des Ereignisses, das in der Fallstudie dargelegt wird, enthält gerade so viele Informationen, um die Situation und das Geschehen darzustellen und einen ersten Eindruck der Reaktionen der Interaktionspartner zu vermitteln. Über mögliche kulturelle Unterschiede, die dem fiktiven Geschehen zugrunde liegen könnten, wird in der Fallstudie nichts gesagt, sie sind Gegenstand des Attributionsprozesses der Interviewpartner.

Feedback im Seminar

Vorbemerkung: Stellen Sie sich bitte vor, die folgende Situation trägt sich so an Ihrer Universität/Fakultät zu. Lesen Sie den Fall bitte aufmerksam durch. Anschließend werde ich Sie bitten, den Fall aus Ihrer Sicht zu rekonstruieren und zu interpretieren.

Dr. Bischoff hält in diesem Semester eine Lehrveranstaltung für eine internationale Seminargruppe mit 16 Studierenden. Um eine regelmäßige aktive Beteiligung der Studierenden sicherzustellen, beschließt sie folgende Arbeitsmethode: In jeder Sitzung soll eine Studierende oder ein Studierender zu einem bestimmten Thema ein kurzes Referat von 15 Minuten halten. Dieses soll anschließend von zwei anderen Studierenden (Kommentatoren) durch ein kurzes Feedback kommentiert werden. Dr. Bischoff hält die Kompetenz, mit Pro- und Contra-Argumenten zu wissenschaftlichen Themen offen und kritisch Stellung nehmen zu können, für eine grundlegende Fähigkeit wissenschaftlichen Arbeitens, die entsprechend trainiert werden muss.

Während sich einige Studierende im Kurs als diskussionsfreudige Kommentatoren zeigen und die Lehrveranstaltung durch ihr engagiertes Feedback sichtlich beleben, halten sich andere in dieser Rolle sehr zurück. Sie beschränken sich in ihren Kommentaren oft auf einige lobende Bemerkungen zur gelungenen Präsentation des Hauptreferenten. Auch wenn Dr. Bischoff genauer nachfragt, ob es Aspekte im Referat gibt, die sie anders sehen würden oder denen sie so nicht zustimmen, bleiben einige Kommentatoren weiterhin wage und eher oberflächlich.

Dr. Bischoff vermutet zunächst mangelnde Sprachkenntnisse bei einigen Studierenden als Ursache. Sie stellt aber schnell fest, dass die Sprachkenntnisse bei fast allen Studierenden sehr gut sind und sie dem Kurs gut folgen können.

Nun, nachdem sich einige Studierende im Kurs bereits über die unmotivierte Beteiligung mancher ihrer Co-Referenten beschwerten und endlich „gleichen Einsatz“ von allen fordern, beginnt Dr. Bischoff sich ernsthaft Sorgen um den Erfolg ihrer Lehrveranstaltung zu machen.

Mit Blick auf die heterogenen Einsatzfelder und unterschiedlichen Kontexte an den untersuchten Hochschulen wurde die Fallstudie nach folgenden Gesichtspunkten als Instrument entwickelt:

- Die Situationsbeschreibung bezieht sich auf eine kulturgenerelle, internationale und realitätsnahe Kontaktsituation aus der akademischen Lehre. Das heißt, die im Fall erwähnten Protagonisten sind keiner *bestimmten* Nationalität und ethnischen Gruppe zugehörig dargestellt. Im Fall ist lediglich allgemein von internationalen Studierenden die Rede.
- Die beschriebene Situation fokussiert eine typische universitäre Lehrsituation und deutet ein latentes Problem im Hinblick auf die didaktische Gestaltung im Seminar an, jedoch ohne Erklärungen über mögliche Ursachen.
- Die Fallsituation ist aus der Perspektive eines institutionellen Akteurs beschrieben und soll den Interviewpartnern eine leichte gedankliche Identifikation mit der geschilderten Situation erlauben.

Der Einsatz von Critical Incidents bietet angesichts des für die Deutungsmusteranalyse interessanten Aufforderungscharakters ein wertvolles methodisches Hilfskonstrukt. Die Vorzüge dieser Methode liegen insbesondere in drei Bereichen:

- *Fokussierter Reflexionsimpuls*: Die Präsentation kontextnaher Critical Incidents im Verlauf eines problemzentrierten Interviews dient dazu, bei den Gesprächspartnern die Reflexion über interkulturelle Beziehungen zu stimulieren und entsprechende Interpretationen thematisch zu fokussieren.
- *Einstiegsimpuls für Selbstberichte*: Die Interpretation der Critical Incidents initiiert die Schilderung *eigener* als kritisch erlebter interkultureller Erfahrungen und kann so als Einstiegshilfe zur Thematisierung subjektiver Erlebnisse aus dem eigenen Erfahrungsfundus fungieren. Die Interviewpartner werden ermutigt, eigene Incidents zu rekonstruieren (vgl. Cushner/Brislin 1995: 54), womit ein wesentlicher Vorteil gegenüber einer völlig offenen Interviewgestaltung gegeben ist, insbesondere wenn davon auszugehen ist, dass manche Personen das Gespräch über kritische, möglicherweise auch unangenehme Kulturkontakte eher zu meiden versuchen.
- *Intersubjektive Vergleichbarkeit*: Die Präsentation einheitlicher Critical Incidents ermöglicht es, bei der Befragung verschiedener Personen einen bedingt vergleichbaren und kontextgebundenen Referenzrahmen zu bieten, auf den sich die Interpretationen beziehen oder von dem sie ihren Ausgangspunkt nehmen können. Somit ist bei einem einheitlichen Impuls, der durch die interpretierende Aus-

gestaltung des Interviewpartners (d.h. durch dessen Rahmung) entwickelt und durch vertiefende Fragen weiter exploriert wird, eine zielgerichtete und methodisch kontrollierte Strukturgenese der Problemwahrnehmung und -deutung möglich, ohne das Prinzip der Offenheit aufzugeben.

5.4 Bearbeitung des empirischen Datenmaterials

Alle Interviews wurden mit Tonband aufgezeichnet und anschließend zum großen Teil transkribiert. Die Interviews dauerten zwischen fünfzig und hundert Minuten und die Transkripte umfassen zwischen acht und neunzehn Seiten. Für die Aufbereitung der Transkripte wurden pragmatische Gesichtspunkte zugrunde gelegt. Für die avisierten Untersuchungsziele erscheint es angemessen, vor allem die verbalen Gesprächsinhalte zu berücksichtigen und prosodische, parasprachliche und außersprachliche Elemente im Interesse der leichteren Lesbarkeit der Textbelege nur sparsam auszuweisen (Kowal/O'Connell 2000). Namens-, Orts- und Personenangaben, die die Anonymität der Interviewpartner gefährden würden, wurden durch Platzhalter (XXX oder A-Stadt) ersetzt. Die Transkripte der Akteurinterviews sind in einem gesonderten Materialband enthalten. Die Experteninterviews wurden nicht transkribiert, da sie nicht Gegenstand der Analyse sind.

Die empirische Entwicklung der Analysedimensionen wurde über eine vergleichende Analyse und Kodierung des Datenmaterials erreicht. Dafür wurde das von Udo Kuckartz (1999) entwickelte Analyseprogramm MAXQDA verwendet.⁹ Dieses Programm basiert auf den Verfahrenstechniken der neueren Grounded Theory (Strauss/Corbin 1998) und erlaubt erhebliche technische Erleichterungen bei komplexen inhaltsanalytische Prozeduren. Das offene Kodieren erfolgte zunächst einzelfallbezogen (hier akteurbezogen), während das spätere selektive Kodieren, respektive die reflektierende Interpretation sich vorwiegend an den fallübergreifenden Problemdimensionen orientierte. In Verbindung mit den jeweils relevanten theoretischen Überlegungen ergaben sich daraus im Verlauf der interpretierenden Feinanalyse sukzessive die Hauptkategorien und ihre Unterkategorien: für Kapitel 6 die verschiede-

9 Das Vorläuferprogramm von MAXQDA hieß WINMAX und das Arbeitsbuch „Computergestützte Analyse qualitativer Daten“ (Kuckartz 1999) bezieht sich auf dieses Vorläuferprogramm, dessen wesentliche Funktionsprinzipien aber auch für MAXQDA gelten.

nen Formen und Verwendungen von Differenzkonstruktionen und für Kapitel 7 die Problemdimensionen internationaler Hochschultätigkeit.

Interpretative Schritte der sinnrekonstruierenden Analyse

Durch ihren Entstehungszusammenhang innerhalb komplexer Kontext- und Handlungsbeschreibungen ist die soziale Konstruktion interkultureller Kontexte in zweifacher Hinsicht in Diskurse eingebettet (vgl. Keller 2001: 128ff.). In konversationsanalytischer Hinsicht als kognitive Strukturierung einer konkreten Gesprächssituation (dem Interview) und in der Perspektive einer wissenssoziologischen Diskursanalyse als Teil eines hochschulöffentlichen „Bedeutungsarrangements“ (Keller 2001: 128). Letzteres kann im Fall dieser Studie im weitesten Sinne als Internationalisierungsdiskurs im Hochschulwesen bezeichnet werden kann (vgl. dazu Söderquist 2002). Zuerst werden diskursive Differenzkonstruktionen in ihren konversationalen Erscheinungsformen und Verwendungen untersucht, um das Deutungsmuster „kulturelle Vielfalt“ als Produkt kommunikativer Praktiken zu beschreiben. In einem zweiten Schritt wird die Einbettung des primären Deutungsmusters der „kulturellen Vielfalt“ in ein institutionelles Deutungsarrangement rekonstruiert. Dazu wird untersucht, welche organisations- und institutionsspezifischen Themen und Diskurse die Thematisierung respektive die Ausblendung kultureller Vielfalt begleiten. Die beiden genannten Schritte dienen als Grundlage für eine dritte, synthetisierende Analyseebene, mit der die Entwicklung einer Typologie interkultureller Handlungsorientierungen in der internationalen Hochschultätigkeit angestrebt wird. Die Analyse gliedert sich somit in folgende drei Schritte:

- Rekonstruktion diskursiver Differenzkonstruktionen des Deutungsmusters „kulturelle Vielfalt“
- Rekonstruktion des institutionellen Deutungsarrangements „Internationale Hochschultätigkeit“
- Entwicklung einer Typologie interkultureller Handlungsorientierungen in der internationalen Hochschultätigkeit

Die Darstellung der Analyseergebnisse verbindet Originaltextstellen, Paraphrasierungen und hermeneutische Auslegung (Witzel 2000). Abstrahierende Beschreibungen und illustrierende Beispiele aus den Interviews veranschaulichen den charakteristischen Kern des jeweiligen Untersuchungsaspekts. Das empirische Datenmaterial, das zur Charakterisierung und Veranschaulichung herangezogen wird, „steht im Dienst der Theorie“ (Strauss 1998: 280). Die Verwendung von Interviewausschnitten als illustrierende Belege hat gelegentlich darstellungsbedingte Verkürzun-

gen zur Folge und es sei ausdrücklich betont, dass eine exemplarische Interviewpassage nicht als Beleg oder Zusammenfassung von Persönlichkeitseigenschaften eines Akteurs missverstanden werden darf. Für die Analyse des Deutungsmusters sind nicht persönlichkeits-theoretische Annahmen, sondern die diskursive Verwendung und Einbettung von Differenzkonstruktionen bedeutsam. Konstruktionen kultureller Differenz sind Bausteine oder Versatzstücke aus Kulturkontakterzählungen der Akteure, in denen Themen wie kulturelle Differenz, kulturelle Gleichheit, internationale und interkulturelle Unterschiede, Eigenes, Fremdes, Zugehörigkeit und Abgrenzung thematisiert werden. Im Mittelpunkt des ersten Analyseschrittes stehen bestimmte Merkmale der „Stereotypenkommunikation“ (Nazarkiewicz 1997) und andere, darauf aufsetzende Differenzkonstruktionen. Die neunzehn interviewten Akteure greifen in den Schilderungen ihres Handlungsalltags in der internationalen Lehre, Beratung und Programmkoordination mit je individuellen Erfahrungshintergründen und biografischen Verweisen, aber auch mit Bezug auf institutionelle und strukturelle Kontextbindungen auf diskursive Grundfiguren zurück. Die diskursiven Elemente von Differenzkonstruktionen wurden nach einer ersten klassifizierenden Durchsicht in folgende Rubriken gegliedert:¹⁰

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

Im Gegensatz zu der konversationsanalytischen Perspektive des ersten Schrittes folgt der zweite Schritt stärker einer diskursanalytischen Ausrichtung, indem gefragt wird, welche hochschulspezifischen Diskurse den Hintergrund für Begründungen des alltäglichen Umgangs mit kultureller Vielfalt liefern. Der Handlungsrahmen internationaler Hochschul-tätigkeit wird als Entstehungskontext und als reflexiver Bezugspunkt von kulturellen Differenzkonstruktionen behandelt. Hier entfaltet das soziale Deutungsmuster der kulturellen Vielfalt in Verbindung mit anderen Diskursen zur Internationalisierung von Hochschulaktivitäten, zur

10 Mit der analytischen Isolierung unterschiedlicher diskursiver Elemente und ihrer Einteilung in verschiedene Gruppen greife ich Anregungen anderer Autoren, z.B. von Susanne Günthner (1999) auf, um Fremdheitskonstruktionen als Produkt komplexer Differenzierungsprozesse zu erfassen, die aus *verschiedenen*, eng verwobenen kognitiven und affektiven Deutungs-prozeduren bestehen und sich nicht auf eindimensionale Verstehensprozeduren (z.B. ausschließlich Stereotypisierung) reduzieren lassen.

wissenschaftlichen Profession und zum didaktischen Handeln des Lehrens und Lernens in akademischen Disziplinen seine handlungsleitende Wirkung. Die Analyse der neunzehn Akteurinterviews lässt sich zu vier empirisch und theoretisch gehaltvollen Problemdimensionen des Deutungsarrangements verdichten. Sie zeigen den institutionellen Bezugsrahmen der Akteure auf und korrespondieren mit den definitorischen Funktionsmerkmalen eines Deutungsmusters:

- Institutionelle Einbettung internationaler Hochschultätigkeit
- Handlungsanforderungen und Handlungsbedingungen
- Handlungsadaptive Lösungsorientierungen
- Verwendung von Erklärungs- und Legitimationsdiskursen

Ziel jeder Typenbildung ist es, die inhaltlichen Sinnzusammenhänge innerhalb eines Typus sowie zwischen den Typen zu untersuchen, zu verstehen und zu erklären (vgl. Kluge 1999: 258f.). Dabei stellt ein Typus eine musterartige Kombination aus Merkmalen eines Merkmalraumes dar, die kausal- und/oder sinnadäquate Regelmäßigkeiten aufweist. Die Typen repräsentieren also typische Sinnzusammenhänge von diskursiven Differenzkonstruktionen, reflexiver Situationsaneignung und deren institutionelle Einbettung in die internationale Hochschultätigkeit. Auf der Ebene von Typologien beziehungsweise Typiken¹¹ ist die Kontrastierung von Typen innerhalb der Gemeinsamkeit entscheidend (vgl. Bohnsack 2000: 160). Es gilt also unterschiedliche Typen heraus zu arbeiten, die geeignet sind, um möglichst verschiedenartige Bereiche des gemeinsamen Erfahrungsraums der internationalen Hochschultätigkeit auszuleuchten und so den Merkmalsraum aufzuspannen. In dieser Studie wird die Typologie als zweidimensionaler Raum dargestellt. Die erste Dimension ergibt sich aus der ersten Analyseebene und betrifft die Reflexivität der Differenzkonstruktion. Die zweite Dimension betrifft den Institutionalierungsgrad internationaler Hochschultätigkeit und wird aus der zweiten Analyseebene abgeleitet. Innerhalb dieses zweidimensionalen Merkmalsraumes lassen sich dann die unterschiedlichen Typen verorten.

11 In der deutschsprachigen Methodenliteratur zur empirischen Typenbildung findet sich zur Bezeichnung der strukturalgenetischen Gemeinsamkeit von Typen sowohl der Begriff der Typologie als auch jener der Typik. Letzterer kommt vor allem in der „Dokumentarischen Methode“ (Bohnsack 2000, 2001) vor. Ich verwende den Begriff Typologie.

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 Fremdthematierung“ 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 anonymes Anderes 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 Weltansichten 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 kultursoziologischen 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 drängelnde 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 spezifisch und diffus bleibt.

Herr Senner: Wobei da auch dann, glaube ich /, ich habe eben auch so eher gerade den Südländischeren (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 vorurteilsensitiven 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 [...].

Herr Becker hatte zuvor Feedbackregeln beschrieben, die er in seinem internationalen Seminar verwendet, um konstruktive Semindiskussionen 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 Kulturspezifika 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 Differenzenerfahrungen 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).

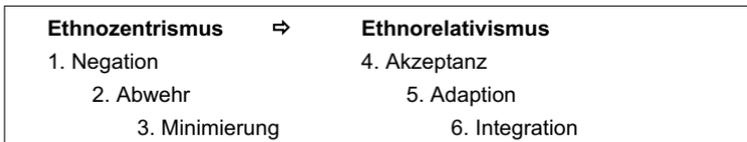
Ethnozentrismus ist eine bestimmte Form der kulturellen Selbst- und Fremdrelevanz, die sich in einem geschlossenen, nicht fragmentarischen Weltbild manifestiert (vgl. Antweiler 1994: 143ff.). Die Mitglieder einer Gruppe stellen sich selbst, das heißt die Eigengruppe, ins Zentrum der Betrachtung. Sie 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).



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
Akkomodations- 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 Regelmäßigkeit 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 dozentenorientierter 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 regionalspezifische 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 Handlungskontexte 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 kulturellrelativistischen 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 wegen 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 hineindenken 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. Hmm. 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 Antriebe aus dem Erfahrungshintergrund bezogen werden können, besteht die Tendenz zu einer eindimensionalen, mitunter auch ethnozentristischen Haltung. Handlungssituationen, in denen Referenzerfahrungen 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 kulturel relativierende 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“ (Schröer 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 Erlebnisstroms 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 Vertrautheitsrahmens 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 meinetwegen 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 Stilleren 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 Differenzerfahrungen 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 „Interkultur“ (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.

Frohen (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 Vergegnung“ (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 dekuluralisierende 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 Herr Walter erkennbar verärgertes 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 „culturizing 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 (Akkommodation) 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 Deutungsoffenheit 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 verträgt 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.

7. Internationale Hochschultätigkeit: Das institutionelle Deutungs- und Handlungsarrangement

Das soziale Deutungsmuster *kulturelle Vielfalt*, das sich aus diskursiven Differenzkonstruktionen rekonstruieren lässt und dabei unterschiedliche Formen annehmen kann, stellt kein unhintergebares Strukturmerkmal dar. Vielmehr beruhen die unterschiedlichen diskursiven Ausformungen dieses sozialen Deutungsmusters auf beschreibbaren sozialen Struktur- und Prozessbedingungen. Sie sind in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften ganz wesentlich innerhalb institutionalisierter Zusammenhänge verankert und daher aus der soziologischen Perspektive einer Theorie institutioneller Diskriminierung anzusteuern. Ebenso stellt der Umgang mit den subjektiven Differenzfeststellungen keinen subjektiven Akt der Alltagsbewältigung kultureller Überschneidungssituationen dar, denn sie sind in ein institutionalisiertes Feld eingebettet, das im Folgenden als *interkultureller Handlungskontext* bezeichnet wird. Wie lässt sich der interkulturelle Handlungskontext internationaler Hochschultätigkeit genauer charakterisieren? Mit welchen anderen Deutungsfiguren und Deutungsmustern steht die primäre Deutungsfigur der kulturellen Vielfalt in Zusammenhang und wie wird sie handlungspraktisch in institutionelle Deutungsarrangements integriert (z.B. Rollen, Professionen, Machtstrukturen, politische Sachzwänge)? Differenzkonstruktionen müssen innerhalb dieses Kontextes (re)kontextualisiert werden, um ihren genuin soziologischen Charakter ausweisen zu können.

7.1 Institutionstheoretische Problemorientierung der Analyse

Wissenschaft, Forschung und akademische Bildung sind soziale Handlungsfelder, die durch ein hohes Maß an Institutionalisierung gekennzeichnet sind. Für deren Abwicklung und Verortung wurde mit der Hochschule eine spezifische Organisation geschaffen, in der sich Wissenschaft mit all ihren Teilfunktionen vollzieht.¹ Kehm/Pasternack (vgl. 2001: 207ff.) argumentieren, dass die wissenschaftliche Betrachtung der Hochschule als Organisation keineswegs selbstverständlich und erst im Entstehen begriffen sei, da der traditionellen Gruppenuniversität vielfach (noch) das charakteristische Organisationsmerkmal eines zielgerichteten und strukturierten Managements fehle. Ähnliches diagnostiziert Daxner für das deutsche Hochschulsystem:

„Aus einer betriebswirtschaftlichen Außenperspektive betrachtet erscheint das alltägliche Tun und Treiben an einer durchschnittlichen deutschen Hochschule in der Tat als abenteuerlich: desorganisierte Überkomplexität, völlige Disparatheit von Interessen, selbst empfundenen Aufträgen und Handlungszielen. Von daher ist es plausibel, den Hochschulen vor allem ein „Managementdefizit“ zu diagnostizieren, wenn man unter Management rein funktionalistisch die optimale Koordination von knappen Ressourcen auf definierte Ziele hin versteht. Alle Unternehmensberatungsfirmen kommen daher mehr oder weniger zu austauschbaren Ergebnissen (Daxner 1993: 127).“

Geht man über ein enges betriebswirtschaftliches Organisationsverständnis ein Stück hinaus und orientiert sich an einschlägigen organisationssoziologischen Konzepten,² wird man Hochschulen nicht nur als Institutionen der Wissenschaft, sondern auch als komplexe soziale Systeme begreifen können, die in weiten Teilen dem „Prozess des Organisierens“ (Weick 1995) und den damit verbundenen sozialstrukturellen Dynamiken folgen – selbst wenn dies nicht immer in den postulierten und angestrebten Erfolgen münden mag. Fragen des Institutionswandels der Wissenschaft und der Hochschulbildung haben im Laufe der Jahrzehnte in verschiedenen gesellschafts- und bildungspolitischen Konjunkturzyklen immer wieder Aufmerksamkeit erfahren und tun es bis heute.

1 Stichweh hebt hervor, dass es bereits vor den neuzeitlichen Universitäten des 18. und 19. Jahrhunderts unterschiedlichste Formen von akademischen Institutionen gab, die sich bis heute stetig weiter ausdifferenziert haben (vgl. Stichweh 1994: 246-276).

2 Zur aktuellen Diskussion z.B. Allmendinger/Hinz (2002).

Erinnert sei daran, dass sich unter anderem Max Weber, Robert King Merton, Talcott Parsons, Helmut Schelsky oder Pierre Bourdieu in bestimmten Phasen ihres Schaffens intensiv mit der Universität als Organisation und Institution beschäftigt haben. Verglichen mit den dort aufgeworfenen „großen“ gesellschaftstheoretischen Fragen zur Rolle und Funktion der Wissenschaft fristen Analysen der innerorganisationalen Sozialbeziehungen an Universitäten allerdings eher ein Schattendasein in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Dennoch soll hier der Versuch unternommen werden, die untersuchungsleitende Problemorientierung vor dem Hintergrund einer organisationssoziologischen Perspektive näher zu bestimmen.

Ähnlich wie die institutionalisierten Formen der interkulturellen Behördenkommunikation (Riehle/Seifert 2001a) oder das Arrangement polizeilicher Vernehmungen von Migranten (Schröder 2002) als Sonderfälle interkulturellen Verständigungshandelns in bürokratischen Organisationen verstanden werden, ließe sich auch das interkulturelle Handeln an Hochschulen als ein spezifischer Fall interkultureller Kommunikation im akademischen (mitunter auch bürokratischen) Setting von Hochschulorganisationen betrachten. Die Hochschulorganisation ist jener Ort, an dem die institutionalisierte akademische Bildung und der Beruf beziehungsweise die Profession des Wissenschaftlers (Engler 2001; Stichweh 1994) funktional und bedeutungstiftend eingebunden ist. Die Einbindung determiniert das institutionelle Handeln der Akteure nicht, aber es setzt einen relativ definierten, rechtlich-organisatorischen und normativ-symbolischen Rahmen. Der Akteur konkretisiert ihn unter Einbeziehung individueller Dispositionen als soziale Rahmung. In der Entstehung und dem Wandel von Leitbildern und Leitideen einer Hochschule wird ein wichtiger Schlüssel zum Verständnis der Institution und des institutionellen Wandels gesehen (Schäfers/Lehmann 2003). Unter dieser Perspektive wurde untersucht, wie sich Internationalisierung in (neuen) Leitideen der Hochschulen manifestiert und sich im rechtlich-normativen Rahmen, in symbolischen Präsentationen und im institutionellen Handeln als Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt widerspiegelt. Während Bernhard Schäfers und Bianca Lehmann in ihrer Studie zeigen, wie der Prozess der Europäisierung als eine Facette der Internationalisierung besonders in den ersten beiden Aspekten zum Tragen kommt, widmet sich die vorliegende Untersuchung vor allem dem dritten Aspekt, also dem sozialen institutionellen Handeln der einzelnen Akteure.

Mit dem einleitenden Hinweis auf die Parallelen des Handelns in Hochschulen zur Behördenkommunikation und zum Verwaltungshandeln sollen nicht die fundamentalen Unterschiede zwischen Bildungs- und Verwaltungsorganisationen verwischt werden. Gleichwohl wird sich

zeigen lassen, dass wesentliche strukturelle Gegebenheiten großer bürokratischer Organisationen (vgl. z.B. Bosetzky/Heinrich 1989), beispielsweise Fragen der Autorität, Macht, Mikropolitik, Gratifikation und Sanktion, auch an Universitäten gelten. Der primäre Handlungstypus ist aber nicht das Verwaltungshandeln, sondern das hochschuldidaktische Handeln im weiteren Sinne, also das Lehren (und Lernen) in der Hochschule und die Organisation pädagogischer und didaktischer Prozesse mit dem Ziel der Wissensvermittlung und Bildung (allgemein zur hochschuldidaktischen Forschung u.a. Helmke/Krapp 1999). Die Analyse der speziellen Bedingungen des Lehrens und Lernens ist – obgleich von hoher soziologischer Relevanz – weitgehend an die pädagogische Lehr- und Lernforschung delegiert worden. Dort wiederum liegt das Augenmerk vor allem auf der Schulforschung und es beschäftigen sich nur wenige Ansätze mit den speziellen Bedingungen an Hochschulen (vgl. Helmke/Krapp 1999: 20) – und noch weniger mit einer interkulturellen Perspektive. Die Analyse von Bedingungen und Strukturen des didaktischen Handelns im interkulturellen Kontext der Hochschule ist somit in mehrfacher Hinsicht ein bislang nur randständig behandeltes Thema. Für die Frage des interkulturellen Handelns und der interkulturellen Verständigung im organisationalen Setting der Hochschule ist unter anderem entscheidend, inwiefern sich die Herstellung einer kommunikativen Beziehung zu Angehörigen anderer Kulturen von Situationen der routinisierten Alltagskommunikation zwischen Angehörigen des gleichen Sprach- und Kulturraums unterscheidet und welche Bedeutungen und Konsequenzen etwaigen kulturbedingten Unterschieden beigemessen werden (vgl. Loenhoff 1992: 188). Die rekonstruierten Differenzkonstruktionen sind erste Indizien dafür, dass die Wahrnehmung von Tätigkeiten in internationalen Studiengängen auf der Akteurebene sehr wohl mit kulturellen Differenzenerfahrungen verbunden sind. Daher wäre von Beziehungskonstellationen auszugehen, in denen Akteure mit gewissen kulturbezogenen Reflexionsanforderungen bezüglich des eigenen und fremden Handelns und ihrer Rolle innerhalb der Hochschulorganisation konfrontiert werden. Ferner erleben die Akteure interkulturelle Kontakte in den internationalen Studienprogrammen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, in denen sie Studierenden in unterschiedlichen Funktionen und Rollen gegenüberreten, zum Beispiel als Dozent, als Berater, Krisenhelfer, Freund oder Kollege. Die institutionellen Funktionsrollen der Akteure lassen sich im Hinblick auf die Folgen für das interkulturelle Handeln – wiederum in Anlehnung an Überlegungen zur interkulturellen Verwaltungs- und Behördenkommunikation – durch einige Merkmale charakterisieren (Riehle/Seifert 2001b; Rost-Roth 1994; Seifert 1996):

- *Unfreiwilligkeit des Kontakts*, da beide Seiten bis zu einem gewissen Grad alternativlos zur Aufrechterhaltung der Kommunikation gezwungen sind; der Akteur aufgrund der ihm zufallenden beruflichen Verpflichtung zur Vermittlung von akademischem Wissen, die Studierenden, weil sie mit ihrem Anliegen des Erwerbs einer akademischen Qualifikation auf die Hochschulinstitution angewiesen sind und sich nicht dauerhaft oder ohne Sanktionen den institutionellen Anforderungen (z.B. Erbringung akademischer Lernstandards, Anpassung an Lehr- und Studienformen oder das Erlernen bestimmter Arbeitstechniken) entziehen können.
- *Asymmetrie der Kommunikation*, da der Akteur direkt oder indirekt ein Vollzugsorgan öffentlicher, das heißt hoheitlicher Tätigkeiten ist, die wiederum mit formalrechtlichen Entscheidungen und Konsequenzen verbunden sind (z.B. Prüfungsverfahren, Studienzulassung, formale Anerkennung von Leistungen). Darüber hinaus ist ein Dozent oder ein Lehrer in soziokultureller Sicht eine traditionelle Autoritätsfigur. Diese Rolle ist letztlich unabhängig davon, ob nun ein autoritärer oder emanzipatorisch-partizipativer Lehrstil praktiziert wird, denn die Lehrperson verfügt gegenüber einem Studierenden in der Regel immer über die stathöheren Insignien (z.B. Fachwissen, Alter, Position, Sanktionsmacht, Organisationszugehörigkeit). Dadurch sind mit der Rollenkonfiguration bestimmte kulturelle Vorstellungen über das Schüler-Lehrer Verhältnis und über soziokulturelle Herrschafts- und Machtverhältnisse manifestiert.
- *Ein hohes Maß an impliziter Präskriptivität der Kommunikation* aufgrund von Rollenzuweisungen, Handlungsmaximen, Routinen und Handlungskonsequenzen. Unter dieser Bedingung werden „[...] Chancen zur idiosynkratischen Präsentation von Persönlichkeit und Spontaneität stark vermindert“ (Seifert 1996: 332). Ein Akteur kann beispielsweise nicht einfach die funktionale Autoritätsfunktion ablegen, die er Studierenden gegenüber formal einnimmt, er kann sie lediglich für sich und andere „passend“ ausgestalten. Diesbezüglich kamen Brinkman und Witteveen (vgl. 1998: 83) in einer Studie über internationale Programme an niederländischen Hochschulen zu überraschenden Ergebnissen: Mehr als 30 Prozent der befragten internationalen Studierenden waren der Meinung, ihre Dozenten sollten eine formale Dozentenrolle klar einnehmen und beibehalten, während das nur acht Prozent der Dozenten für wichtig hielten.
- *Priorität der Sachbezogenheit gegenüber der Beziehungsorientierung*, da das Handeln auf Sachorientierung und Gleichbehandlung ausgerichtet ist und im „Grundmodus einer sachlichen und emotional neutralen Kommunikation“ (Riehle/Seifert 2001b: 16) erfolgt.

Die Beziehungsneutralität der Behördenkommunikation ist sicherlich weit ausgeprägter als die der Hochschulkommunikation. Dennoch wird man auch für die interkulturelle Kommunikation in der Hochschullehre annehmen können, dass die Maxime der formalen Gleichbehandlung von zentraler Bedeutung ist, aber dennoch, oder gerade interkulturelle Interaktionsdiskrepanzen provozieren kann.

Angesichts dieser kontextspezifischen Merkmale tritt die unverwechselbare individuelle Persönlichkeit des Akteurs bis zu einem gewissen Grad hinter die funktionalen Rolle des Dozenten zurück. Im Gegenzug wird auch die Individualität des einzelnen Studierenden in einer mehr oder minder anonymen Gruppenzugehörigkeit der Studierenden aufgehen. Schimank (2002b) hat in einer akteurtheoretischen Auseinandersetzung mit dem systemtheoretischen Organisationskonzept Luhmanns (2000) daran erinnert, dass institutionelle und organisationale Rollen in einer strengen Reduktion auf die Funktion dazu führen, dass die individuelle Person des Akteurs als Handlungsinstanz gewissermaßen verschwindet. Andererseits, so führt Schimank überzeugend weiter aus, blendet diese „Fiktion akteurloser Sozialität“ (Schimank 2002b: 42) einen erheblichen Ausschnitt der informellen Organisationsstrukturen aus. Sinngemäß argumentiert auch Scherr (2001; 2002), wenn er für die (sozial)pädagogische Praxis hervorhebt, dass eine strukturtheoretisch angelegte Soziologie nicht völlig auf eine Theorie der Lebensführung jenseits funktionaler Differenzierung verzichten kann. Für *Positionsrollen*, wie die eines Dozenten, Studienberaters oder Prüfers, gibt es relativ klar definierte institutionelle Rollenvorgaben, die sich unmittelbar aus der Funktionszuweisung ergeben. Andere soziale Rollen (*Situationsrollen*) sind hingegen nicht unmittelbar Teil der funktionalen Organisationsposition; sie ergeben sich aus informellen sozialen Beziehungen, zum Beispiel die Rolle als „Helfer in der Not“, als „Zuhörer“ oder als „Freund“.

Der Formalisierungsgrad ist bei Hochschultätigkeiten bei weitem nicht so ausgeprägt, wie es für andere Formen bürokratischen Handelns angenommen wird und den Akteuren steht ein gewisses Spektrum an beziehungsgestaltenden Handlungsmodifikationen zur Verfügung. Dennoch lässt sich zeigen, dass die formale Funktion, die mit der Rolle des Hochschuldozenten oder des Programmkoordinators zwangsläufig eingenommen wird, durch persönliche Dispositionen nicht einfach abgestreift werden kann und folgenreich für die Art des interkulturellen Kontakts ist. Die systemtheoretische Reduktion auf die Funktion des Dozenten würde den beachtlichen Spielraum für informelle Kontakte und Interaktionen nur unzureichend abbilden. Daher erscheint es ratsam,

neben der organisationalen Funktionsrolle auch informelle soziale Rollen zu berücksichtigen.

Ein weiterer Aspekt, der in Anlehnung an die Behördenkommunikation auch für das hochschuldidaktische Handeln zutrifft, ist die „Gewohnheitswirklichkeit“ (Bentner 2002b). Im täglichen Handeln werden Irritationen, Kommunikationsstörungen und Schwierigkeiten nach gewisser Zeit oft als normale Härten des Alltags erduldet, aber kaum noch reflektiert. Der Aspekt der Gewohnheit ist ein wesentlicher Faktor, um einerseits das Funktionieren und den Fortbestand des institutionellen Gefüges zu verstehen und andererseits auch das Problem des Institutionswandels in den Blick zu nehmen. Neben den Funktionen und Rollen müssen ferner evaluative Wertorientierungen als Bestandteile von Institutionen berücksichtigt werden. Für das Individuum stellen die ihm vertrauten Institutionen sinnvolle Wirklichkeits- und Handlungszusammenhänge dar, die durch die Gesellschaft konstituiert und vermittelt werden. Sie erlauben es, bestimmte Situationen und soziale Abläufe zu verstehen, die Erwartungen und das Handeln der anderen vorherzusehen, sich selbst darauf einzustellen und eigenes Handeln dadurch sinnvoll in diesen Zusammenhang einzufügen. Institutionen dienen dem handelnden Individuum als relativ stabile und entlastende soziale Handlungsorientierung, die sich in Habitualisierungen und Typisierungen ausdrückt (vgl. Berger/Luckmann 1969: 56-72). Die legitimierte Institutionalisierung ermöglicht dabei geteilte „Rationalitätsfiktion“ (Berger/Luckmann):

„Eine Rationalitätsfiktion institutionalisiert – eher spezifisch oder eher generell – ein Entscheidungsmuster als eines, das gesellschaftlich als rational gilt, so dass derjenige, der sich an diesem Muster orientiert, in den Augen aller nichts falsch macht. Selbst dann, wenn sich im Nachhinein herausstellt, dass er falsch entschieden hat, kann er nicht zur Rechenschaft gezogen werden, sondern darauf verweisen, dass eigentlich nur ungünstige Umstände für den schlechten Verlauf der Dinge ursächlich gewesen sein können“ (Schimank 2004: 299).

Dem Einzelnen ist es über die Institution möglich, sich einer gemeinschaftlichen Deutung zu vergewissern, die das Wollen, Können und Dürfen der eigenen Handlungen in einen kollektiv legitimierten Rahmen stellt; Institutionen und die institutionstragenden Organisationen liefern dafür die „symbolischen Ordnungen“ (Rehberg 1990, 1994). Wenn Institutionen und Organisationen hier als kontinuierlich- und konsistenzsichernde Gebilde thematisiert werden, darf nicht übersehen werden, dass sie Veränderungen unterliegen. Im „Institutionenwandel“ (Göhler 1997) verschieben und verändern sich formale Strukturen, Prozesse, Deutun-

gen und kollektive Relevanzstrukturen fortwährend. So wichtig die in Institutionen und Organisationen tradierten sozialen Deutungsmuster als Entlastung auch sind: sie bleiben stets prekär. Dass dies derzeit in besonderem Maße auch für Hochschulinstitutionen gilt, verdeutlichen die Fallstudien des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg zur „Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem“ (Kehm/Pasternack 2001) wie auch die von Schwarz/Teichler (2003) herausgegebene Bestandsaufnahme von „Konzepten und Befunden der Hochschulforschung“ in Deutschland. Die Autoren zeigen anhand verschiedener Entwicklungen (u.a. Qualitätssicherung, Einführung gestufter Studienabschlüsse, Lebenslanges Lernen, Internationalisierung) wie Hochschulstrukturen und -prozesse zunehmend komplexer werden. Insbesondere die stärkere Rolle des internationalen Marktes drängt die Hochschulen zur Einführung von (betriebswirtschaftlichen) Managementkonzepten, die „zwischen staatlicher Steuerung und akademischer Oligarchie“ (Kehm/Pasternack 2001: 219) ihren Platz einnehmen.

Auffällig an der Diskussion zur Hochschulentwicklung ist die starke Ausrichtung an *strukturellen* Problemen der Hochschulsteuerung. Demgegenüber werden Fragen des sozialen und kulturellen Wandels innerhalb des Hochschulsystems vergleichsweise selten thematisiert, sieht man einmal von recht allgemeinen Schlagworten wie Lebenslangem Lernen, Individualisierung und Globalisierung ab, die als unscharfes Signum eines selten näher thematisierten Gesellschaftswandels dienen. Es finden sich in der deutschsprachigen und internationalen Hochschulforschung kaum Arbeiten, die den Institutions- und Organisationswandel nicht nur als Strukturwandel begreifen, sondern auch als Transformation sozialer und kultureller Deutungs- und Symbolsysteme, kurz: als *kulturellen* Wandel der Institution. Hier setzt die Teilanalyse dieses Kapitels an. Vor dem Hintergrund der skizzierten allgemeinen institutions- und organisationstheoretischen Problemorientierung und ihrer Anwendung auf Hochschulorganisationen erschließt sich der interkulturelle Handlungskontext internationaler Hochschultätigkeit über eine Analyse ihrer institutionellen Verankerung sowie der vorfindbaren Handlungsprobleme und Lösungsstrategien im Umgang mit dem kulturellen Wandel. Dabei soll eine Konzentration auf ausgewählte Problemdimensionen erfolgen, wohl wissend, dass damit nur einige Aspekte vertieft werden können und andere in den Hintergrund treten müssen.³

3 Aufgrund der landes-, disziplinen-, programm- und hochschulspezifischen Besonderheiten von Internationalisierungsprozessen konkretisieren sich die Dimensionen bei den befragten Akteuren in unterschiedlicher Weise. Die Vielschichtigkeit der behandelten Aspekte erlaubt daher keine direkten

Die empirischen Beobachtungen der eigenen Untersuchung werden mit Ergebnissen aus anderen Studien in Bezug gesetzt. Sekundäre Bezugsstudien zur internationalen Hochschulforschung, die bei der Ausarbeitung des Deutungsarrangements neben den eigenen Daten mit herangezogen werden, sind die empirischen Arbeiten von Hahn (2004) zur Internationalisierung von Studium und Lehre an rheinland-pfälzischen Hochschulen, von Söderquist (2002) über „Internationalisation and its Management at Higher Education Institutions“ sowie die Untersuchung zum „Institutionenwandel im Europäisierungsprozess“ von Schäfers/Lehmann (2003). Im Hinblick auf professions- und sozialisationstheoretische Beiträge sind die Arbeiten von Enders (1996; 1999; 2001) über Promotionskarrieren und die Hochschullehrerprofession, sowie die biografiethoretische Studie von Engler (2001) über die „Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit“ zu erwähnen. Außerdem werden Überlegungen zur typologischen Beschreibung von Internationalisierungsstrategien einbezogen (Davies 1995; Knight/De Wit 1995; Van der Wende et al. 1999).

7.2 Das Handlungsfeld internationaler Hochschultätigkeit

Zunächst gilt es, die funktionale Einbettung von Tätigkeiten im Bereich der Internationalisierung von Studium und Lehre und die verschiedenen Arten interkultureller Kontakte zu ausländischen Studierenden zu klären. Im Zentrum stehen Rollen, Sozialbeziehungen und professionelle Selbstbilder, mit denen die Akteure sich (und andere) definieren und im Handlungskontext positionieren. Es geht also primär um das *Situationsmodell*, das mit dem Deutungsmuster aktiviert wird.

7.2.1 Interkulturelle Kontaktformen und Kontaktanlässe

Zu Beginn der Interviews wurden die Akteure gefragt, in welchen Bereichen ihrer beruflichen Tätigkeiten im Rahmen von Studium und Lehre sie mit ausländischen Studierenden regelmäßig in Kontakt kommen.

Vergleiche der untersuchten Hochschulen, Programme und Akteure. In den methodischen Erläuterungen zur Sampling-Strategie wurde begründet, weshalb die Fälle nicht nach fachlicher und struktureller Homogenität und Ähnlichkeit ausgewählt wurden, sondern gerade nach Gesichtspunkten der Kontrastierung. Im Hinblick auf die Perspektiverweiterung der Exploration stellt dies einen Vorteil dar.

Hier können akademische Lehr- und Prüfungstätigkeiten sowie allgemeine Betreuungs- und Beratungstätigkeiten unterschieden werden. Abgesehen von zwei Akteuren, die zum Zeitpunkt der Interviews ausschließlich als Programmkoordinatoren tätig waren und in dieser Funktion keine Lehrtätigkeiten wahrnahmen, hatten alle anderen Akteure Lehrerfahrung in Vorlesungen, Seminaren und Übungen mit überwiegend oder ausschließlich international zusammengesetzten Studiengruppen. Während die Akteure in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland und Dänemark in englischer Sprache unterrichten, ist die Unterrichts- und Arbeitssprache in den übrigen Studienprogrammen der anderen Akteure die jeweilige Landessprache (deutsch, schwedisch, flämisch-niederländisch). Häufig werden neben der Lehre auch umfassende Beratungs- und Betreuungstätigkeiten wahrgenommen, die über die eigentliche Lehre in Vorlesungen und die Seminarbetreuung weit hinausgehen; dies gilt vor allem für die internationalen Aufbaustudiengänge. Dadurch treffen manche Akteure die Studierenden sowohl in regulären Lehrveranstaltungen als auch in Einzel- und Gruppengesprächen, bei Exkursionen und sozialen Freizeitaktivitäten. Die Programmkoordinatoren haben zudem oft schon im Vorfeld des Studienaufenthaltes mit ausländischen Studierenden über Email, Telefonate und Briefe Kontakt und sind vor allem bei Ankunft der Studierenden im Gastland die ersten Ansprechpartner. Gegenstand solcher Kontakte sind neben fachlichen und inhaltlichen Fragen zum Studium vor allem Probleme im Bereich der praktischen Alltagsorganisation (z.B. Wohnungssuche, Behörden- und Finanzierungsangelegenheiten) und der formalen Studienplanung (z.B. Zulassung oder Studienfachwechsel). Der wichtige Stellenwert dieser nicht unmittelbar didaktischen Betreuungsaufgaben für den Studienverlauf im Ausländerstudium wurde erst kürzlich in einer Studie an der TU Berlin erneut hervorgehoben:

„Die Einrichtung und Funktion der Dozenten-Sprechstunde ist vielen Studierenden aus anderen Ländern fremd. Gleichwohl werden in diesen Sprechstunden, ebenso wie in Studienberatungen oder Gesprächen auf dem Auslandsamt, weitreichende Entscheidungen gefällt, die nicht nur die Bildungsbiografien, sondern auch den Aufenthaltsstatus und generellere Existenzbedingungen betreffen können“ (Rost-Roth 2003: 188).

Einige Akteure heben die besondere Intensität der Kontakte mit den ausländischen Studierenden hervor, was zum einen an der kleineren Gruppengröße liegen dürfte, denn oft sind nicht mehr als 15 bis 20 Personen an einem internationalen Programm beteiligt. Zum anderen werden in solchen Programmen oft besondere Betreuungsformen angeboten, die

weit über das übliche Maß in deutschen Regelprogrammen hinausgehen. Wenige Akteure sind ausschließlich in einem internationalen Programm tätig. Die meisten können daneben auch auf Lehrerfahrungen in deutschen beziehungsweise nationalen Studienprogrammen zurückblicken, was für den (kulturellen) Vergleich der Tätigkeit in nationalen und internationalen Programmen bedeutsam ist (siehe Kapitel 6.2). Einige der ausländischen Akteure in Belgien, Dänemark und Schweden sind im Gegensatz zu den deutschen Akteuren zum Zeitpunkt der Interviews nicht in speziellen internationalen Studienprogrammen tätig. Sie haben allerdings in ihren regulären Lehrveranstaltungen einen überdurchschnittlich hohen Anteil an ausländischen Studierenden.⁴ Die von den deutschen Akteuren oft betonte Sonderrolle der internationalen Programme, an denen ausschließlich ausländische Studierende beteiligt sind, stellt sich daher bei den internationalen Akteuren etwas anders dar. Wichtig ist schließlich noch, dass die deutschen Akteure in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen besonders betonen, dass die internationalen Programme mit relativ kleinen Seminargruppen erheblich von den üblichen Strukturen und Größenordnungen der deutschen Ingenieurstudiengänge abweichen, wo oft bis zu 300 Teilnehmer an einer Vorlesung teilnehmen. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten von Lehre und Studium, denn während die Möglichkeiten zur direkten Interaktion zwischen den Studierenden und dem Dozenten in den Großvorlesungen notgedrungen auf die passive Rezeption von Kursinhalten begrenzt bleibt, ist sie in Seminaren und Übungen mit 20 bis 30 Teilnehmenden, wie sie in internationalen Programmen überwiegend vorkommen, prinzipiell gut möglich. Die Neuartigkeit und Außeralltäglichkeit der internationalen Tätigkeit wird in einigen Interviews explizit hervorgehoben. Für Herrn Trautwein stellt die internationale Lehre eine reizvolle Herausforderung jenseits der bekannten Seminarbetreuung im deutschen Diplomstudiengang dar.

Herr Trautwein: Ja ich meine, es ist einfach eine reizvolle Tätigkeit da auch mal in einer Fremdsprache zu unterrichten und von daher bringt es einiges an Flexibili-

4 Diese Konstellation war anfangs nicht beabsichtigt. Es wurde auch bei der Suche nach Gesprächspartnern darauf hingewiesen, dass es um die Tätigkeit in „international programs“ gehe. Es stellte sich jedoch im Gespräch heraus, dass die Akteure in keinem speziellen internationalen Programm tätig waren und es solche auch gar nicht gab. Da sich aber zeigte, dass die nationalen Regelprogramme an den besuchten Hochschulen in Schweden und Dänemark teils zu 50% multiethnisch und multinational zusammengesetzt waren, wurden diese Interviews als interessante Variation eines interkulturellen, internationalen Hochschulkontextes mit einbezogen.

tät zusätzlich mit sich, was einem da abverlangt wird und was dem ganzen Institut abverlangt wird.

Besonders die Programmkoordinatoren heben die Intensität der Kontakte zu den ausländischen Studierenden hervor, was einen nicht unwesentlichen persönlichen Anreiz für diese Art der internationalen Tätigkeit darstellt.

Herr Seyfried: [...] Es ist schon so, dass man auf viele Sachen aufmerksam wird, mit denen man sonst im alltäglichen Leben und alltäglichen Lehrbetrieb nicht so intensiv mit in Kontakt kommt. Sondern (es ist) schon so in einem Masterprogramm, das international orientiert und englischsprachig ist, so, dass da schon ein gewisser interkultureller Aspekt einfließt und man da viel mitnehmen kann.

I: Können Sie das noch etwas genauer beschreiben? Mit einem Beispiel?

Herr Seyfried: Ein Beispiel ist, dass die Studierenden, die hierher kommen, sehr, sehr wenig Kontakt haben zu anderen Leuten, man muss fast sagen, gar keinen. Und wenn die hierher kommen, bilden die erst mal eine sehr starke Gemeinschaft. Und in dieser Gemeinschaft helfen die sich aus und organisieren Dinge zusammen und da ist der Koordinator eine Art Bezugsperson. Das heißt bei diversen /, sei es Fußballspiele oder Geburtstagsfeiern, wo der ganze Studiengang eingeladen ist, da wird dann auch schon mal dem Koordinator angeboten, da mal mit reinzuschnuppern und das sind dann // schon interessante Erlebnisse, die man so hat.

Auch Frau Anderson, eine schwedische Dozentin, erlebt die Lehrmöglichkeit in einer multikulturell besetzten Seminargruppe in A-Stadt als angenehme Abwechslung von ihrer sonstigen Lehrtätigkeit an einer juristischen Fakultät an einer anderen Hochschule in B-Stadt:

Frau Anderson: [...] It has been a very nice experience to teach. I like this mixture of people that they have here compared to the very homogeneous groups in B-Stadt.

I: What do you like about that?

Frau Anderson: I like the way // that they express so many different aspects of society. They have experience in /, some of them have been working for a long time, some of them have experience from more countries of origin or where they have travelled. They are much more dynamic in a way. They might have more difficulties in learning pure legal stuff which I teach too. But on the other hand, they have very good ability to put focus on issues which are very //, happening right now or where they can put strong feelings on. They are very active in a way and they don't have a // very academic way of seeing things but they have a more human way of seeing things ((lacht)). That's of course generalizing – well but we have a more open discussion.

Die Interpretation als neuartige Herausforderung ist neben den persönlichen Vorerfahrungen der Akteure in internationalen Bezügen vor allem von dem Etablierungsniveau des internationalen Studienprogramms abhängig. Während einige der untersuchten Aufbaustudiengänge seit vielen Jahren etabliert sind und der Umgang mit internationalen Gruppen dort ebenso, wie die Lehrplanung und Lehrgestaltung für internationale Gruppen, weitgehend eingespielt sind, wurden die hier untersuchten ingenieurwissenschaftlichen Bachelor- und Master-Programme erst vor kurzem eingerichtet und befinden sich noch in der Anlaufphase. Auf die Eingangsfrage nach etwaigen Besonderheiten der internationalen Tätigkeit charakterisiert Herr Walter die Situation des gerade neu eingerichteten internationalen Programms folgendermaßen:

Herr Walter: [...] jeder will das machen und keiner weiß wirklich, was er sich damit antut, wenn er // das wirklich macht, wie viel Arbeit dahinter steckt teilweise.

I: Ist das Ihr Eindruck oder Ihre Erfahrung?

Herr Walter: Ich sehe halt, dass da alles doppelt läuft. Wir haben die deutsche Lehre, ganz normal und dann alles noch mal auf Englisch. Und mit reinem Übersetzen ist es einfach nicht getan.

Mit „jeder“ sind in diesem Fall weniger einzelne Personen, sondern offenbar weite Teile der Hochschuleinrichtungen gemeint, in denen Internationalisierung zum wichtigen Thema geworden ist und sich in der Schaffung vieler neuer, internationaler Bachelor- und Master-Programme niederschlägt. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, sind tief greifende Strukturveränderungen durch die Internationalisierung insbesondere in den Ingenieurwissenschaften zu verzeichnen.

7.2.2 Institutionelle Verankerung internationaler Hochschulaktivitäten

Die erwähnte Eingangscharakterisierung von Herrn Walter kann als pointierte und symptomatische Zustandsbeschreibung des gegenwärtigen Internationalisierungsprozesses im Hochschulbildungssystem in Deutschland gelesen werden. Mit einem großen finanziellen und öffentlichkeitswirksamen Aufwand wurden Ende der 90er Jahre konzertierte Aktionen zur Internationalisierung in Deutschland eingeleitet. Sie haben allerdings ambivalente Wirkungen hervorgebracht und viele Hochschulen stehen derzeit bestenfalls am Anfang einer umfassenden Strategieentwicklung (vgl. Kehm 2001: 68ff.). Von einer etablierten Internationalität auf institutioneller Ebene kann, abgesehen von einigen traditionsreichen Studienprogrammen, mit einem über Jahrzehnte gewachsenen

Entwicklungsländerbezug kaum die Rede sein. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, wie die Aufgaben in den neuen internationalen Programmen delegiert werden und unter welchen widrigen Rahmenbedingungen viele Akteure die internationalen Tätigkeiten wahrnehmen müssen. Der britische Hochschulforscher John Davies (1995) hat für die Klassifizierung hochschulweiter Internationalisierungsstrategien ein Modell vorgeschlagen, das vier Grundtypen unterscheidet. Eine Dimension betrifft das Maß der institutionellen Verankerung der Internationalisierungsstrategie und unterscheidet zwischen zentraler und marginaler Strategiepositionierung. Die zweite Dimension bezieht sich auf die systematische Planung und Steuerung von Maßnahmen. Hier unterscheidet Davies Ad-hoc-Maßnahmen und systematische Planung. Aus den Dimensionen ergeben sich vier Grundtypen von Internationalisierungsstrategien.

Abbildung 9: Institutionalisierungsformen von Internationalisierungsstrategien, eigene Darstellung in Anlehnung an Davies (1995).

	ad hoc	systematisch
Zentrale strategische Stellung	Typ A: Zentrale Stellung / geringe Systematisierung	Typ B: Zentrale Stellung / hohe Systematisierung
Marginale strategische Stellung	Typ C: Marginale Stellung / geringe Systematisierung	Typ D: Marginale Stellung / hohe Systematisierung

In den Interviews finden sich zahlreiche Äußerungen und Hinweise, die eher auf eine marginale Verankerung der Internationalisierung sowohl auf der Hochschulebene wie auf der Programmebene schließen lassen. Selten beziehen die Akteure ihre Erläuterungen zur Situation und Entwicklung im eigenen Studienprogramm erkennbar auf hochschulweite Strategien. Die Bewältigung der Tätigkeiten und Anforderungen wird im Wesentlichen als individuelle oder institutsinterne Herausforderung geschildert, kaum hingegen als Teil einer systematischen Hochschulstrategie. Die Umsetzung der Konsequenzen von Internationalisierungsstrategien wird zum erheblichen Teil dem einzelnen Akteur überlassen und erst auf dieser Ebene entscheidet sich, ob die Innovationserwartungen, die an Internationalisierung geknüpft sind, tatsächlich Eingang in die tägliche institutionelle Praxis finden (vgl. Van der Wende et al. 1999: 70ff.). Akteure, die ihre bisherigen Erfahrungen vor dem Hintergrund der allgemeinen Internationalisierung reflektieren, kommen diesbezüglich zu kritischen Einschätzungen, so wie Herr Seyfried, Programmkoordinator in einem ingenieurwissenschaftlichen Aufbaustudiengang.

Herr Seyfried: Und ich glaube auch, dass wenn die Unis verstärkt auf Bachelor und Master umstellen und dann auch noch englischsprachige Studiengänge anbieten, ich glaube nicht, dass viele Universitäten schon darauf vorbereitet sind, was dann auf sie zurollt, vor allem in den Ingenieurwissenschaften, die international ein gewisses Renommee haben, was dann aus aller Herren Länder hier sich in Massen bewirbt. Bisher gab es ja noch gewisse Hürden mit der deutschen Hochschulzulassungsregelung. Ich glaube nicht, dass die Hochschulen darauf, also auf all die Aspekte, die damit verbunden sind, hinreichend vorbereitet sind.

Zwar wird Internationalisierung in der Strukturplanung vieler Hochschulen als wichtige Entwicklungsaufgabe postuliert, aber es fehlt häufig an einer entsprechenden organisationalen Umsetzung. Die geringe hochschulweite Bedeutung der meisten internationalen Programme liegt zum Teil an der Autonomie der Fakultäten, die für die Einrichtung und den Betrieb solcher Programme weitgehend allein verantwortlich sind. Dadurch werden die Kooperation und die Koordination in den Querschnittsaufgaben erschwert. Eine hochschulweite Koordination der gewachsenen vielfältigen Programmstrukturen in den Fakultäten setzt erst verzögert ein. Oft wurde sie überhaupt erst durch die umstrittene Anforderung der so genannten „European Policy Statements“ (EPS) und der „institutional contracts“ im Rahmen der zweiten Phase des ERASMUS-Programms angegangen (siehe Kapitel 2.2). Sie sollten dazu dienen, die fragmentarischen Aktivitäten im Bereich der internationalen Hochschulkooperation auf Universitätsebene zu bündeln und als kohärente Gesamtstrategie darzustellen (Meiworm/Teichler 2002).⁵ Auch die Studie von Hahn (2004) zur Internationalisierung an rheinland-pfälzischen Hochschulen zeigt, dass eine Konsolidierung auf Hochschulebene den naturwüchsigen Entwicklungen eher folgt und weniger als Voraussetzung von Internationalisierungsprozessen in den Fachbereichen und Fakultäten begriffen werden kann. Die Internationalisierungsprozesse an den meisten deutschen Hochschulen dürften sich auf der Ebene des

5 Die European Policy Statements (EPS) wurden in der zweiten Phase des ERASMUS-Programms eingeführt und als Grundlage für eine finanzielle Förderung durch das europäische Mobilitätsprogramm auferlegt. Darüber sollte sichergestellt werden, dass entsprechend der offiziellen Strategieausrichtung nicht mehr primär die individuelle Mobilität, sondern institutionelle Kooperationsnetze und -strategien als förderungswürdige Maßnahmen vorrangig berücksichtigt werden. Unter Praktikern der Akademischen Auslandsämter und International Offices, die in der Regel für die Erarbeitung der EPS zuständig sind, ist man sich weitgehend einig, dass diese Statements eher den Charakter „bürokratischer Antragsrhetorik“ haben und in der Praxis nur selten die erhofften Leitbildveränderungen initiiert haben.

praktizierten Alltagshandelns überwiegend den Typen C und D zuordnen lassen.

An der Universität, der auch der Kernfall dieser Studie entstammt, wurde trotz einer teilweise langjährigen Tradition internationaler Programme und eines im Bundesvergleich überdurchschnittlich hohen Anteils ausländischer Studierender erst im Sommer 2003 eine durch das Rektorat beauftragte Arbeitsgruppe zur „Strategie ausländische Studierende“ installiert, die sich um eine Bestandsaufnahme des Ausländerstudiums kümmern soll. Dabei sollen die zum Teil bereits früher dokumentierten Erfahrungen aus diversen internationalen Programmen im Licht des globalisierten Bildungsmarktes betrachtet werden, um der Hochschulleitung eine Grundlage für strategische Entwicklungsentscheidungen zur Internationalisierung zu liefern. Auch hier handelt es sich um eine „nachlaufende“ Strategieentwicklung, die erst durch externen Handlungsdruck angestoßen wird. Die relativ schwache und marginale institutionelle Verankerung der Internationalisierung und ihrer Prozesse in der Lehre lassen sich noch pointierter herausarbeiten, wenn man sie mit dem Vorgehen an anderen Hochschulen im Ausland kontrastiert. Es handelt sich dabei zwar nicht um einen systematischen empirischen Vergleich, aber Beispiele und exemplarische Entwicklungen in anderen Ländern zeigen zumindest alternative Wege auf, wie Internationalisierungsprozesse andernorts strategisch verankert werden (Davies 1995; De Wit 1995; McBurnie 2000, 2001; Wächter 1999).

Ein interessantes Kontrastbeispiel stellt die Sprachpolitik an der untersuchten technischen Universität in Dänemark dar. Dort wurde Ende der 90er Jahre im Zuge der offensiven Anwerbung ausländischer Studieninteressenten eine hochschulweite Regelung vereinbart, die vorsieht, dass Lehrveranstaltungen komplett von Dänisch auf Englisch als Unterrichtssprache umgestellt werden können, sobald in der Kursgruppe ein nicht-dänisch sprechender Studierender teilnimmt und auf englischsprachigen Unterricht angewiesen ist. Angesichts der vergleichsweise geringen internationalen Verbreitung der dänischen Sprache – es gibt zum Beispiel kaum noch ingenieurwissenschaftliche Fachliteratur in dänischer Sprache – und der vergleichsweise guten Englischkenntnisse dänischer Studierender, mag diese Regelung nicht überraschend sein. Hinzu kommt, dass die dänischen Hochschulen aufgrund geringer Bewerberzahlen aus dem eigenen Land auf einen hohen Anteil ausländischer Studierender angewiesen sind, um ihre Programme auszulasten und legitimieren zu können. Herr Kent beginnt das Interview direkt mit der Feststellung, dass seine Lehrveranstaltungen im Maschinenbau kaum noch zustande kommen würden, wenn nicht ein hoher Anteil ausländischer Studierender daran teilnehmen würde.

Herr Kent: And then I have a course for third and fourth year students in "Machine Elements" and this course is given in English. Last year I had 40 students and half of them were foreigners. So if I wouldn't have had these students my course would have been cancelled or at least much, much smaller. I mean to get the foreign students means a lot to my course, because half of them are from abroad. And then I have a third course in [...] and there are one third foreign students. So // at least the third course wouldn't exist if I had not foreign students. So we have a large intake of foreign students, otherwise I couldn't keep my courses. And, you know, we have this system that every year the department gets payment according to the number of students.⁶

Von Bedeutung ist in diesem Beispiel nicht, ob die Sprachpolitik der dänischen Universität als Internationalisierungsstrategie angemessen und ausreichend ist oder ob eine vergleichbare Regelung auch für deutsche Hochschulen denkbar wäre. Vielmehr geht es um die Tatsache, dass es sich nicht um eine fakultäts- oder institutsinterne, sondern um eine hochschulweite Regelung handelt, die jedoch ohne eine besondere formale Vereinbarung etabliert wurde.⁷ Dieses Beispiel ließe sich insofern als Internationalisierungsstrategie vom Typ A interpretieren (zentrale Verankerung und geringe Systematisierung). Ein Beispiel für den Internationalisierungstyp B (zentrale Verankerung und ausgeprägte Systematisierung) wäre die schwedische Hochschule in dieser Studie. Diese Institution hatte die besondere Situation, dass sie erst Ende der 90er Jahre neu gegründet wurde und daher viele internationale Strategieausrichtungen von Beginn an aufnehmen konnte, ohne sie gegen Widerstände von bereits etablierten Hochschul- und Fakultätsstrukturen durchsetzen zu müssen. Hinzu kommt, dass diese Hochschule in einer südschwedischen Metropolenregion mit rund 30% Migrationsbevölkerung angesiedelt wurde und die Stadt mit der Entscheidung für die Hochschule explizit einen Beitrag zur multikulturellen Stadtentwicklung verfolgte, der sich zum Beispiel in der Einrichtung eines großen Instituts für Migrati-

6 Die Notwendigkeit, eine gewisse Mindestgröße in den eigenen Kursen zu erreichen und dafür gegebenenfalls auch tief greifende Veränderungen in der didaktischen und sprachlichen Ausrichtung für eine höhere internationale Attraktivität vorzunehmen, ergibt sich vor allem aus der erfolgsabhängigen Mittelzuweisung, die in Dänemark anders als an deutschen Hochschulen bereits etabliert ist.

7 Während der Interviews vor Ort in Dänemark erwähnten alle Interviewpartner diese Sprachregelung, allerdings konnte niemand sagen, ob es dazu eine offizielle schriftliche Grundlage gäbe. Auf Nachfrage beim zuständigen International Office der dänischen Hochschule wurde mir mitgeteilt, dass diese Regelung zwar seit einigen Jahren praktiziert würde, es dazu aber keine formale Grundlage gäbe.

onsforschung und eine gewichtige Rolle der Stadt im University Board widerspiegelt.⁸ Die Internationalisierung wurde von Beginn an strategisch verankert, indem das International Office an seiner Spitze mit einer internationalisierungserfahrenen Person vom Rang eines Vice-Rectors besetzt wurde, der die Hochschulentwicklungsplanung maßgeblich mitprägt. Es gibt verschiedene hochschulweite Vernetzungsstrukturen, die dafür sorgen sollen, dass ein intensiver Erfahrungsaustausch zwischen den Fachbereichen und „schools“ (das klassische Fakultätssystem wurde zugunsten von interdisziplinären Zentren nach dem anglo-amerikanischen Modell der „schools“ aufgehoben) entsteht und Ressourcen zur Internationalisierung zentral koordiniert und organisiert werden. Der innovative Charakter der Hochschule wirkt sich unmittelbar auf den Seminaralltag aus.

Frau Anderson: I think the mentality here is different from other universities, for example in B-Stadt. Because there they have an older tradition and they have this departmental concept, you are in Medicine, in Law or whatever. But here in A-Stadt you can take different subjects. You can do Languages, next year Human Rights. So I would say we have a different type of student. Which is very important for the group dynamic.

Die Gegenüberstellung der gegenwärtigen Situation an vielen deutschen Hochschulen und den Beispielen der beiden skandinavischen Universitäten soll nicht den Eindruck erwecken, dass es sich hier allein um nationalitätsspezifische Unterschiede in der Hochschulpolitik handelt. Zum einen ließen sich auch für Deutschland mittlerweile einige Hochschulen finden, an denen eine systematisch verankerte Internationalisierungsstrategie entwickelt und umgesetzt wird, zum anderen sind die beiden skandinavischen Hochschulen, insbesondere die schwedische, nicht repräsentativ für die jeweiligen nationalen Hochschulsysteme. Gleichwohl wird an diesen Beispielen exemplarisch deutlich, dass flexible Hochschulstrukturen und dezidierte Entwicklungsstrategien nachhaltig auf die Lehrebene einwirken können und das Fehlen solcher Strategien andererseits deutlich von den Akteuren als Mangel registriert wird. Hieraus ergeben sich erste Anhaltspunkte für sehr verschiedene Formen der strategischen Verankerung von internationalen Hochschulaktivitäten, die gewisse Rahmenbedingungen für die Akteure setzen und sich direkt oder indirekt auf deren interkulturelles Handeln niederschlagen.

8 Z.B. Einrichtung einer Stiftungsprofessur durch die Stadt und enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Stadt in diversen migrationspolitischen Kommunalprojekten.

7.2.3 Akteure in ihrem Handlungsfeld

Die Akteure wurden primär in ihrer institutionellen Funktion als Dozent, Studienberater und/oder Programmkoordinator in internationalen Programmen angesprochen. Für diese Teilfunktionen ergeben sich je nach institutioneller Verankerung zwar gewisse allgemeine Vorstellungen, wie diese Funktion sich in dem Gesamtkontext einer Hochschule positioniert, andererseits sind die unterschiedlichen Funktionsbereiche insbesondere in internationalen Programmen kaum definiert oder gar systematisch voneinander abgegrenzt. Wenn beispielsweise ein „profile of the ideal international lecturer“ (Teekens 2001a) entworfen wird, dann liegen diesem Idealmodell optimistische Annahmen eines entwicklungs-fähigen Persönlichkeitskonzepts zugrunde, bei dem die alltäglichen Rahmenbedingungen prekärer akademischer Professionswege, welche die Entwicklungsmöglichkeiten oft durchkreuzen, stark in den Hintergrund treten. Alle Akteure sind zum Zeitpunkt der Interviews neben der Lehre auch in der Forschung tätig. Die Akteure ohne Professorentitel befinden sich in der Regel in der Qualifikationsphase (Promotion oder Habilitation). Die Professoren sind in akademischen Leitungspositionen (Institutsleiter, Programmleiter) oder in anderen Gremienfunktionen (Dekan, Studiendekan) tätig, in denen sie auch administrative Tätigkeiten wahrzunehmen haben. Internationale Tätigkeiten in der akademischen Lehre und Beratung stellen in der Regel nur einen Teil der professionellen Aufgaben der Akteure dar. Das kommt nicht zuletzt in den häufigen Klagen über die fehlende Zeit für diese Tätigkeiten zum Ausdruck. Vom zeitlichen Rahmen nehmen internationale Tätigkeiten bei den Programmkoordinatoren den größten Umfang ein, da sie nicht nur in einzelnen Lehrveranstaltungen, sondern fast täglich mit ausländischen Studierenden zu tun haben. Während die Dozententätigkeit in internationalen Studienprogrammen eine Form des interkulturell didaktischen Handelns repräsentiert, enthält die Tätigkeit der Programmkoordinatoren oft auch Elemente des interkulturellen Verwaltungshandelns. Ein Teil der befragten Akteure wurde ohne besondere Vorabsprachen mit internationalen Tätigkeiten betraut, wie zum Beispiel Herr Ritter, der als wissenschaftlicher Mitarbeiter die Programmkoordination eines internationalen Masterprogramms übernehmen musste, obwohl er eigentlich viel lieber in der Lehre tätig gewesen wäre.

Herr Ritter: Es werden hier bei uns die Tätigkeiten ganz klipp und klar verteilt, kann man sagen. Das liegt dran, kann man sagen, der Mitarbeiter, der hier bislang die Studienberatung gemacht hat, der ist hier ausgeschieden, und dann musste diese Arbeit eben gemacht werden. Und da ich hier gerade anfing und

neu war, war es klar, dass ich das eben machen musste. [...] das war ne reine, eine ((lacht)) rein pragmatische Entscheidung. Die Stelle musste besetzt werden und da gab es keine Diskussion, dass ich das mache. Es ging da nicht um irgendwelche Neigungen oder so.

Andere Akteure wurden explizit für die anstehenden Aufgaben in dem internationalen Programm ausgewählt oder konnten sich freiwillig dafür melden. Dabei spielen neben dem persönlichen Fachprofil eigene Auslandserfahrungen eine Rolle.

Herr Remer: Also, ich wurde // also es war klar für das Institut, dass sie jetzt diese Lehrveranstaltungen wahrnehmen müssen und sie haben jemanden gesucht, der speziell dafür wohl geeignet wäre und dadurch, dass ich während meines Studiums zwei Jahre in England studiert habe und ich eben auch in dem Forschungsbereich eigentlich so ins Institut gepasst habe, ist die Wahl auf mich gefallen. Also, mir war das schon bei der Einstellung klar, dass ich diese Vorlesung halten würde.

Die Bedeutung von eigenen Auslandserfahrungen spielt bei vielen Akteuren zunächst in der Schilderung des eigenen Werdegangs eine Rolle. Es fällt auf, dass die meisten Interviewpartner selbst längere Auslandsaufenthalte hatten, die dann im späteren Verlauf der Interviews in unterschiedlicher Weise eine Interpretations- und Erklärungsfolie für Ereignisse und Beobachtungen des Handlungskontextes bilden. In jenen Fällen, in denen sich die Tätigkeit nicht nur auf eine reine Lehr- und Vorlesungstätigkeit im engeren Sinne beschränkt und Kontakte auch außerhalb der Lehrveranstaltungen zustande kommen, überlappen sich unterschiedliche Rollen und mischen sich zu einem Ensemble formeller und informeller Rollen. Dennoch ist es wichtig, zwischen Funktionsrolle und sozialer Rolle zu differenzieren,⁹ denn für den Akteur bestehen unterschiedliche Freiheitsgrade für die interaktive Rollenaushandlung und die Entscheidung, ob und wie er eine Rolle übernehmen muss, kann und will. Gerade im Bereich der informellen Alltagstätigkeiten außerhalb von Lehrveranstaltungen kommen die sozialen Rollen der Akteure im interkulturellen Kontext zum Tragen. Zitate von Herrn Kaiser und Herr Ritter, beide sind Programmkoordinatoren, illustrieren das.

9 Auch Funktionsrollen sind natürlich „sozial“, ebenso wie soziale Rollen bestimmte soziale Funktionen haben. Die begriffliche Unterscheidung soll lediglich darauf hinweisen, dass die Funktionsrolle in der Regel einem höheren Maß an formalisierten Verhaltens- und Handlungsvorgaben und begrenzteren Freiheitsgraden bei der Ausfüllung der Rolle unterliegt, als dies für die soziale Rolle angenommen werden kann (siehe Kapitel 7.1).

Herr Kaiser: Es gibt fast keine (Aufgabe), fast keine, die es nicht gibt. Heute Morgen hatte ich noch einen Studenten hier, der im Herbst abgeschlossen hat, der jetzt noch hier ist mit seiner Familie und der jetzt kein Geld hat, um nach Hause zu fliegen. Er will im nächsten Monat nach Hause, hat aber kein Geld, um den Flug für sich, seine Frau und Kind zu bezahlen und, ähm, ja und wen er jetzt ansprechen soll, um den Flug zu bezahlen und das sind so tägliche Tätigkeiten.

Herr Ritter: [...] Gerade diese sechs Länder, die ich jetzt schon zum zehnten Mal wiederhole, da ist es schon zu einer regelrechten Freundschaft gekommen. Die habe ich auch mal zu Hause eingeladen, dass die auch mal Kontakt zu den Einheimischen hier bekommen. Und das danken die auch richtig. Da sind richtig freundschaftliche Beziehungen entstanden. Die kommen hier manchmal auch an, einfach um ein Schwätzchen zu halten, obwohl gar nichts anliegt.

Die vielschichtige Tätigkeitskonstellation lässt sich zum einen damit erklären, dass viele internationale Studiengänge zumindest in der Gründungsphase als so genannte Pilotprojekte noch nicht fest in den institutionellen Strukturen der Hochschule etabliert sind (siehe Kapitel 7.2.2). Die Mehrheit der Akteure ist lediglich temporär und neben anderen Aufgaben mit internationalen Tätigkeiten betraut, zum Beispiel über eine befristete Assistentenstelle und parallel zur eigenen akademischen Qualifizierungsarbeit. Wichtige Aufgaben, die für die erfolgreiche Implementierung der Programme bedeutsam sind, werden befristet durch Assistenten besetzt oder von Professoren als freiwillige Zusatz Tätigkeiten wahrgenommen. Die internationale Lehrtätigkeit ist aufgrund der zeitlichen Befristung der Stellen für viele Akteure nur eine Etappe in ihrem akademischen Werdegang, der sich meistens an einer forschungsorientierten Wissenschaftslaufbahn ausrichtet, zumal in Deutschland, wo die Lehre als Teil der akademischen Karriere nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle für die wissenschaftliche Laufbahntwicklung spielt (Enders 1999, 2001).

Eine weitere Schwierigkeit in der Aufgabenbestimmung ergibt sich dadurch, dass viele neue internationale Studienprogramme derzeit in einem noch wenig vorstrukturierten Rechts- und Regelungsrahmen entstehen. Fakultäten und Programminitiatoren müssen beispielsweise mit neuen Zulassungsverfahren umgehen, Studienordnungen mit gestuften Abschlüssen einführen, neue Regelung aufgrund privatrechtlicher Vertragsbeziehungen zwischen Hochschule und Studierenden entwickeln und dergleichen mehr. Daneben bleibt das ganze Spektrum der normalen sozialen und akademischen Betreuung natürlich weiterhin bestehen. Die wahrzunehmenden Aufgaben innerhalb eines internationalen Studienprogramms kristallisieren sich häufig erst nach und nach heraus, wie das Beispiel von Herrn Kaiser zeigt. Viele Tätigkeiten betreffen nicht die ei-

gentliche akademische Ausbildung der Studierenden, sondern die Unterstützung in schwierigen Lebenslagen, in kritischen Phasen, in denen sich ausländische Studierende in Deutschland sehen.¹⁰ Die prekäre personelle Besetzung von zentralen Funktionen im Bereich der Lehre, Betreuung, Beratung und Koordination in vielen internationalen Studienprogrammen widerspricht in gewisser Weise der (in den Außendarstellungen postulierten) strategischen Bedeutung der internationalen Programme. Das hohe fachliche und persönliche Engagement, das in internationalen Programmen von den Akteuren gefordert wird, kollidiert irgendwann mit dem Erfordernis, sich um die eigene wissenschaftliche Laufbahn kümmern zu müssen. Herr Seyfried, der als wissenschaftlicher Mitarbeiter über befristete Drittmittelfinanzierung die Programmkoordination eines internationalen ingenieurwissenschaftlichen Aufbaustudiengangs wahrnimmt, schildert die vielfältigen Tätigkeiten, die ihm wenig Zeit für die eigene Qualifikation und die regulären wissenschaftlichen Aufgaben eines Assistenten lassen:

Herr Seyfried: Denn es ist schon ein Job, der, ich sag mal, mehr oder weniger abschneidet von den normalen Tätigkeiten. Sehr viel organisatorische Dinge und wenn sich das nicht positiv auswirkt auf die eigene Tätigkeit, dann fragt man sich, wozu macht man das.

Die Betreuung eines internationalen Studiengangs stellt für Herrn Seyfried zwar eine interessante Aufgabe dar, die aber nicht zu den „normalen Tätigkeiten“ eines Akademikers gehört. Die Randstellung betrifft nicht nur die administrative Programmkoordination, die mit einem erheblichen Anteil an bürokratischem Alltagsgeschäft tatsächlich fern der akademischen Qualifizierung liegt. Auch die akademische Lehre, die an Lehr- und Forschungsuniversitäten theoretisch einen gleichberechtigten Teil des Berufsbildes von Wissenschaftlern ausmachen sollte, trägt nur begrenzt durch forschungsbefruchtende „spin-offs“ zur wissenschaftlichen Profilierung bei, besonders in den Natur- und Ingenieurwissenschaften (vgl. Handal et al. 1990: 323).

Ein weiterer Aspekt der Problemdimension betrifft die persönlichen und institutionellen Selbstbilder, mit denen die Akteure sich als Person, als Institutsangehörige oder fachlich im Kontext der Tätigkeiten im Interna-

10 Die sozialpsychologischen Herausforderungen eines Ausländerstudiums in Deutschland werden in mehreren Studien ausführlich behandelt (Jabeen-Kahn 1988; Karcher/Etienne 1991; Yi-Shan 1995). Für einen Überblick siehe auch Otten (1999a).

tionalisierungsprozess positionieren und präsentieren. Persönliche und institutionelle Selbstpositionierungen und Abgrenzungen dienen den Akteuren als Mittel zur Erklärung ihres Handlungshintergrundes. Die Rolle des eigenen Instituts wird dabei als fortschrittlich, innovativ und in positiver Weise abweichend vom sonstigen universitären Umfeld dargestellt. Die Mitwirkung in internationalen Studienprogrammen und die unterschiedlichen Besonderheiten dieser Programme werden sowohl auf der individuellen Ebene wie auch institutionell als qualitatives Abgrenzungsmerkmal zu anderen Einrichtungen erwähnt (Herr Becker 26):

Herr Becker: Ich denke, dass das auch ne Qualitätsauswahl ist. Professoren und Assistenten, die bereit sind, das / also ihre Freizeit zu opfern für dieses Programm, das sind diejenigen, die sowieso etwas beweglicher und agiler sind. Und deswegen ist das Programm auch sehr gut. Also die Qualität der Lehre, wenn man von so was sprechen kann, das ist immer schwierig zu bestimmen, aber das ist schon sehr gut bei XXX (Name des Studienprogramms) und schon ein Stück höher als an den normalen deutschen Programmen.

Bei aller zusätzlichen Belastung, die aufgrund der internationalen Tätigkeiten entsteht, empfinden viele Akteure diese Aufgabe als etwas Besonderes. Die Lehre in internationalen Studienprogrammen ist in vielen Fällen noch nicht so etabliert und bietet den Mitwirkenden teilweise die Möglichkeit, eigene Ideen und Veränderungen in die Gestaltung der Lehrformen einzubringen. In mehreren Interviews wird von den Akteuren auch das Engagement des eigenen Instituts und/oder des Institutsleiters betont und die Erwähnung der Zugehörigkeit zu einem engagierten Institut scheint vielen Interviewten wichtig. Erst durch die Hervorhebung wird deutlich, dass offenbar nicht alle Institute gleichermaßen, also nicht die ganze Universität am Internationalisierungsprozess partizipiert. Durch die Mitwirkung in internationalen Studienprogrammen sind die Akteure insofern auch Teil einer innovativen Avantgarde innerhalb der Institution. Das Engagement in der Lehre in diesem Programm erfolgt zu großen Teilen auf freiwilliger Basis und Herr Becker stellt im Laufe des Interviews immer wieder heraus, dass dies in erster Linie aus „Spaß an der Freude“ geschehe.

Herr Becker: Die Professoren und die Assistenten, die daran teilnehmen, machen das aus Spaß an der Freude. Das kann auch nicht angerechnet werden und gehört nicht zum normalen Lehrprogramm dazu.

I: Das ist also eine reine Kürleistung, wenn man so will?

Herr Becker: Ja, bei den Professoren ist das noch ein bisschen was Besonderes. Die können schon gegenüber der Universität sagen, dass sie das als Lehrveranstaltung darstellen. Aber die Assistenten haben kaum ne Chance. Die machen

das wirklich aus Überzeugung, und so ist es bei allen hier, die an diesem Projekt arbeiten. Und das sind viele, viele [...].

Es ist bezeichnend und ich kann irgendwie auch nicht so richtig sagen, was dazu geführt hat. Am Anfang war es sicher auch Verpflichtung, wir wollten auch an diesem Modellstudiengang dabei sein, aber inzwischen ist es so: Es will wirklich keiner, auch die Professoren nicht, die Arbeit über beide Ohren haben, keiner will davon ablassen. Zum einen natürlich, weil es Lorbeeren an ihrem Kranz sind, das mit Sicherheit. Zum anderen aber auch, weil es auch vom Alltag abweicht. Das ist ja nichts, was wir jeden Tag machen, sondern es ist schon was Spezielles. In der anderen Sprache, andere Anforderungen, das ist schon was Besonderes.

Es ist also besonderes Engagement und überdurchschnittliche Motivation, die Herr Becker und andere Kollegen zu beachtlicher Mehrarbeit bewegt. Es handelt sich bei diesen Personen um einen besonderen Typ, der „sowieso etwas beweglicher und agiler ist“. Dadurch erklärt sich für Herr Becker auch die akademische Qualität des Programms, das die normalen deutschen Studiengänge übertreffe. Darüber hinaus kommt dem Programm der Status eines Innovationsprojekts zu, das in der Hochschule insgesamt für Veränderungen und Impulse sorgen soll. Die Mitarbeit in dem Studienprogramm ist in mehrfacher Hinsicht prestigeträchtig und das scheint Anreiz genug dafür, dass sich viele Personen dafür engagieren, selbst wenn das zulasten der privaten Zeit und auf Kosten der Arbeitszeit an der wissenschaftlichen Qualifikation erfolgt. Der zeitlichen und arbeitsmäßigen Mehrbelastung steht also zumindest hochschulintern ein Prestigeerwerb und letztlich doch ein Zuwachs an akademischem Kapital gegenüber, denn wer in dem Programm lehrt, gehört in der Selbstwahrnehmung zu einer besonderen Gruppe.

7.3 Handlungsanforderungen und Handlungsreflexion

Ein weiterer Themenkomplex der Interviews bezieht sich auf die spezifischen Handlungsanforderungen, -probleme und -reflexionen, die sich in Verbindung mit der internationalen Tätigkeit in der Lehre und dem Umgang mit kultureller Differenz in interkulturellen Kontaktsituationen ergeben. Die Betrachtung der konkreten Handlungsproblematik verdeutlicht das dominierende *Erkennungsschema* (direkte oder indirekte Benennung eines interkulturellen Handlungsproblems) und die *Prioritätsattribute* (Vor- oder Nachrangigkeit des interkulturellen Problems vor anderen Problemdeutungen) des Deutungsmusters. Die Rekonstruktion der „Selbst- und Fremdthematization und Handlungsadaption“ (siehe

Kapitel 6.3) hatte gezeigt, dass die affektive Komponente, das heißt das Zulassen oder Verdrängen emotionaler Betroffenheit von Fremdheits-erfahrungen wichtig ist. Insofern sind Handlungsanforderungen nicht getrennt von korrespondierenden *Emotionsmustern* zu behandeln.

In den wenigen Forschungsbeiträgen, die sich bislang mit der Frage interkultureller Aspekte in der Hochschullehre beschäftigen, wurde verschiedentlich versucht, die sehr allgemein formulierten Elemente interkultureller Kompetenz (siehe dazu auch Kapitel 7.4) auf den speziellen Kontext des Lehrens und Lernens zu beziehen (Hofstede 1986; Overwien 2000; Quais 2002). Dazu zählt zum Beispiel die Fähigkeit zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und Kommunikation mittels einer Fremdsprache (Glaser 2003), das Wissen um unterschiedliche kognitive Lerntypen/-stile und die kulturspezifische Relevanz von Lehrinhalten oder Traditionen in der Lehrer-Lerner-Interaktion. Angesichts des grundsätzlichen Mangels an fundierten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Perspektive des Hochschulpersonals auf interkulturelle Handlungskontexte kommt solchen Forderungskatalogen ohne Zweifel eine wichtige Funktion zur allgemeinen Problemsensibilisierung von Akteuren und institutionellen Entscheidungsträgern zu. Andererseits bleiben sie stark in einer normativen Diktion verhaftet und übertragen idealtypische Sozialkompetenzen auf die Tätigkeit der Hochschullehre, ohne dabei jedoch hinreichend die spezifischen Sozialstrukturen der Wissenschaftsinstitution und Hochschulorganisation einzubeziehen. Die Akteure berichten in den Interviews, teils unaufgefordert, teils angeregt durch die Interpretation der vorgelegten Fallstudie, in unterschiedlicher Ausführlichkeit über Herausforderungen des Arbeitsfeldes und 'kritische Ereignisse' bei interkulturellen Begegnungen mit ausländischen Studierenden. Die Charakterisierung als „kritisch“ ist dabei nicht auf problembehaftete Situationen beschränkt, es sind damit vielmehr solche Situationen gemeint, in denen die Akteure zur Reflexion eigener kultureller Interpretationen und Rahmungen einer bestimmten Handlungssituation aus ihrem professionellen Alltag angeregt werden. In einer bekannten Einführung in die Erwachsenenbildung heißt es dazu:

„Die Reflexion darüber, was das eigene Selbstverständnis ausmacht, ist handlungsleitend für die Bildungsarbeit. Dabei geht es darum, Tätigkeitsschwerpunkte und Rahmenbedingungen einzuschätzen und die eigene Position im Interessengeflecht von Institutionen, Akteuren und Lernenden zu klären“ (Faulstich/Zeuner 1999: 9).

In der folgenden Analyse wird primär auf solche Ereignisse und Situationen Bezug genommen, in denen sich die Interaktion mit ausländi-

schen Studierenden aus Sicht der Akteure als ungewohnt, ambivalent oder schwierig gestaltet. Mit dieser Perspektive auf die Analyse von Handlungsanforderungen wird die in Kapitel 3.3 eingeführte Logik adaptiver Gegensätze erneut aufgegriffen. Denn Handlungsanforderungen im interkulturellen Kontext, so wurde argumentiert, sind mit Deutungs- und Erklärungsdilemmata entlang prä-adaptiver Gegensätze verbunden, die sich sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene stellen. Wenn Handlungsanforderungen sich aus der unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeit und den damit verbundenen Situationsmerkmalen (z.B. Umgang mit Fremdsprachen, divergente Kommunikationsstile, Eigengruppenorientierungen) ergeben, lässt sich von direkt *erlebter Interkulturalität* sprechen. Zum anderen entstehen aus strukturellen Rahmenbedingungen (Zeitdruck, Zuständigkeiten, institutionelle Zwänge) *situative Handlungsbedingungen*, unter denen das interkulturelle Handeln erfolgt. In der Alltagspraxis verbinden sich die Ebenen zu einem komplexen Erlebenskontinuum, in das noch weitere Deutungsebenen (z.B. biografische Erfahrungen, mediale Einflüsse) hineinspielen, die hier aber nur am Rande behandelt werden können. Es empfiehlt sich, auf analytischer Ebene unterschiedliche Attributionsrichtungen bei der Behandlung und Reflexion von Handlungsproblemen zu differenzieren: (inter-)kulturelle Differenzkonstruktionen aus dem direkten Erleben von Interkulturalität einerseits und Attributionen auf institutionelle Rahmenbedingungen andererseits. Die erstgenannte Ebene betrifft unmittelbare Erfahrungen kultureller Differenzenerlebnisse, während die zweite Ebene stärker auf Umweltfaktoren abstellt, unter denen solche Erfahrungen gemacht werden. Mithilfe dieser Unterscheidung ist es möglich, der eingangs erläuterten rahmentheoretischen Abgrenzung von Rahmen und Rahmung gerecht zu werden, indem nämlich die Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen Hinweise darauf gibt, wie eng der Rahmen gesteckt ist und welche Rahmungen durch die Akteure im Hinblick auf Differenzkonstruktionen überhaupt in Frage kommen (siehe dazu Kapitel 3.2).

7.3.1 Exemplarische Detailrekonstruktion einer interkulturellen Handlungssequenz

Anstelle einer reinen Auflistung von erlebten Schwierigkeiten in der internationalen Lehre oder Beratung und entsprechender Lösungswege soll hier ein anderer Weg eingeschlagen werden, um exemplarisch zu zeigen, wie aus der Akteurperspektive von einem zunächst noch diffusen Problemerkennen sukzessive eine interkulturelle Handlungssequenz aufgebaut wird, die dann im Zuge der diskursiven Bearbeitung im Interview

reflektiert wird. Zwei Beispiele aus den Interviews mit Herrn Remer und Frau Sattler dienen zur Illustration von kulturell attribuierten Handlungssituationen. Die beiden Textsequenzen bilden einen ähnlichen Ausgangspunkt einer umfassenden reflexiven Auseinandersetzung der Akteure mit ihren professionsbezogenen Selbst- und Fremdansprüchen.

Herr Remer: [...] Ich habe natürlich auch das Problem /, mir ist es jetzt nicht ganz klar, ob ich die Leute so direkt adressieren kann, wie ich einen Deutschen adressieren würde. Ich kann ja bei einem deutschen Studierenden sagen: „Was meinen Sie dazu?“ Könnte ich in so einer kleinen Gruppe ohne Probleme sagen. Ich habe aber immer speziell bei den Asiaten das Problem, ich will sie ja nicht bloßstellen vor der Gruppe. Ich weiß ja nicht, wie es in ihrem Kulturkreis aufgenommen wird, wenn ich jemanden so einem Leistungsdruck aussetze, der aus einem anderen Kulturkreis kommt [...]

Frau Sattler: [...] 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.

In beiden Beispielen wird der handlungskritische Charakter der eigenen Tätigkeit explizit betont („ich tue mich schwer damit“; „ich habe das Problem“) und mit Erwartungen über divergente kulturelle Orientierungen der Interaktionspartner verbunden. Im Fall von Frau Sattler sind es die „Studenten aus der so genannten Dritten Welt“ und bei Herrn Remer „speziell die Asiaten“. Eine spezifisch benannte kulturelle Gruppenzugehörigkeit ist erster Anknüpfungspunkt für die Problematisierung der Beziehung zwischen dem Dozenten und den Studierenden. Beide Akteure nehmen die Handlungsproblematik aufgrund einer kulturellen Differenz- und Fremdheitserfahrung als Anlass für eine eingehende Selbstreflexion der eigenen Handlungsweisen und Rollen, die sie als Akteure in dem internationalen Studienprogramm einnehmen. Wenn es um das Verstehen bevorzugter Attributionsrichtungen für Differenzphänomene geht, ist die individuelle emotionale Betroffenheit durch kulturelle Differenzenerfahrungen ein zentrales Element. Zur Handlungsreflexion gehört das Bedürfnis des Akteurs zur normativen und emotionalen Selbstvergewisserung. Insbesondere dort, wo mit dem beobachteten kulturellen Differenzphänomen oder den attribuierten Handlungsproblemen eine intensive persönliche Selbsthinterfragung bezüglich eigener Kompetenzen und Verhaltensweisen einhergeht, wird das für die Akteure wichtig. Bandura (1977; 1995) hat sich eingehend mit den sozialen Bedingungen

der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) beschäftigt und vier Informationsquellen unterschieden, aus denen Personen Anhaltspunkte zur positiven oder negativen Selbsteinschätzung und der Angemessenheit ihrer eigenen Handlungen beziehen: Die direkte Erfahrung von Handlungserfolg und -misserfolg (performance experience), die indirekte Rückmeldung anderer (other people's attainments), die argumentative Überzeugung durch kommunizierte Botschaften (verbal persuasion) und die physischen und psychischen Reaktionen (physical and emotional reactions) in herausfordernden Handlungssituationen.¹¹

Für das Handeln in interkulturellen Kontexten ließe sich nun annehmen, dass eine erhöhte Notwendigkeit zur Selbstvergewisserung besteht, insbesondere wenn bereits erste Vorerfahrungen und Ahnungen vorliegen, dass eigene kulturelle Deutungen und Alltagserklärungen nicht zutreffen könnten oder nicht den erwarteten Handlungserfolg erbringen. Eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit lässt Akteure einerseits wachsam für kulturelle Differenz werden, andererseits bedarf es auch externer Informationen, um die ausgelösten Verunsicherungen wieder zu kompensieren und sich der Richtigkeit des eigenen Handelns zu vergewissern. Das Eingangsbeispiel von Herrn Remer eignet sich, um den Zusammenhang von kultureller Differenzkonstruktion und Selbstvergewisserung in einer interkulturellen Handlungssituation mithilfe eines institutionell verfügbaren Deutungsarrangements zu analysieren. In der Detailanalyse wird Deutungsprozess in fünf Einzelsequenzen aufgeschlüsselt:

- a) Identifizierung eines Handlungsproblems
- b) Handlungsreflexion, Problemattribuion, Ursachensuche
- c) Verifizierung kulturspezifischer Zuschreibungen
- d) Generative Reaktivierung früherer Schlüsselerlebnisse
- e) Verwendung institutioneller Legitimationsdiskurse

a) Identifizierung eines Handlungsproblems als Kulturphänomen

Zunächst wird die von Herr Remer als schwierig erlebte Kontaktaufnahme mit Studierenden aus asiatischen Ländern durch den Vergleich mit seinen Kontakten zu Studierenden anderer Nationalität (Russen, Deutsche) als kulturspezifisch für den Umgang mit Asiaten, später noch spezifischer mit Chinesen ausgewiesen. Über alltagsevidente Kulturver-

11 Kulturvergleichende Überlegungen der Selbstkonzeptforschung finden sich ferner bei Markus/Kitayama (1991) und Oettingen (1995).

gleiche wird hier also die *besondere* Schwierigkeit bei *bestimmten* kulturellen Gruppen hervorgehoben. Rein personen- oder situationsspezifisch scheint das Problem indessen nicht zu sein, denn Herr Remer spricht nicht von einer bestimmten Person oder einer bestimmten Situation, bei der er diese beschriebenen Schwierigkeiten erlebt, sondern in pauschalisierender Form, von „den Asiaten“ und „den Leuten“. Durch die kultur(kreis)spezifische Eingrenzung des Verhaltens wird es als typisch für Vertreter dieser Kultur(en) dargestellt – zumindest für jene, die in dem Studiengang präsent sind.¹²

b) Handlungsreflexion, Problemattribution und Ursachenforschung

Das eingegrenzte Handlungsproblem wird durch Herrn Remer als *sein* Problem ausgewiesen („*ich* habe das Problem [...] von daher bin *ich* vorsichtig“). Als problematisch wird also nicht einfach ein fremdes Verhalten dargestellt, sondern vielmehr die damit verbundene, von Herr Remer selbst erlebte Unsicherheit über die angemessene Ansprachestrategie und unterrichtsbezogene Kommunikationsformen, mit denen es ihm gelingen könnte, die „sehr stillen“ Chinesen zu einer aktiveren Diskussionsteilnahme zu bewegen. Weil Herr Remer aber vermeiden will, dass seine Ansprache bei den chinesischen Studierenden Leistungsdruck verursacht oder sie anderweitig bedrängt, verhält er sich „vorsichtig“.

Herr Remer: [...] Bei den chinesischen Studierenden, da kriege ich halt sehr wenig zurück. Wobei, wenn ich mir die Feedbackbögen eigentlich ansehe /, ich habe nach den ersten Semestern diese Evaluation gemacht, nach dem Sommersemester, da habe ich eigentlich gute Kritiken bekommen. Also es ist nicht so, dass die Studierenden das Gefühl haben, dass die Vorlesung nicht passt oder dass ich unnahbar wäre. Sondern es wurde auch durchweg eigentlich gut bewertet, dass ich eigentlich immer bereit bin, Fragen zu beantworten, halt immer offen bin für Fragen. Aber meine Sprechstunde wird halt eben für meinen Geschmack /, vielleicht erwarte ich auch zu viel von so einer Gruppe /, zu wenig in Anspruch genommen.

Mit der selbstreflexiven Handlungsbeschreibung deutet sich eine implizite Ursachenforschung an, die sich auch an der eigenen Person orientiert. Die hypothetische Vermutung, sein Unterricht könnte bei den Studierenden womöglich nicht gut ankommen (zunächst nur indirekt durch

12 Aus anderen Sekundärquellen über das betreffende Studienprogramm ist bekannt, dass die Studiengruppe, die Herr Remer unterrichtet, aus sechzehn Personen besteht, von denen acht chinesischer Nationalität sind.

die Formulierung „wobei“ indiziert), wird durch Herrn Remer mit den positiven Rückmeldungen der Studierenden aus der Lehrevaluation widerlegt. Die Evaluationsergebnisse stellen für ihn einen Beleg dar, dass er bei seiner Lehrgestaltung offenbar nichts grundlegend falsch macht. Informationen zur Selbstwirksamkeit werden zum einen aus der direkten Beurteilung des Handlungserfolgs sowie durch indirekte Rückmeldung anderer bezogen. Während die direkte Beurteilung des Handlungserfolgs widersprüchlich ist (die regelmäßige Teilnahme an Lehrveranstaltungen bei Herrn Remer ist höher als bei den Kollegen, aber seine Sprechstunde wird nicht wahrgenommen), kann er aus der persönlichen Rückmeldung positive Informationen beziehen, die seine Selbstwirksamkeit abstützen.

Herr Remer: Es könnte vielleicht auch sein, dass sie nicht das Gefühl haben /, oder sagen wir mal, dass sie sich einfach vor mir fürchten, in welcher Form auch immer. Ich bin der Dozent und sie wollen sich da nicht unbedingt /, oder dass ich arrogant oder unsympathisch oder in irgendeiner Form wirke. Hmmm. Wäre möglich // glaube ich eigentlich aber nicht. Wenn ich mal mit einem Studenten ins Gespräch komme, dann läuft das eigentlich immer recht konstruktiv und recht freundlich ab. Sie äußern ja laut der Feedback-Bögen, dass es daran nicht liegt.

c) Verifizierung kulturspezifischer Zuschreibungen

Nachdem Herr Remer durch die eingehende Handlungsreflexion ausschließen konnte, dass allein sein Verhalten die Problemsache ist, wird im weiteren Diskursverlauf die vermutete Kulturspezifität des studentischen Verhaltens weiter untermauert und erklärt. Erneut bezieht sich Herr Remer auf das Verhalten der chinesischen Studierenden und charakterisiert es als „Obrigkeitsdenken“. Auch hier wird durch den Kulturvergleich mit anderen Nationalitäten die Vermutung kulturspezifischer Ursachen bestätigt.

Herr Remer: [...] Ich habe es aber schon gemerkt, wenn ich dann bei Nachttestaten bei Herrn XXX zum Teil anwesend war, dass sie eigentlich noch mehr wie wir, so habe ich das Gefühl, dieses Obrigkeitsdenken haben, also dass sie weniger anfangen zu diskutieren oder Sachen in Frage stellen. Wenn ich sage: „Warum haben Sie das nicht so gemacht?“ Dann kommt die Antwort: „Ok, ich mache das so das nächste Mal.“

I: Ähm. Diese ausländischen Studierenden?

Herr Remer: Ja. So.

I: Und das [= die zuvor beschriebene Obrigkeitshörigkeit] würden Sie auf bestimmte Kulturkreise oder Regionen eher beziehen?

Herr Remer: Mir ist das aufgefallen, dass es eben bei den Chinesen (so ist), das wohl scheint mir 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.

I: Ja, das wäre vielleicht eine Frage. Hätten Sie // Erklärungen, oder es können natürlich auch Vermutungen sein, woran das liegt? Oder woher der Unterschied vielleicht kommt, der sich konkret so auch im Unterricht auswirkt?

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.

Herr Remer entwickelt für seine Beobachtung einer kulturspezifisch ausgeprägteren Obrigkeitshörigkeit bei den chinesischen Seminararbeitnehmern eine Art Arbeitshypothese. Er stützt sie einerseits durch Vergleiche, indem er von anderen Nationalitäten berichten kann, bei denen er diese Beobachtung nicht gemacht hat. Zum anderen bringt er seine „Vorstellungen“ über China und das, was er „schon gehört“ hat ins Spiel. Die Erklärungsversuche werden von Herrn Remer explizit nicht als eigenes Kulturwissen dargestellt, sondern es wird klargestellt, dass er noch nicht in China war und seine Information „nur“ gehört hat. Die kulturelle Differenzkonstruktion wird zu einer Art Alltagstheorie verdichtet. Alltagstheorien, deren orientierungsstiftende Funktion in pädagogischen Handlungsfeldern untersucht wurde (Hierdeis/Hug 1996), zeichnen sich dadurch aus, dass sie interpersonal relativ einheitliche, gleichwohl persönlich gefärbte, vereinfachte Erklärungen für wiederkehrende professionelle Handlungsprobleme bieten. Diese können zur Legitimation der auf solche Probleme bezogenen Handlungen herangezogen werden (vgl. Zitzmann 2002: 129f.).

d) Generative Reaktivierung früherer Schlüsselerlebnisse

Die Frage nach weiteren möglichen Interpretationen und Erklärungen des geschilderten Problems bringt Herr Remer zurück zur oben erwähnten Vorsicht, mit der er selbst in interkulturellen Kontaktsituationen agiert.

Herr Remer: Vielleicht sind die Leute auch genauso vorsichtig wie ich, weil sie mit einer fremden Kultur arbeiten und sie wissen auch nicht, ob sie mich nicht vor den Kopf stoßen, wenn sie mir ins Wort fallen würden und genauso wenig, wie ich sie nicht direkt ansprechen möchte, weil ich nicht weiß, wie es bei ihnen aussieht. // Das könnte natürlich auch gegenseitige Vorsicht einfach sein.

Vorsicht und Zurückhaltung sind für Herrn Remer offenbar wichtige persönliche Strategien, mit denen er sich interkulturellen Kontaktsituationen nähert. Die gleiche Strategie wähnt er auch bei anderen Personen. Die im Interview von Herrn Remer mehrfach an zentraler Stelle eingebrachte Thematik der Vorsicht steht offenbar im Zusammenhang mit „der Angst“, die Herr Remer „immer hat“, dass etwas „falsch aufgefasst werden könnte“. In der dann folgenden Schilderung eines früheren Schlüsselerlebnisses mit einer Gruppe afrikanischer Studierender wird deutlich, *warum* Herr Remer Angst hat, missverstanden zu werden und sich daher eine besondere Vorsichtsstrategie angeeignet hat: Bei einer früheren Seminarübung mit einer anderen Studentengruppe im deutschen Diplomstudiengang sollten von den Studierenden Testate vorgelegt werden. Eine Gruppe von vier afrikanischen Studierenden hatte nach mehrmaligen Anläufen nur ungenügende Leistungen präsentiert, worauf Herr Remer dieser Gruppe den Leistungsnachweis für die Übung nicht ausgestellt hatte:

Herr Remer: Die Leistungen, die sie gebracht hatten, haben der deutschen Vorlesung, den Anforderungen der deutschen Vorlesung bei weitem nicht entsprochen. Und entsprechend kann man bei unseren Übungen auch durchfallen. Es ist eine verpflichtende Übungsvorleistung und ich habe die ///, es gibt fünf Testate und man muss eben eigentlich, man muss sie normalerweise beim ersten Mal bestehen. Notfalls gibt es ein Nachtestat. Aber dieses Spiel betreibt man nicht beliebig lang, sondern eigentlich ist da schon der Druck da, das beim ersten Mal zu bestehen. Das heißt, beim dritten Nachtestat oder vierten fällt dann die Entscheidung und sie sind raus aus diesem Übungssaal. Sie können es im nächsten Semester noch einmal versuchen. Und da habe ich die negative Erfahrung gemacht, dass diese farbigen Studierenden mir dann gleich vorgeworfen haben, ich wäre ja rassistisch und ich würde zu wenig Rücksicht nehmen, dass es für sie alles fremd wäre. Das ist mir zum Glück bei meinen Studenten am XXX (Name des Programms) noch nicht passiert, dass mir irgendwie /, da gibt es auch Probleme mit der Leistung /, aber dass mir da irgendwie Rassismus vorgeworfen würde //.

Die „negative Erfahrung“ des Rassismusvorwurfs reicht für Herrn Remer bis in seine jetzige Tätigkeit hinein, denn er ist merklich erleichtert, dass der Vorwurf ihm seitens der Studierenden in dem derzeitigen internationalen Studienprogramm bisher „noch nicht passiert“ ist. Die Funk-

tion früherer Erfahrungen für den verinnerlichten Umgang mit Differenzenerfahrungen ist hier sehr gut als generative Reproduktion und Reaktivierung von früheren persönlichen Fremdheitserlebnissen erkennbar, wie es Waldenfels (vgl. 1999: 26) beschrieben hat. Das Fremde erscheint im Prozess der Begegnung etwas Vergangenenem ähnlich, das nur noch in seinen Nachwirkungen und Erinnerungen nachhallt, in der Gegenwart aber weiterhin nach Antworten verlangt (vgl. auch Becker 2000: 98). Herr Remer sagt, so etwas sei bei seiner jetzigen Tätigkeit „noch“ nicht vorgekommen. Auch wenn es bisher nicht zu derartigen Vorwürfen gegen ihn kam, kann er die Befürchtung vor Wiederholungen für die Zukunft nicht völlig ausschließen. Die vorsichtige Grundhaltung, mit der Herr Remer seine Lehre immer wieder charakterisiert, ist insofern Ausdruck einer verinnerlichten Wachsamkeit vor interkulturellen Konfliktsituationen.

e) Verwendung institutioneller Legitimationsdiskurse

Das beschriebene Schlüsselerlebnis, bei dem Herrn Remer nach seinem Empfinden zu Unrecht eine rassistische Haltung vorgeworfen wurde, hat nachhaltig auf ihn gewirkt und ihn dazu veranlasst, in vergleichbaren interkulturellen Kontexten besonders aufmerksam, eben vorsichtig zu sein. Sein Verhalten gegenüber der Gruppe der afrikanischen Studierenden als solches zieht Herr Remer dabei nicht in Zweifel. Zur Legitimation seiner strengen Haltung gegenüber der Gruppe beruft er sich auf die Beurteilungsvorgaben seines Instituts, die Gleichbehandlung vorsehen und an die er sich halten muss: „Das ist unsere Vorgehensweise bei den deutschen Studierenden und ich kann ja nicht zweierlei Maß ansetzen.“ Parallel dazu führt Herr Remer außerdem eine so genannte „Vice-Versa-Argumentation“ (Honolka/Götz 1999: 67) als zentrale Stützlegitimation ins Spiel. Derartige Argumentationsmuster gehen von einer behaupteten beziehungsweise tatsächlichen eigenen Anpassungsleistung an das Fremde aus und begründen daraus die reziproke Forderung nach Anpassung der Fremden an die geltenden Maßstäbe des eigenen kulturellen Systems.

Herr Remer: Und ich habe natürlich auch aus der Erfahrung aus England heraus gehandelt. Ich meine, da war ich zwar deutscher Student. Vielleicht wurden die ersten Monate, wurde da noch ein Auge zuge-drückt, da ich noch sprachliche Schwierigkeiten hatte und danach wurde ich behandelt wie jeder andere auch. Und ich denke, das sollten die eigentlich ////. 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 ge-

tan 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.

Die Erwartungshaltung an ausländische Studierende, sich an die deutschen Leistungsstandards anzupassen, ist keine einseitige Assimilationsforderung, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Herr Remer ist sich darüber bewusst, dass das Erreichen der Leistungsstandards des deutschen Hochschulsystems zwar für alle verbindlich sein sollte, aber nicht unbedingt von allen Studierenden unter gleichen Voraussetzungen zu bewältigen ist und daher Geduld und Unterstützung bedarf. Um die ausländischen Studierenden zu unterstützen, bietet Herr Remer von seiner Seite aus „kulante“ Unterstützung an, die die Studierenden in Anspruch nehmen könnten.

Herr Remer: // Also, ich denke, man sollte am Anfang /, also ich bin so: Ich mache es auch eigentlich so bei den Studierenden am XXX (Name des Programms). Ich sage ganz genau: „Die und die Leistung wird gefordert und die haben Sie zu bringen.“ Wenn es aber darum geht, dass sie damit Probleme haben, bin ich wesentlich kulanter, was Sprechstundenzeiten angeht. Also, wenn jemand ein Problem hat, dann soll er kommen, wann immer es ist. Das machen wir bei den deutschen Studierenden nicht. Da haben wir natürlich auch das Problem, wir haben in der Übung 270 Studierende, wenn die kommen dürfen, wann sie wollen, dann mache ich den ganzen Tag nur Sprechstunde. Aber bei den XXX (Name des Programms)-Studenten /, ich habe zwar auch eine Sprechstundenzeit, aber sie können mich anrufen, emailen, ich bin dann jederzeit zu einer Terminvereinbarung bereit. Da sehe ich mich schon offener und kulanter. Aber 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 // fehl am Platz. Da müssen sie die Leistung schon bringen.

Die ausführliche Detailrekonstruktion aus dem Interview mit Herrn Remer zeigt anhand eines Fallbeispiels exemplarisch den engen Deutungszusammenhang zwischen der Genese von Differenzkonstruktionen einerseits und ihrer institutionellen Einbettung andererseits. Das rekonstruktive Grundmuster von der Identifizierung eines bestimmten Handlungsproblems bis zur Begründung der eigenen Handlungsweise über die Verwendung institutioneller Legitimationsdiskurse lässt sich grundsätzlich auf jede interkulturelle Handlungssequenz anwenden. Frau Anderson schildert ein eigenes kritisches Ereignis (Critical Incident) aus einem Seminar, in dem sie eine Gruppe kenianischer Studierender zu einem Thema aus dem Bereich Internationale Menschenrechte unterrichtete.

te. Auch diese Szene veranschaulicht, dass die aufkommende Handlungsverunsicherung zunächst als Resultat einer interkulturellen Lehrsituation erkannt werden muss, um dann eigenes Handeln anzupassen.

Frau Anderson: ((tiefes Ausatmen)) First of all, my English went down the drain, I could not express a single word. I felt over and over again that these people, I very seldom feel this /, that these people were native speakers, that they were experts on the topic and I heard myself repeating the same things and making a lot of mistakes in grammar. But after a while // I said to myself: 'skip this part and let's go over to a discussion. Drop some debating points and sit down'. And then there was a three hour discussion on (xxx) which they were experts on, something which I had not planned at all but it gave me tons of information for my own research. And every one was happy in the end and we went out to have a coffee afterwards. So it was nice, but it was terrifying in the beginning.

I: Hmm, was it the feeling of loosing control of the setting?

Frau Anderson: Yes //, either you expect people to be very polite and look interested that is one way, and I do that sometimes. Or you would expect them to ask and we have a discussion. But this was such a ((lacht)) massive, ehmm, storm of questions and issues I could hardly deal with it at that time. And also my feeling of //, I didn't feel secure in that moment. But then it was o.k. and then you sit down later and you think about the situation, and I have kind of solved the situation. It was not 100% perfect but it was o.k. and I felt good afterwards.

Ungeachtet der tatsächlichen praktischen Bewältigung der Handlungssituation im Sinne der Umsetzung einer bestimmten Lösungsstrategie, ist mit dem kognitiven und affektiven Zulassen einer Handlungsschwierigkeit eine wesentliche Voraussetzung einer kultursensiblen Handlungsorientierung erfüllt, weil das eigene Handeln neben den kulturspezifischen Kommunikationspräferenzen der Studierenden als Teil des Problems mit einbezogen und dadurch der Reflexion zugänglich wird. Mit anderen Worten: Die subjektive Irritation ist nicht nur das *Ergebnis* inkommensurabler kultureller Deutungsmuster, sondern auch die *Voraussetzung* dafür, dass eine soziale Situation überhaupt als potenzielle interkulturelle Kommunikationssituation in Betracht kommt und bestehende Deutungsmuster im Hinblick auf ihre handlungsorientierende Funktion in Frage stellt. Deutliche Unterschiede zeigen sich im Ausmaß der persönlichen affektiven Betroffenheit der Akteure und ihrer Thematisierung. Die am eigenen Handlungsalltag ansetzenden Ereignisschilderungen gehen bei manchen Akteuren in eine intensive subjektive Introspektion (Wagner-Simon/Gaetano 1982) über, in der zum Beispiel persönliche Schwächen und Stärken, individueller Qualifizierungsbedarf und biografische Schlüsselerlebnisse thematisiert werden, wie in dem oben genannten Beispiel, und zu kulturellen Differenzerfahrungen in Be-

zug gesetzt werden. Andere Akteure nehmen kritische Ereignisse eher analytisch und distanziert zur Kenntnis und gehen schnell zu Interpretations- und Erklärungsfiguren über, bei denen die eigene Involviertheit ausgeblendet und primär auf die Rahmenbedingungen Bezug genommen wird. Die kontext- und situationspezifische Auslösung und Entfaltung von Handlungsreflexionen ist eng mit dem jeweils dominanten Konstruktionsmodus der kulturellen Differenz beziehungsweise Gleichheit seitens des Akteurs verbunden. Bei der Sichtung des Datenmaterials entstand zunächst der Eindruck, dass bei Kontextdeutungen, die sich stark am Leitmodus der kulturellen Gleichheit ausrichten, kaum kritische Ereignisse auftreten, die das Relevanzsystem des Akteurs nennenswert tangieren. Bei genauerer Betrachtung der diskursiven Entstehung und Funktion von Gleichheitskonstruktionen zeigte sich jedoch, dass Gleichheitskonstruktionen ebenso wie die Differenzkonstruktionen als spezifische Reaktionen auf interkulturelle Handlungsanforderungen gelesen und analysiert werden können (in Kapitel 6.5 wurde das anhand des Konflikts von Herrn Walter mit einem japanischen Studenten illustriert).

Die formale Gleichbehandlung bei der Frage der akademischen Leistungsbewertung ist beispielsweise eine häufig auftretende Argumentationsfigur in verschiedenen Interviews, die in ähnlicher Form auch aus anderen Untersuchungen zur Behördenkommunikation (Bentner 2002a; Seifert 1996) oder im Schulbereich (Gomolla/Radtke 2002) bekannt ist. Institutionelle Akteure nehmen den Kontakt mit Angehörigen unterschiedlicher Kulturen selektiv als eine nicht interkulturelle Situation wahr, indem auf die Maxime (oder Rechtsnorm) der formalen Gleichbehandlung jeder Person verwiesen wird. Dadurch lässt sich erreichen, dass zumindest auf formaler Ebene alles korrekt zugeht und ethnisch-kulturelle Unterschiede formal nicht zu norm- oder rechtswidrigen Ungleichbehandlungen führen. Falls es zu diskriminierenden Effekten kommt, lassen sie sich vom Akteur als „anonymisierte Operationen der Organisation“ (Gomolla/Radtke 2002: 38) außerhalb seiner persönlichen Verantwortlichkeiten verorten. Allerdings geht damit ein grundlegendes normatives Dilemma einher, das auf der einen Seite die Achtung des Gleichheitsgrundsatzes vorsieht und auf der anderen die Berücksichtigung des Einzelfalls, die Individualität des Gegenübers und situativ unterschiedliche Bedürftigkeit verlangt. Einerseits mag die Betonung des Gleichbehandlungsprinzips auf handlungspraktischer Ebene einer fragwürdigen Ethnisierung entgegen wirken, andererseits besteht die Tendenz zur Blindheit für die interkulturelle Dimension. Auftretende Verständigungsschwierigkeiten werden so entweder ethnisiert oder ausschließlich auf die sprachliche Ebene, auf die widrigen Rahmenbedingungen der Interaktion oder auf die persönliche Unwilligkeit des

Gegenübers reduziert (vgl. Riehle/Seifert 2001b: 22). Der Grundsatz der Gleichbehandlung kann so schnell umkippen in ein Diktum der Gleichmachung, das objektiv ungleiche Lebenslagen ignoriert und einebnert.

7.3.2 Interkulturelles Handeln im institutionellen Rahmen

Neben der internalisierten und selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Differenzerlebnissen, ist die Externalisierung auftretender Handlungsprobleme auf institutionelle Rahmenbedingungen eine andere Deutungsmöglichkeit. Häufig wird eine bestimmte interkulturelle Handlungssituation erst durch ungünstige Rahmenbedingungen zu einem Problem. In der interkulturellen Konfliktforschung wird zum Beispiel klar unterschieden zwischen solchen Konfliktpotentialen, die aus den normalen vermehrten Kommunikationsschwierigkeiten einer interkulturellen Begegnung entstehen können, und solchen, die aus einer Instrumentalisierung der interkulturellen Situation zur Verdeckung anderer Problemquellen resultieren (vgl. Haumersen/Liebe 1999: 34). Der letzte Weg mündet zumeist in den bekannten Sündenbock-Erklärungen, bei denen die kulturelle Andersartigkeit per se als *das* Problem behandelt wird, obwohl es sich primär um ein organisationales oder strukturelles Problem handelt, das prinzipiell auch in einer kulturhomogenen Konstellation auftreten könnte. Indem die Rahmenbedingungen interkulturellen Handelns in das Zentrum gerückt werden, soll die Analyse der Gefahr einer kulturalistischen Überinterpretation des Handlungskontextes internationaler Studienprogramme entgegensteuern. Gleichzeitig soll die enge Verwobenheit von individuellen Handlungsanforderungen und strukturellen Handlungsbedingungen aufgezeigt werden.

Die Problemdimension der institutionellen Verankerung internationaler Tätigkeiten (siehe Kapitel 7.2.2) hat bereits aufgezeigt, dass das Alltagserleben von Interkulturalität als Defizit, Problem, Herausforderung oder als Bereicherung maßgeblich davon abhängt, wie die internationalen Aufgaben und Handlungsfelder im institutionellen Gefüge integriert sind. Die anspruchsvolle internationale Lehrtätigkeit der Akteure wird durch widrige organisationale Umstände oft zusätzlich verschärft und bei auftretenden Schwierigkeiten fehlt es an systematischer Unterstützung seitens der Organisation. Ein Meta-Problem, dass in fast allen Interviews angesprochen wird, ist der chronische Zeitdruck, unter dem sich viele Akteure wähen. Zeitaspekte und Zeitmangel bieten eine geradezu zeitgeistartige Erklärungsformeln, um Grenzen und Unmöglich-

keiten des eigenen Handelns hervorzuheben, insbesondere im akademischen Milieu (Ylioki/Mäntilä 2003).¹³

I: Sie sagten vorhin, es gibt da relativ geringen Spielraum im Rahmen der Lehrpläne, also dessen, was bereits vorgegeben ist?

Herr Trautwein: Ja das empfinde ich so. Ja.

I: Also es muss bei Ihnen relativ zügig gehen?

Herr Trautwein: Ja, richtig.

I: Im Stoff voran gehen.

Herr Trautwein: Ja genau. Ja richtig. Ich habe da schon Schwierigkeiten, da mal Vorlesungen ausfallen müssen, aufgrund anderer, die die Studenten am XXX haben oder sonstige Dinge, dann noch mit dem Lehrplan Schritt zu halten. Insofern muss man das immer im Kontext der gesamten Vorlesung dann sehen. Also nicht nur der anderthalb Stunden, die da zur Verfügung stehen, sondern des Lehrplans.

In den ingenieurwissenschaftlichen Programmen an den untersuchten deutschen Universitäten stellen die engen inhaltlichen Vorgaben des Lehrstoffs und die häufig starre Bindung an vorgegebene und tradierte Vermittlungsformen (Frontalunterricht und Dominanz rezeptiver Lernformen, Vorlesungen und dozentenorientierte Seminare, geringe direkte Beteiligung der Studierenden am Seminargeschehen) einen häufigen Kritikpunkt insbesondere bei jüngeren Dozenten dar. Die eigene Positionierung zwischen Positionsrolle einerseits und Situationsrolle andererseits wird zuweilen zum Problem für die Akteure. Es drückt sich zum Beispiel darin aus, dass ein Akteur in Bezug auf die Lehrmethoden oder die Programmgestaltung selbst zwar anderer Meinung ist und angesichts einer konkreten Situation anders handeln würde, dies aber aufgrund von übergeordneten Vorgaben eben nicht kann (vgl. Riehle 2001: 86). Anders als die Professoren, die (zu) enge Lehrvorgaben nur selten als Problem im Zusammenhang mit der internationalen Lehre thematisieren, haben jüngere Dozenten oft wenig Einfluss auf die Wahl der Lehrformen und -methoden. Sie sind gehalten, die Vorgaben der Institutsleitung beziehungsweise der jeweils vorgesetzten Professoren zu übernehmen, selbst wenn sie nach eigener Einschätzung für die interkulturelle Lehrsituation nicht adäquat erscheinen.

13 Eine „Innensicht“ auf die Lebenswelt des akademischen Nachwuchses aus organisationskultureller Perspektive bietet der Aufsatz „Universität: Ein Leben zwischen Himmel und Hölle“ von Holger Schmidt (1998).

Herr Remer: [...] Dann ist es speziell in meinem Fall /, es gefällt mir gar nicht, dass ich an diese deutsche Powerpoint-Präsentation so gebunden bin. Aber das würde ich nicht nur für die XXX- (Name des Programms) Studenten anders machen, sondern auch für die deutschen Studierenden. Ich bin gebunden 30 bis 50 Folien in einer Vorlesung durchzuhalten, die aber zum größten Teil nichts sagen. Aber es werden eigentlich die meisten gezeigt. Ich nehme mir auch die Freiheit, darüber hinwegzublättern. Ich würde mir das schon eher in einem Seminarcharakter eben vorstellen. Das zur Lehrveranstaltung. Damit könnte man die Studierenden sich auch mehr einbringen lassen. Also ich meine, den Studenten ist nicht damit geholfen, dass sie anderthalb Stunden drin sitzen und nichts sagen. Weil das können sie alle: nichts sagen[...].

Herr Becker, ebenfalls Assistent an einem deutschen Maschinenbauinstitut an einer anderen Hochschule, zielt mit seiner deutlichen Kritik in eine etwas andere Richtung. Er bemängelt, dass besonders Nachwuchswissenschaftler zur Mitarbeit in der Internationalisierung aufgefordert werden und selbstverständlich englische Sprachfähigkeiten erwartet werden, ohne dass im Gegenzug Unterstützung angeboten wird:

Herr Becker: [...] Es ist eine Frechheit, anzunehmen, dass die Assistenten gutes Englisch können. Viele haben damit einfach Probleme, mein Gott, ist doch klar. Lehre in einer fremden Sprache ist wirklich ne Herausforderung. Und dann auch noch Konfliktstrukturen auf einer fremden Sprache zu bearbeiten, die ja immer mal da sind, das ist schon ein echtes Ding. Dass dies in keiner Weise vorbereitet und unterstützt wird, ist meiner Meinung nach geradezu grotesk. Die Universität schmückt sich da mit den Lorbeeren aber die Drecksarbeit, mal ganz offen gesagt, dürfen wir machen.

Im Gesamtinterview wird klar, dass Herr Becker die internationale Lehraufgabe keineswegs als „Drecksarbeit“ empfindet und auch andere Akteure stellen diese zwar als arbeitsreiche, letztlich aber positive persönliche Erfahrung dar. Dennoch ist die beklagte mangelnde institutionelle Unterstützung ein zentrales Thema vieler Interviews und nährt die weiter oben angedeutete These, dass der strategische Anspruch und die Außendarstellung internationaler Studienprogramme an vielen Hochschulen nicht unbedingt mit entsprechenden institutionellen Struktur- und Personalentwicklungskonzepten nach innen korrespondieren. Mancher Akteur fühlt sich in der Wahrnehmung der an ihn delegierten Lehraufgabe völlig auf sich allein gestellt.

Herr Remer: Also (das sind) schon sehr hohe Anforderungen. Und dazu kommt noch – das bleibt ja, wird ja anonymisiert –, dass halt null Rückendeckung vom Institut ist. Das ist eine Aufgabe, die wurde auf mich abgeschoben. Ich bin das

XXX (Namen des Programms) und ich muss gucken, wie ich das Ding geschaukelt kriege. Das habe ich mir nicht so vorgestellt. [...] Als es mal darum ging, dass andere Leute mich unterstützen sollten, da hat sich halt sehr schnell abgezeichnet, dass sie keine Lust darauf haben.

Die Vermengung der direkt durch die interkulturelle Handlungssituation evozierten Interaktionsanforderungen mit den organisationspezifischen Restriktionen erzeugt ein erhöhtes Stresspotenzial aufseiten der Akteure. Zeitliche, fachliche, weisungsbezogene und kompetenzmäßige Zwänge engen damit auch den Fremderlebens- und Verstehensradius erheblich ein. Die Reflexion alternativer Situationsdeutungen, die angesichts einer interkulturellen Irritation möglicherweise angezeigt wäre, wird meistens schon allein aus Zeitgründen kaum noch erwogen (vgl. Ylioki/Mäntilä 2003: 57). Probleme interkultureller Verständigung werden nicht mehr bearbeitet, sondern als „normale Härten des Alltags“ (Bentner 2000) ausgehalten.

Einen weiteren Aspekt der Rahmenbedingungen bildet die soziale und räumliche Integration der ausländischen Studierenden. Herr Seyfried schildert, wie ausländische Studierende sich während der ersten Zeit an der deutschen Hochschule eng in Gruppen zusammenschließen und segregieren. Für dieses hinlänglich bekannte Phänomen haben die meisten Akteure zwar Verständnis, aber im Hinblick auf die Integration in den lokalen Studienalltag sehen sie darin gleichwohl ein großes Problem. Vor dem Hintergrund gängiger Kulturschocktheorien lässt sich die Selbst- und Fremdbegrenzung durchaus als normales temporäres kulturelles Anpassungsphänomen diskutieren (Furnham/Bochner 1986; Kim 1988; Yi-Shan 1995). Darüber hinaus handelt es sich aber auch um ein Problem der institutionellen Rahmenbedingungen, denn der untersuchte Kernfall zeichnet sich durch eine betont exklusive Unterbringung und Betreuung der internationalen Programmstudierenden aus (hiermit wird u.a. offensiv für ein Studium in Deutschland geworben).¹⁴ Mit der Einrichtung des Programms wurde auch die Entscheidung getroffen, dafür ein eigenes Campusgebäude und die komplette Infrastruktur einzurichten, die es erlaubt, den Großteil des Lehr- und Studienbetriebs inklusive der Unterbringung zentral in einem neuen Campusgebäude zu organisieren. Dadurch ist es für die Studierenden in dem betreffenden internationalen Programm kaum noch erforderlich, aus dem engeren Umfeld ihres Campusgebäudes hinaus zu gehen. Auf diese Weise werden zwar einer-

14 Solche Sonderprogramme mit Exklusivitätscharakter entstehen in ähnlicher Form seit einigen Jahren an vielen deutschen Hochschulstandorten.

seits exzellente materielle Rahmenbedingungen geboten, andererseits wird damit eine räumliche und soziale Isolierung vom sonstigen Universitätsumfeld geradezu nahe gelegt. Derartige All-inclusive-Studienangebote bergen das Risiko einer programmimmanenten Trägheit im Hinblick auf die Selbstorganisation der Studierenden. Entgegen der Ursprungsintention, wie sie bis heute auf der werbenden Homepage des Programms dargestellt wird, nämlich den internationalen Studierenden möglichst optimale Studienbedingungen für eine erstklassige internationale Ingenieurausbildung in Deutschland bieten zu wollen, wirken sich die exklusiven Rahmenbedingungen nach Ansicht der Akteure in der Alltagspraxis auch auf das konkrete Lernverhalten eher negativ aus. Herr Senner bemängelt das ebenso wie andere Dozenten im gleichen Programm.

Herr Senner: Ich glaube, die Form drüben am XXX (Name des Programms) ist auch nicht ganz glücklich, einfach, weil das diesen Umstand auch noch fördert, dass fast alle Lehrveranstaltungen denen dann hinterhergetragen werden. Also, dass man zu ihnen kommt. Da kommen sie manchmal in Hausschuhen hineingeschlappert. Also das, was eigentlich der normale deutsche Student nie erfährt, das wird den internationalen Studenten dort geboten und ich glaube, das ist nicht ganz glücklich. Ich glaube, dass das, wenn die auch hier an der Uni wären und selbst wenn die Veranstaltung für sie speziell wäre, dass wenn die hier an der Uni wären, dass das für die Studenten speziell hier am XXX hilfreich wäre. [...]

Wenn man nur einen Stock tiefer läuft für den Unterricht, da ist die Versuchung größer, dass man da nur zuhört, ohne groß mitmachen zu wollen, weil es auch einfach nur so ein Angebot ist, was man wahrnimmt oder nicht. Aber wenn ich wohin gehe, dann hat das wenigstens schon den Vorteil, oder zumindest die psychische Schwelle, dass man etwas getan hat dafür und deswegen dann, wenn man jetzt schon hier ist, dann auch richtig zuhört. Also die Disziplin ist, glaube ich, nicht so gut wie jetzt bei den deutschen Studenten.

Eine weitere denkbare Begleiterscheinung, die hier zwar nicht angesprochen, aber an britischen Hochschulen bereits beobachtet wurde (vgl. Gundara 2000: 93), wären soziale Spannungen zwischen der Gruppe der einheimischen Studierenden einerseits und den internationalen Studierenden andererseits. In den neuen internationalen Programmen werden ausländische Studierende als zahlende Kunden gewonnen oder mit hohen Industriestipendien ausgestattet und finden folglich bessere Studienbedingungen vor als die Mehrzahl der „Normalstudierenden“, die mit den regulären Rahmenbedingungen der öffentlichen Hochschule auskommen müssen. Daraus können sich Vorbehalte gegenüber ausländischen Studierenden entwickeln, die von Animositäten bis zu offenem Neid und Diskriminierung reichen können. Solche Entwicklungen haben

kaum etwas mit der kulturellen Zugehörigkeit oder anderen kulturbedingten Verhaltensweisen der Studierenden selbst zu tun. Sie werden vielmehr durch eine fragwürdige institutionell angelegte Segregation der Ausländer von (nationalen) Regelprogrammen und dem Vorsatz einer internationalen Elitebildung provoziert.

Die institutionellen Strukturen können allerdings auch als positive Rahmenbedingungen wirken, wenn es gelingt, ein Klima zu schaffen, bei dem die Akteure vertrauensvolle und enge soziale Beziehungen zu den Studierenden aufbauen können und auf methodisch-didaktischer Ebene nicht durch restriktive Vorgaben eingeengt werden. Das lässt sich gut an den Schilderungen von Frau Sattler und Frau Reinsdorf aus einem internationalen Aufbaustudiengang in Deutschland demonstrieren. Frau Sattler erlebt den „familiären Charakter“ innerhalb des Aufbaustudiengangs als hilfreich für den intensiven Kontakt zu den Studierenden. Enge Kontakte mit den Studierenden sind wiederum maßgeblich für die Gestaltung ihrer Lehre und Lehrbetreuung und den Studienerfolg.

Frau Sattler: Was das Institut insgesamt sicherlich auszeichnet, ist ein vergleichsweise intensiver Umgang mit den Studenten. Zum einen bedingt durch die Räumlichkeiten, da das hier auf den Flur konzentriert ist, so dass man die fast täglich sieht, zumindest auf meine Person bezogen, ergibt sich auch öfter mal das eine oder andere private Gespräch. [...]

Frau Sattler: So dass sich da jemand jetzt, beinahe gesagt, vollkommen ausklinkt, oder Ähnliches /, nee, nie. Wobei ich behaupte, das liegt sicher auch daran, dass es hier, um es gleich zu sagen, etwas familiär ist. Vor allen Dingen in den ersten beiden Semestern.

Frau Reinsdorf sieht in der intensiven persönlichen Betreuung der Studierenden, die für sie auf einer eher kollegialen Ebene angesiedelt ist, einen wesentlichen Unterschied gegenüber regulären grundständigen Studiengängen.

Frau Reinsdorf: Es ist eben so, weil es ein Aufbaustudiengang ist und die Leute mit ihren Problemen herkommen. Das ist ja in Grundstudiengängen ganz anders. Da haben die Assistenten dann irgendwelche Themen, die sie bearbeiten, nee. Die promovieren selber, die haben besondere Interessen und die Studierenden, die die betreuen, werden dann auf solche Themen angesetzt, so ist das ja oft. Und das ist bei uns anders.

Die „ganz andere“ Art in dem Aufbaustudiengang drückt sich in anderen Studien- und Lehrformen (z.B. Projektarbeit und Fokus auf Einzelberatung) und dem engen sozialen Kontakt zwischen den Studierenden und den Dozenten aus. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studieren-

den wird, nicht zuletzt aufgrund des Alters der Studierenden, eher als kollegial beschrieben und weniger durch eine hierarchische Ebene geprägt, zumindest ist dies der Anspruch der Akteure. Inwieweit die ausländischen Studierenden das Beziehungsverhältnis ebenfalls als kollegial erleben, bleibt offen und lässt sich in dieser Studie auch nicht beantworten. Entscheidend ist hier, dass die Akteure in der relativen Statusgleichheit zu den Studierenden offenbar eine wichtige Voraussetzung für ihr eigenes didaktisches Handeln sehen, die nicht allein aus einer persönlichen Haltung resultiert, sondern für die zusätzlich entsprechende förderliche und glaubwürdige institutionelle Rahmenbedingungen notwendig sind. Die angedeutete Abgrenzung des internationalen Programms als Ausnahme vom üblichen Massenbetrieb an einer großen Universität ist ein oft wiederkehrendes Motiv in den Interviews, was bereits weiter oben angesprochen wurde. Die in internationalen Programmen tätigen Akteure beschreiben ihren Handlungskontext häufig als untypisch für den gesamtinstitutionellen Rahmen der Hochschule und verbinden damit eine Selbstdarstellung, in der sie persönlich wie auch ihre Einrichtung als Ausnahme vom üblichen *mainstream* der jeweiligen nationalen Fachausbildung erscheinen (siehe Kapitel 7.2.3).

Die Beispiele verdeutlichen, dass viele widrige Rahmenbedingungen internationaler Studienprogramme kaum im direkten Einflussbereich der Akteure liegen und dennoch erheblich ihr persönliches Handeln beeinflussen, zumal wenn sie selbst keine akademische Leitungsposition innehaben. Auf der anderen Seite kann sich die Gestaltung einer vertrauensvollen und offenen Atmosphäre innerhalb des Studienprogramms, das sich nicht nur in persönlichen Umgangsformen, sondern auch in dem institutionellen Klima widerspiegelt, positiv auf die Lehrbedingungen und -motivation der Akteure auswirken. Die direkte Erfahrung kultureller Differenz als erlebte Interkulturalität in Verbindung mit bestimmten organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen führen zu sozialen Handlungsanforderungen, mit denen sich die Akteure reflexiv auseinander setzen. Nun wäre weiter zu fragen, zu welchen Lösungsoptionen sie in der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen und Bedingungen kommen.

7.4 Handlungsadaptive Lösungsorientierungen

Die Lösungsorientierungen zum Umgang mit (interkulturellen) Handlungsanforderungen im Rahmen internationaler Studienprogramme betreffen primär das Deutungsmustermerkmal der *Handlungsanleitungen*, die sich im Zusammenhang mit dem Deutungsmuster kulturelle Vielfalt in einem bestimmten Deutungsarrangement ergeben. Angesichts der Vielschichtigkeit der Anforderungen internationaler Tätigkeiten kann es nicht darum gehen, einzelne Problemlösungen im Hinblick auf bestimmte interkulturelle Handlungsanforderungen (z.B. die Berücksichtigung ungleich verteilter fremdsprachlicher Kompetenzen in einer internationalen Seminargruppe) detailliert zu analysieren. Die disparaten Voraussetzungen der verschiedenen Programme und Studienrichtungen sowie die unterschiedlichen individuellen Wissens- und Erfahrungsressourcen der Akteure führen zu je eigenen situations- und subjektspezifischen Lösungen, deren Angemessenheit oder Unangemessenheit jederzeit unter veränderten Gegebenheiten variieren kann (vgl. Veith 2003: 30ff.). Während die eine Dozentin beispielsweise aufgrund landeskundlicher Kenntnisse aus verschiedenen Auslandsaufenthalten ein zu erklärendes wissenschaftliches Phänomen besonders gut kulturvergleichend erläutern kann, mag ein anderer Dozent, der zwar nicht über Landeskenntnisse aber über ein reiches didaktisches Repertoire an Gruppenarbeitsmethoden verfügt, dazu geneigt sein, den Lehrgegenstand eher in Kleingruppen erarbeiten zu lassen. Insofern sind hier verallgemeinernde Aussagen über Lösungswege wenig hilfreich. Anstatt Einzelbeispiele „gelungener“ oder „misslungener“ interkultureller Kommunikation im Rahmen des didaktischen Handelns zu betrachten, erscheint es sinnvoller, die Analyse auf die handlungskonstitutiven Ebenen, das heißt die *affektiven*, *kognitiven* und *aktionalen* Anteile situationsübergreifender Lösungsorientierungen zu richten. Im Zusammenhang mit Schilderungen der verschiedenen Anforderungen internationaler Tätigkeit wurden die Akteure in den Interviews gefragt, was ihnen persönlich dabei helfe, ihre Tätigkeit erfolgreich¹⁵ wahrzunehmen, welche Fähigkeiten und Kompe-

15 Problematisch ist auch hier wieder, was unter „erfolgreicher“ und „gelungener“ Kommunikation zu verstehen wäre. So mag ein Akteur eine Lehraufgabe zum Beispiel dann als erfolgreich verbucht, wenn es keine „störenden Zwischenfälle“ gab und der Lehrstoff in vorgegebener Zeit durchgebracht wurde. Für jemand anderen mag es indessen darum gehen, eine intensive Aktivierung und kritische Reflexion bei den Studierenden zu initiieren, was im Zweifelsfall auch mal zu Lasten der vorgesehenen Stoffmenge gehen kann. Beides sind völlig unterschiedliche Erfolgsmaßstäbe. Eine erfolgreiche Wahrnehmung der Lehraufgaben kann sich in die-

tenzen sie dabei als Voraussetzung für die internationale Hochschultätigkeit für wichtig erachten. Während einige Akteure hierzu sehr klare Vorstellungen haben, zum Beispiel im Hinblick auf die Fachkenntnisse der jeweiligen Disziplin oder die erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse, sind andere diesbezüglich zunächst unschlüssig. Die Nennung eigener Auslandserfahrungen als wichtige persönliche Erfahrung liegt nahe, ebenso wie die hinreichende sprachliche Kommunikationsfähigkeit für das Lehren in einer Fremdsprache. Darüber hinaus thematisieren die Akteure zum Beispiel auch soziale Beziehungsaspekte, fachliche und didaktische Kompetenzen, organisationale Rahmenbedingungen und das Ausmaß kollegialer Unterstützung als relevante Faktoren für die individuelle Bewältigung internationaler Lehraufgaben. In der Gesamtschau der Interviews zeigt sich, dass mit der Frage nach Lösungsorientierungen besonders zwei Teilperspektiven assoziiert werden. Einerseits die Thematisierung von Persönlichkeitseigenschaften eines Akteurs (z.B. Offenheit, Humor, Geduld) und zum anderen die Frage nach erlernbaren Kenntnissen, Fähigkeiten und kulturbezogenem Wissen (z.B. Methodenkenntnisse, Moderationstechniken, landeskundliches Wissen über Herkunftsregionen). Diese Differenzierung spiegelt verschiedene kompetenztheoretische Lernebenen des interkulturellen Kompetenzerwerbs wider. Dabei wird in der einschlägigen Literatur zwischen drei Ebenen unterschieden: der affektiven Ebene der Einstellungen (attitudes), der kognitiven Ebene des Wissens (knowledge) und der aktionalen Ebene der Fähigkeiten (skills) (Auernheimer 2002a; Dignes/Baldwin 1996; Volkman 2002; Wiseman 2002). Erst in der Verbindung der drei Ebenen wird die handlungssteuernde Akzentuierung interkultureller Kompetenz verständlich.

„Kompetenzen liefern die Basis für das Generieren oder „Erfinden“ von Aktivitäten; sie ermöglichen einen flexibleren Umgang mit den jeweiligen situativen Bedingungen einer Problemsituation. Es geht also nicht um die bloße Kenntnis eines Sachverhalts, sondern komplexer um das Management einer Situation, in der die Kenntnis um die spezifische Problematik[en, M.O.] die Grundlage bildet“ (Preuschoff 2003: 10).

In den Interviews sprechen die Akteure zwar nicht immer alle drei Ebenen an und je nach persönlicher Sicht steht oft eher die eine oder die andere besonders im Mittelpunkt. Gleichwohl erscheint es sinnvoll, vor

ser Untersuchung daher lediglich an der subjektiven Selbsteinschätzung der Akteure im Hinblick auf ihre subjektive Beurteilung der vergegenwärtigten Handlungsanforderungen orientieren.

dem Hintergrund der bisherigen Forschungslage zur interkulturellen Kompetenz alle drei Ebenen als komplementäre Teilkomplexe einer lösungsorientierten Handlungskonstitution in der interkulturellen Interaktion zu analysieren. Speziell für das hochschuldidaktische Handeln werden die Ebenen interkultureller Kompetenz im Sinne einer situations-tauglichen Lösungsorientierung für interkulturelle Handlungsanforderungen mit folgender kontextspezifischer Akzentuierung diskutiert:

- Persönliche Haltungen und Einstellungen im Sinne einer verständnisvollen (inter-)kulturellen Offenheit für die Belange und die Lebens- und Studiensituation ausländischer Studierender, Verständnis für kulturell bedingte Handlungs- und Kommunikationsinterferenzen und Sensibilität für Asymmetrien in der Interaktion.
- Kulturspezifisches Hintergrundwissen und die Kenntnis kulturallgemeiner analytischer Dimensionen, anhand derer kulturelle Unterschiede beschrieben, verstanden und alltagspraktisch analysiert werden können. Im weiteren Sinne ließe sich hier auch von „kulturellem Orientierungswissen“ (vgl. Flechsig 2000) sprechen.
- (Didaktische) Methoden und Kompetenz zur Gestaltung von Lehr- und Kontaktsituationen. Hierunter fallen jene Aspekte der Lösungsorientierung, die über verinnerlichte normative Haltungen oder deklaratorisches Kulturwissen hinausgehen und auf das Repertoire an methodischen Handlungsstrategien hinweisen. Dazu zählen beispielsweise die Fähigkeit sprachliche Verständigung durch methodische Unterstützung (z.B. Einsatz von Visualisierung, Übersetzungspausen) sicherzustellen oder Probleme aufgrund interkultureller Wissensasymmetrien über die institutionellen Praktiken und Regeln auszugleichen (z.B. schriftliche statt mündliche Prüfungen, Vermeidung gruppenöffentlicher Leistungsbewertung in Seminaren).¹⁶

16 In dieser Untersuchung geht es um die Rekonstruktion von Deutungsmustern und Handlungsorientierungen und nicht um eine Analyse tatsächlicher Handlungsvollzüge. Daher ist an dieser Stelle keine Aussage darüber möglich, ob und wie die Akteure ihre Einstellungen, ihr Wissen und ihre Kompetenzen letztendlich einsetzen und ob damit interkulturelle Handlungsprobleme tatsächlich gelöst werden. Die Feststellung, dass Akteure (nach eigener Darstellung) über ein gewisses Problemlöserpertoire verfügen, besagt somit nichts darüber, ob und mit welchen Resultaten dieses Repertoire tatsächlich angewendet wird. Nähere Erkenntnisse darüber wären nur durch den Einsatz ethnografischer und teilnehmender Beobachtung und die Dokumentation von Unterrichtssituationen zu gewinnen, was in dieser Untersuchung nicht möglich war.

7.4.1 Persönliche Haltungen und Einstellungen

Als wichtige Grundbedingung für die internationale Lehrtätigkeit und den regelmäßigen Umgang mit ausländischen Studierenden werden Grundhaltungen wie Offenheit, Neugier, Einlassungs- und auch Veränderungsbereitschaft bezüglich anderer Denk- und Arbeitsweisen angeführt.

Herr Walter: Ja, was mir hilft, ist, dass ich generell ein offener Mensch bin und daran interessiert bin, was die anderen machen. [...]

Mit der Selbstpräsentation als „generell ein offener Mensch“ verbindet Herr Walter universelle „Grundregeln“ des sozialen Umgangs, die für ihn auch gelten, „wenn nur eine Kultur am Tisch sitzt“:

[...] zum Beispiel dass man jemanden vor der Klasse nicht runterlaufen lässt, ihm fachlich und sachlich sagt, was nicht in Ordnung war, die sollte man immer beherzigen [...].

Als Grundlage des erfolgreichen interkulturellen Handelns wird eine persönliche Charaktereigenschaft erklärt, die im Selbstbild des Akteurs unabhängig von Kontexten und Zielgruppen verankert ist. Dazu zählt beispielsweise die fachlich und sachlich vorgetragene Kritik, wenn „was nicht in Ordnung war“. Es bleibt jedoch unklar, wodurch sich in einer konkreten Situation Fachlichkeit und Sachlichkeit auszeichnen und warum dies immer zu beherzigen ist. Frau Reinsdorf beschreibt ihre persönliche Lehrhaltung mithilfe einer pädagogischen Standardformel der partizipativen Pädagogik. Das erlaubt eine hohe Anschlussfähigkeit an verbreitete Vorstellungen über pädagogische Grundhaltungen.

Frau Reinsdorf: /// Hmm // also eine Besonderheit ist sicher, dass man sich auf die Leute einlassen muss, das finde **ich** besonders wichtig. Ich weiß nicht, ob Sie Jo Leinen kennen?

I: Nein.

Frau Reinsdorf: Jo Leinen, der sagt: „Man muss die Leute da abholen, wo sie sind.“ Und das ist für mich ganz wichtig, das versuche ich zu machen. Die nicht mit irgendwas vollzuballern, was mir gerade durch die Rübe rauscht [...].

Frau Reinsdorf betont, dass *sie* (Betonung auf „ich“) diese Haltung wichtig findet. Indem sie auf diese Weise sehr persönlich von sich selbst spricht, wird indirekt angedeutet, dass andere Personen oder Kollegen diese Haltung möglicherweise nicht wichtig finden könnten. Es wird, ähnlich wie im Fall von Herrn Walter, eine enge Verknüpfung zwischen

Aufgabe und persönlicher Einstellung konstatiert, die über eine verinnerlichte pädagogische Grundhaltung transportiert wird: „die Leute dort abzuholen, wo sie sind“. Wer die angedeuteten Grundhaltungen wie Offenheit, Neugier, Einlassungsbereitschaft und persönliche Veränderungsbereitschaft nicht mitbringt, wird es nach Aussage von Herrn Becker als Akteur im internationalen Arbeitsfeld der Hochschullehre schwer haben und droht hier schnell zu scheitern.

Herr Becker: Ja, was wirklich schwierig ist // ist die Veränderung. Ich habe mehrere Leute im Hause gesehen, die an den XXX-Studenten auch gescheitert sind. Wie soll man das jetzt am besten beschreiben? // Wenn man mit sehr rigiden Vorstellungen, die viele ja haben, die selbst von ihrem Assistenten als Studenten gequält worden sind, wenn man das dann genauso macht und mit diesen unflexiblen Verhaltensweisen an diese Leute herantritt, dann ist man weg vom Fenster, ganz ehrlich. Dann macht es auch keinen Spaß mehr. Weil die sind als Gruppe so stark, wenn die sich erst mal gefunden haben. Die sind eine unheimlich fordernde Gruppe, das hatte ich ja gesagt und wenn dann noch schlechte Stimmung dazu kommt, oder ne Rivalität zwischen den Lehrenden und der Gruppe entsteht /, Professoren können das als Machtperson vielleicht durchziehen, aber Assistenten können daran relativ schnell zugrunde gehen. Die haben dann ne echt schwere Zeit. Oh Mann, das möchte ich nicht machen müssen. Das heißt, man muss wirklich offen sein und gucken, sich anhören, was sie brauchen und darauf versuchen zu reagieren. Wenn man das nur als Pflichtprogramm macht und das nur hinter sich bringen will, sollte man so was lieber nicht machen.

In dieser Sequenz wird sehr gut erkennbar, wie wichtig Herr Becker persönliches Engagement, Interesse und die eigene Lern- und Veränderungsbereitschaft einschätzt. Die kontrastive Erzählweise, in der Herr Becker sich selbst (und Gleichgesinnte) indirekt mit „anderen Leuten im Hause“ vergleicht, enthält darüber hinaus aufschlussreiche Hinweise auf implizite Vorstellungen über tradierte Machtausübungsmechanismen, die für die Sozialisation an einer Hochschule angenommen werden. Eine erste Herausforderung für die Entwicklung einer internationalen Lehrbefähigung besteht darin, „rigide Vorstellungen“ aufgrund selbst erlittener „Qualen“ als Student abzulegen, oder besser gar nicht erst zu übernehmen. Die Gefahr, selbst erlebte autoritäre Lehrformen später zu reproduzieren, wird hier sehr deutlich angesprochen. Eine zweite Machtproblematik klingt für das Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden an. Pointiert zugespitzt ist die Aussage hier: Wer sich als Assistent ohne den Machtstatus eines etablierten Professors inklusive der damit verbundenen symbolischen und faktischen Repressionsmittel gegen die Gruppenkohäsion eines internationalen Seminars stellt und mit seinem Lehrstil auf Konfrontationskurs geht, wird in einem solchen Kräftemessen schei-

tern. Die pure Machtausübung wird allerdings ohnehin nicht als probates Mittel der internationalen Lehre angenommen, denn für die erfolgreiche und befriedigende Wahrnehmung solcher Aufgaben ist für Herrn Becker nicht die Macht über die Situation oder gar die Studierenden entscheidend, sondern ein über das reguläre Maß der Pflichterfüllung hinausgehendes persönliches Engagement.

Die Passage verdichtet ein zentrales Erzählmotiv aus dem Interview mit Herrn Becker, das den wiederkehrenden Vergleich zwischen der Gruppe der überdurchschnittlich engagierten und motivierten Kollegen einerseits und einigen anderen „Leuten im Hause“ beinhaltet. Die internationale Lehrtätigkeit wird so letztendlich mit einem bestimmten Schlag von Nachwuchswissenschaftlern und Professoren in Verbindung gesetzt, der sich durch eine Reihe von positiv besetzten Sozialattributen wie Einsatz, Offenheit und Flexibilität auszeichnet. Über solche selbst attribuierte Merkmale setzt sich diese Gruppe von einem als starr und unflexibel dargestellten Umfeld der institutionellen Pflichterfüllung und rollenbegünstigten Machtausübung ab. Die beschriebenen Einstellungen und Haltungen sowie die daraus begründeten Verhaltensnormen können als allgemeine Kategorien sozialer Orientierung gesehen werden, denn sie sind nicht spezifisch für interkulturelle Kontakte. Gleichwohl werden sie in der Literatur im Zusammenhang mit interkulturellem Handeln als wichtige Elemente „sozialer Handlungskompetenz“ (Eder 1996) diskutiert. In der interkulturellen Kompetenzforschung wurden in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren einige psychometrische Analyseinstrumente vorgestellt (zuletzt u.a. von Hammer 1998; Hammer et al. 2003; Oudenhoven/Zee 2002; Paige et al. 2003), die interkulturelle Einstellungs- und Persönlichkeitsprofile mittels psychometrischer Verfahren diagnostizieren sollen. Die soziale Offenheit steht dabei neben anderen, ähnlich schwer zu operationalisierenden Items wie beispielsweise Empathie, Ambiguitätstoleranz, Flexibilität, Proaktivität und soziale Initiative. Mit dem Einsatz solcher Einstellungsmessungsinstrumente ergeben sich eine ganze Reihe methodologischer und methodischer Fragen, die hier nicht näher diskutiert werden können. Weder aus der erzählten alltagspraktischen Evidenz der Akteure noch mithilfe akribischer psychometrischer Messverfahren lässt sich klar feststellen, inwieweit selbst behauptete oder gemessene Einstellungen tatsächlich mit einem tatsächlichen Handeln korrespondieren.¹⁷

17 Verzerrungen und Fehlinterpretationen sind in beide Richtungen denkbar. Zum einen kann es sein, dass behauptete oder präsentierte Einstellungen nicht mit entsprechenden Handlungen korrespondieren. Zum anderen wäre auch denkbar, dass eine Person in interkulturellen Situationen durchaus er-

Wichtig sind die Überlegungen für das Verständnis des Handlungskontextes dennoch, weil die damit befassten Akteure sich selbst und anderen bestimmte Kompetenzen zuschreiben, die sich nicht allein auf Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Wissen reduzieren lassen. Die Akteure, die mit der Reflexion ihrer konkreten Arbeitsbezüge auf ihre zugrunde liegenden Einstellungen und Haltungen rekurrieren (was nicht für alle Interviewten gilt), verbinden damit ein subjektives Selbstbild einer interkulturell handlungsfähigen Persönlichkeit. Zum Teil können die Akteure dabei auf institutionelle Gruppenzugehörigkeiten verweisen.

7.4.2 Kulturspezifisches Hintergrundwissen

Kulturspezifisches Hintergrundwissen über bestimmte Länder und Regionen sehen die meisten Akteure aus nahe liegenden Gründen als wichtig an, um das Verhalten der Studierenden in interkulturellen Kontaktsituationen besser verstehen zu können. In der Analyse der Formen und Verwendung von kulturvergleichenden Differenzkonstruktionen (siehe Kapitel 6.2) konnte bereits demonstriert werden, wie wichtig Akteure das erfahrungsbezogene und erworbene Kulturwissen in unterschiedlichen Sicherheitsgraden für die Wahrnehmung und Einordnung interkultureller Kontakte und die Begründung kultureller Generalisierungen einschätzen (vgl. Tusing et al. 2002: 654ff.). Es fällt auf, dass Akteure, die selbst Auslandserfahrungen gesammelt haben, ihr jeweiliges Landeswissen für exemplarische Kontrastierungen und als Hintergrund zur Reflexion der eigenkulturellen Praktiken heranziehen und differenzierte Vergleichsbeschreibungen vornehmen. Vor allem Wissen über außereuropäische Kulturen scheint dafür bedeutsam. Personen, die über entsprechende Auslandserfahrungen verfügen, bringen dieses Wissen in ihren Erzählungen besonders zur Geltung. Frau Anderson und Frau Sattler erwähnen in den Interviews zum Beispiel recht früh ihre Afrikaaufenthalte und nutzen ihr Wissen intensiv in späteren Situationsinterpretationen. Für Frau Anderson ist das Afrika-Wissen offenbar auch bedeutsamer als ihr Auslandswissen über die Niederlande, wo sie als Schwedin ebenfalls ein Jahr studiert hat, denn Letzteres spielt im Interviewverlauf kaum eine Rolle. Möglicherweise zeigt sich darin das Alltagserleben einer *relativen* kulturellen Distanz, nach der die Differenz gegenüber „fernen“ fremden Kulturen stärker und deutlicher erlebt wird, als jene zu geografisch und sozialhistorisch „nahen“ Kulturen. Fehlendes Wissen über die

folgreich interagiert, ohne sich selbst oder anderen die eigene Einstellung benennen oder erklären zu können.

Zielkulturen, mit denen Akteure in den internationalen Programmen konfrontiert werden, wird spätestens am Ende des Interviews auf die Frage nach möglichem Unterstützungsbedarf als Hemmnis bei der Lösung interkultureller Handlungsanforderungen problematisiert. Herr Senner, Herr Walter und Herr Baumann versprechen sich durch Weiterbildungsmaßnahmen, in denen ein Grundwissen über (Landes)Kulturen vermittelt wird, Hilfe im Umgang mit interkulturellen Lehrsituationen:

Herr Senner: // Ich glaube, dass // im Vorfeld von der Veranstaltung vielleicht wirklich ein Crashkurs über die verschiedenen Kulturen, die jetzt im neuen Kurs anwesend sein werden, durchaus hilfreich wäre. [...] Dass man da einfach selber eine gewisse Vorkenntnis bekommt, wenn man sie nicht selber angesammelt hat, durch irgendwelche Reisen oder sonstige Erfahrungen.

Herr Walter: Ja, ich weiß, dass es da an der XXX [= Name einer anderen Hochschule] so einen Kurs gibt, ein Freund von mir hat da eine Veranstaltung besucht, ich weiß nicht genau, wie das hieß, Interkulturelle Kommunikation oder so was. Da wurden eben solche Sachen angesprochen, wie zum Beispiel Kritik gegenüber Asiaten, was ich vorher als Beispiel gebracht habe, das weiß ich zum Beispiel von da. Oder was anderes, ich weiß nicht, ob das die Inder sind, die die rechte Hand /, oder war es anders rum?, saubere Linke und unsaubere Rechte? Jedenfalls wenn Sie die treffen, und denen Ihre unsaubere Hand hinhalten, dann werden Sie sicher keinen Händedruck von dem erwarten können, solche Sachen.

Herr Baumann: Was aus meiner Sicht gut ist, ist // so eine Vortragsreihe, die im Moment am XXX in Abendveranstaltungen läuft, wo also deutsche Manager, sagen wir mal, die deutsche Kultur – äh Industriepolitik, sage ich mal den ausländischen Kommilitonen näher bringen. Aber ich könnte mir also auch vorstellen, dass da, dass also umgekehrt die Einbindung von ausländischen Wirtschaftsmanagern jetzt auch für uns als Dozenten // sinnvoll wäre. Also da mal was zu hören, wie dort vor Ort in Japan oder in Südostasien, wie also man von der Seite des Industriekapitäns sich dann die spätere Tätigkeit der Absolventen vorstellt. Also ich denke, das würde für uns den Blick öffnen, was da vielleicht auch wichtig sein kann in der Ausbildung.

In allen drei Sequenzen wird ein ausgeprägtes Bedürfnis nach orientierungsstiftendem Hintergrundwissen über die internationalen Studierenden und ihre Herkunftsländer deutlich. Die angedeuteten Wissensdefizite belegen einmal mehr den deutungs- und orientierungskritischen Fremdheitscharakter internationaler Lehrtätigkeit – auch wenn es sich hier um holzschnittartige Beispiele handelt. Aus der Perspektive der interkulturellen Lern- und Kompetenzforschung fällt in allen drei Beispielen die eindimensionale kognitive Ausrichtung der Lösungsorientierung

an vermeintlich verlässlichen (Landes-)Kulturbeschreibungen und Wissensbeständen auf, die nach schnellen, geradezu rezeptartigen Lösungen sucht. Es zeigt sich hier, in welche Richtung die avisierte Problemlösungssuche unter dem Druck alltäglicher interkultureller Handlungsanforderungen vorrangig zielt; es geht vor allem um kognitive Ordnungsversuche anhand von zuverlässigem Wissen. So verständlich und wichtig der Wunsch nach kulturspezifischem Orientierungswissen ist, so fraglich bleibt es, ob damit die soziale und kulturelle Komplexität interkultureller Handlungskontexte hinreichend ins Bewusstsein der Akteure gelangt. Die Anreicherung kulturspezifischer Wissensbestände, sei es durch eigene Auslandserfahrungen, sei es durch entsprechende Weiterbildungen und Vorträge, ist keineswegs unwichtig, aber sie trägt nur bedingt zum tieferen Verständnis der Interaktionsbeziehung in interkulturellen Handlungssituationen bei (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 183ff.). Das zeigt sich in den durchgeführten Interviews, wenn die *Anwendung* kulturspezifischen Wissens durch den Akteur berücksichtigt wird. Bei jenen Akteuren, die ihr Kulturwissen extensiv in Erzählungen einbringen, beschränkt sich dieses Wissen nicht nur auf das Verhalten von Studierenden aus den betreffenden Ländern. Es dient vielmehr als beispielhafte und deskriptive Erklärungsfolie, vor deren Hintergrund abstrahierende Erklärungen unter Anwendung allgemeiner Kulturdimensionen¹⁸ wie zum Beispiel Individualität vs. Kollektivität, high context vs. low context, Machtdistanz oder Unsicherheitsvermeidung thematisiert werden. Kulturelles Orientierungswissen dokumentiert also in erster Linie ein Bewusstsein über die grundsätzliche kulturelle Prägung menschlichen Handelns. Die problemlösende Qualität kulturellen Wissens und kulturspezifischen Erfahrungswissens in internationalen Studiengängen liegt demnach nicht so sehr in den landeskundlichen Details, sondern primär in der Befähigung zur flexiblen Übertragung des exemplarischen Wissens auf allgemeine, generalisierende interkulturelle Situationsanalysen, ohne dass diese in einer naiven Stereotypisierung münden (vgl. Tusing et al. 2002: 656). Darüber hinaus zeigt sich, dass mit einem fundierten Kulturwissen auch die Wahrscheinlichkeit des Erkennens binnenkultureller Differenziertheit wächst.

18 Kulturdimensionen als Parameter des Kulturvergleichs beziehen sich vor allem auf die klassischen Arbeiten von Edward T. Hall (1976, 1990, 1990) und Geert Hofstede (1980, 1991, 2001). Weitere, teils ähnliche Dimensionen finden sich auch bei Thompson et al. (1990), Trompenaars (1993) und Pinto (2000).

Herr Kaiser: [...] und dann muss man natürlich auch sehr genau wissen, äh // habe ich jemanden vor mir, aus /, selbst Afrika, meinerwegen jetzt Ostafrika, einen Kikuju, ein christlicher Kikuju aus Zentralkenia verhält sich anders, als ein muslimischer, äh // sagen wir mal //// ein Afrikaner aus Tansania, sagen wir mal. Und, äh, das heißt also, selbst innerhalb einer Region gibt es auch sehr große Unterschiede.

Kulturbezogenes Wissen, das zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und damit zur sozialen Handlungsfähigkeit in interkulturellen Kontexten beiträgt, zeichnet sich laut Knapp-Pothhoff (1997: 190) dadurch aus, dass es

- „[...] sich nicht nur auf eine fremde Kultur, sondern auf mehrere bezieht,
- möglichst umfangreich, systematisch und differenziert ist,
- hinsichtlich der Beschreibungstiefe auf die Adressaten abgestimmt ist,
- permanent aktualisiert wird,
- in Form flexibler, kognitiver Schemata gespeichert ist,
- bereits während des Lernprozesses als vorläufig, ergänzungs- und differenzierungsbedürftig charakterisiert ist und
- in seiner Relevanz für die Bewältigung interkultureller Kontaktsituationen reflektiert wird.“

Der letztgenannte Punkt ist von Bedeutung, da ein bestimmtes Kulturwissen als kulturhistorisches Beschreibungswissen zwar durchaus nützlich sein mag, es aber in einer konkreten Interaktionssituation aus verschiedenen Gründen außer Kraft gesetzt werden kann (vgl. Knapp-Pothhoff 1997: 190f.). Erstens kann Wissen über Kulturen zwar bedingt zu post-hoc Erklärungen über *vergangene* Entwicklungen und Phänomene beitragen, aber in der Regel nicht zu Verhaltensvorhersagen. Zweitens sind Kulturkontakte oft durch ein so genanntes „interkulturelles Interaktionsparadox“ gekennzeichnet, nach dem sich die Interaktionspartner im Wissen oder im Glauben über ihre Unterschiedlichkeit aufeinander einzustellen versuchen und somit von vornherein anders kommunizieren und handeln, als sie es in der Annahme eines kulturhomogenen Kontextes täten. Günthner weist in ihren Untersuchungen von deutsch-chinesischen Alltagsgesprächen ebenfalls auf die wechselseitige Adaption hin, die sie als „interaktive Hyperkorrekturphänomene“ bezeichnet:

„Ein Teil der Wissensasymmetrien in interkulturellen Begegnungen betrifft das Vorwissen über die jeweilige andere kulturelle Gruppe: Wenn Angehörige verschiedener kultureller Gruppen miteinander interagieren, so haben sie in der Regel ein gewisses Vorwissen über die „andere Kultur“, die „fremdkulturellen Verhaltensweisen“ und Eigenschaften“, die „anderen sprachlichen

Etikettenregeln und Gesprächsnormen“. Sie haben bestimmte Erwartungen, da sie bereits über eigene fremdkulturelle Erfahrungen verfügen oder durch Dritte über „andersartiges Verhalten“ informiert wurden und wissen, daß ihr Gegenüber sich in bestimmten kommunikativen Situationen „anders“ verhält“ (Günthner 1999: 261).

Das „interkulturelle Interaktionsparadox“ steht auf den ersten Blick im Widerspruch zur Schütz'schen „Generalthesis des Alter Ego“, mit der die fundamentale Bedeutung von Konsens- und Normalitätskonstrukten im Fremdverstehensprozess betont wird (siehe Kapitel 6.5). Während dort argumentiert wird, dass Fremdverstehen durch die unreflektierte Erwartung einer gemeinsamen Perspektive erschwert werde, bildet beim interkulturellen Interaktionsparadox genau das Gegenteil das Problem, nämlich eine übersteuerte Anpassungshandlung. Angesichts der empirisch aufzeigbaren Verschränkung von Differenz- und Gleichheitskonstruktionen bilden die beiden Argumente auf der handlungspraktischen Ebene aber keinen zwingenden Widerspruch. Die Anwendung kulturbezogener Wissensbestände wie auch ihr Fehlen können auf unterschiedliche Weise das Verstehen fremder Kultur und die praktische interkulturelle Kommunikation behindern oder auch befördern. Der Rückgriff auf unvollständiges Wissen über andere ist einerseits praktisch unumgänglich und führt andererseits schnell zu Problemen, wenn es zum Stereotyp gerinnt und übergeneralisiert wird.

Anhand eines Beispiels aus den erwähnten Untersuchungen von Günthner lässt sich die Paradoxie kommunikativer Anpassungsversuche unter Verwendung von vermeintlichem Kulturwissen gut veranschaulichen. In Briefen an deutsche Hochschullehrer erkundigten sich chinesische Studierende und Wissenschaftler nach den Möglichkeiten einer Doktoranden- oder Forschungsstelle. Einer der Briefe hatte folgenden Wortlaut (Günthner 1999: 262):

„Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Müller!

Verzeihen Sie die Störung. Ich heiße Wang und bin Dozent für Elektrotechnik an der Technischen Hochschule Wuhan. Meine Regierung gibt mir ein 1-jähriges Stipendium zur Fortbildung an einer deutschen Hochschule. Kann ich in dem Jahr bei Ihnen arbeiten? Können Sie mir einen Laborplatz zur Verfügung stellen? Leider dauert mein Stipendium nur ein Jahr. Können Sie mir anschließend ein weiteres Stipendium besorgen, denn ich möchte die Doktorarbeit bei Ihnen schreiben. Das wäre sehr gut für mich. Ich habe gelesen, Sie sind Spezialist für Signaltechnik, können Sie mir die wichtigsten Bücher und Aufsätze darüber schicken? Bis zum 1.7. bin ich noch hier in Kanton zu erreichen. Schicken Sie bitte die Sachen nach Kanton. Ich habe gehört, die Wohnungssituation ist sehr schwierig in der BRD. Können Sie mir bitte helfen bei

der Zimmersuche? Ich werde am 1.9. ungefähr in der BRD ankommen. Entschuldigung für meine Belästigung. Bitte schreiben Sie sofort.“

Selbst wenn man für geschäftliche Korrespondenzen in Deutschland eine Präferenz für eine schnörkellose Sprache annimmt, dürfte die Direktheit der Anfrage des chinesischen Kollegen ungeachtet seines Inhalts auch für deutsche Verhältnisse auf die meisten Adressaten recht forsch wirken. Es wäre denkbar, dass solch ein Brief Reaktionen des Unverständnisses oder gar der Empörung bei dem deutschen Adressaten hervorruft. Der kommunikative Stil des Briefes lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass bei dem chinesischen Verfasser eine bestimmte Vorstellung von einer in Deutschland üblichen direkten Kommunikation vorliegt. Günther meint, dass es immer wieder vorkomme, dass

„[...] zahlreiche ChinesInnen [...] versuchen, diesen Erwartungen zu entsprechen [und] den Boden eigener Konventionen verlassen, ohne jedoch den für die jeweilige kommunikative Gattung adäquaten „Direktheitsstil“ im Deutschen zu erreichen“ (Günthner 1999: 262).

Höflichkeitsstrategien, die mit Anliegen dieser Art üblicherweise auch in Deutschland verbunden sind (vgl. Rost-Roth 2003: 201), wurden von dem chinesischen Kollegen nicht etwa ausgelassen, weil sie in China unüblich wären. Viel wahrscheinlicher ist, dass er dachte, sie seien in Deutschland und gegenüber einem Hochschulkollegen fehl am Platz. Das Beispiel veranschaulicht nicht nur die Kontextsensitivität interkultureller kommunikativer Strategien und Normen, sondern zeigt auch, welche Probleme sich aus kulturellem Rezeptwissen ergeben, wenn es naiv auf konkrete Situationen übertragen wird. Zum anderen verdeutlicht das Beispiel, dass interkulturelle Kommunikationssituationen keine starren, festgefahrenen Begegnungen zwischen homogenen, statischen Kulturen sind, in der sich die Interaktionspartner stets kulturtypisch verhalten. Sobald die Interagierenden sich in einem interkulturellen Kontext wissen, orientieren sie sich im eigenen Verhalten (auch) an Konstruktionen und Erwartungen vom Anderen (vgl. Günthner 1999: 263) und nicht nur an eigenen Normalitätskonstrukten.

7.4.3 Methodenrepertoire und soziale Beziehungsgestaltung

Die dritte Ebene der individuellen Lösungsorientierung betrifft die aktionale Dimension und damit die problemlösende interkulturelle Handlungskompetenz im engeren Sinne. Einstellungen und Wissen müssen in

Handlungen überführt werden, um sozial wirksam zu werden. Da es in dieser Untersuchung vor allem um den Handlungstypus des didaktischen Handelns in interkulturellen Kontexten geht, wird nachfolgend in erster Linie auf pädagogisch intendierte Handlungsweisen eingegangen. Die verschiedenen Lösungsorientierungen interessieren dabei in ihrer subjektiv erlebten Funktion für die Überbrückung interkultureller Verstehens- und Deutungsgrenzen, also dem praktischen Umgang mit tatsächlichen oder vermuteten prä-adaptiven Gegensätzen in gemeinsamen Handlungssituationen. Sofern Personen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften in der interkulturellen Interaktion beteiligt sind, was für den größten Teil interkultureller Kontakte zutrifft, hat interkulturelle Kommunikation immer etwas mit fremdsprachlicher Kommunikation zu tun. In der nachfolgenden Analyse unterschiedlicher Handlungsanforderungen wird aber nicht gesondert auf das weite Feld der fremdsprachlichen Kommunikation und des Übersetzens eingegangen. Das begründet sich daraus, dass die Fragestellungen dieser Arbeit sich nicht primär auf sprachwissenschaftliche, sondern in erster Linie auf handlungstheoretische Aspekte beziehen. Außerdem kann das Wesentliche zur gut untersuchten interkulturellen Fremdsprachen- und Translationsforschung¹⁹ auf den Kommunikationskontext der Hochschullehre übertragen werden und muss insofern nicht noch einmal gesondert diskutiert werden. Es bedarf dabei keiner näheren Begründung, dass der kompetente Umgang mit Sprache(n) und Fremdsprachen selbstverständlich eine wesentliche Facette des interkulturellen Handelns an Hochschulen darstellt, ohne die die nachfolgend behandelten Lösungsstrategien nicht tragfähig wären.

Die Frage nach Lösungsstrategien wurde in den Interviews mit einer problemzentrierenden Rückführung zur vorgelegten Interpretationsfallstudie verbunden. Die Interviewpartner wurden zunächst nach Lösungsvorschlägen für die in der Fallstudie geschilderte Situation gefragt. Die unterschiedlichen Reaktionen der Studierenden auf die in der Fallstudie geschilderte Aufgabenstellung kann unterschiedlich interpretiert werden (Frage der sozialen und kulturellen Attribuierung). Sie impliziert aber immer einen latenten interaktiven Aufforderungscharakter für die Protagonistin, in der Situation selbst in irgendeiner Weise agieren zu müssen (Frage der Problemlösungsorientierung). Die im Critical Incident konstruierte Situation rekurriert auf den didaktischen Grundtyp des Lerndiskurses, der kulturübergreifend als weit verbreitetes didaktisches Lehr- und Lernmodell gilt (Flechsigt 1996a). Unabhängig von der jeweiligen kulturspezifischen Konkretisierung und Gewichtung dieses Lernmodells

19 Als erste Übersicht u.a. Renn et al. (2002) und Aguado (2000a; 2000b).

stellen Lerndiskurse ein Lehrziel in allen akademischen Disziplinen dar. Die Realisierung im Rahmen einer akademischen Ausbildung hat allerdings von Fach zu Fach sowie von Kultur zu Kultur unterschiedliche Priorität und wird über verschiedene methodisch-didaktische Zugänge angestrebt. Der „seminaristische Stil“ – so wurde die Lehrsituation der Fallstudie von mehreren Akteuren bezeichnet – ist nicht in allen untersuchten Studienprogrammen gleichermaßen üblich. Für die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge an deutschen Hochschulen wurde mehrfach betont, dass im Fach Maschinenbau insbesondere im Grundstudium eher der Frontalunterricht dominiere und lediglich durch Übungen begleitet werde. Grundsätzlich hängen situative Lösungen und die zu gestaltenden Sozialbeziehungen von der jeweiligen Unterrichtsvorstellung des Akteurs ab. In den Interviews zeigen sich daher auch erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Relevanzeinschätzung von Interaktion und aktiver Beteiligung der Studierenden für den Lehr- und Lernprozess. Die Interviewpartner konnten sich nach eigener Aussage für ihren eigenen Lehrkontext ähnliche Lehrsituationen, wie in der Fallstudie beschrieben, vorstellen und erkannten darin Teilaspekte der eigenen Handlungspraxis wieder, auch wenn einige Akteure selbst keine „seminaristischen Lehrformen“ praktizieren. Durch die Bezugnahme zur Fallstudie sollte der narrative Weg zur eigenen Handhabung interkultureller und mitunter als schwierig berichteter Lehrsituationen eröffnet werden.²⁰ Aus dem Spektrum der Problemlösungsoptionen der Akteure werden im Folgenden ausgewählte Aspekte rekonstruiert, die sich unmittelbar auf interkulturell attribuierte Verständigungs- und Interaktionsprobleme beziehen.²¹

20 Die Rückführung auf die Fallstudie hatte zum einen die erhebungsmethodische Funktion, die Interviewpartner nach den vorangehenden, teilweise weit ausholenden Erzählungen über eigene biografische Erlebnisse oder die institutionellen Rahmenbedingungen wieder auf eine konkrete interkulturelle Interaktionssituation zu zentrieren. Der Einstieg, über das Handeln einer dritten Person (die Protagonistin der Fallstudie, Frau Bischoff) zu sprechen, sollte den Akteuren die Möglichkeit geben, die Frage nach Lösungen für interkulturelle Dilemmata zunächst an einem neutralen Problem zu entwickeln, um dann leichter auf eigene Erfahrungen Bezug nehmen zu können.

21 Die Arbeit in einer Fremdsprache (meistens Englisch) bringt sowohl für Studierende als auch für die Lehrenden nahe liegende Probleme mit sich. Sprache und Fremdsprache spielt bei allen methodischen Überlegungen eine Rolle. Angesichts der relativ gut untersuchten Fragen zur nicht-muttersprachlichen Lehre (Johnson 1997; Teekens 2001b; Vollmer 2000) wird an dieser Stelle nicht noch einmal gesondert darauf eingegangen.

- a) Vermeidung kompromittierender sozialer Situationen
- b) Förderung interkultureller Gruppenarbeit
- c) Explizite Ermutigung zur Äußerung von Anliegen und Meinungen
- d) Verwendung authentischer Kulturbeispiele
- e) Verringerung didaktischer Monokultur

a) Vermeidung kompromittierender Situationen

Herr Kaiser, Herr Walter und Herr Hansen erwähnen, dass sie die direkte Ansprache einzelner Studierender bewusst vermeiden und neben der bloßen Nachfrage oder den Aufrufen einzelner Personen eher auf Methoden zurückgreifen würden, mit denen eine kollektive Lösungssuche unter den Studierenden initiiert wird.

Herr Kaiser: [...] ich spreche eigentlich nie, so gut wie nie, einen bestimmten Studierenden oder eine bestimmte Studierende an, wenn ich eine Antwort haben möchte, sondern ich stelle die Frage an alle, es sei denn jetzt speziell was zu China und dann sage ich natürlich zu dem chinesischen Studenten: „Was halten Sie davon?“ Gut, aber in der Regel bitte ich nie einen bestimmten, sagen wir mal um ein Feedback, sondern ich würde das immer in die gesamte Runde stellen.

Herr Kaiser: Ja, mit diesen Karten da arbeitet, und dass man /, dass der eine meinerwegen nur ein Stichwort sozusagen einwirft und das wird hingeschrieben und der andere gibt dann ein weiteres Stichwort und der dritte wieder eins und wieder eins und das Ganze formt sich dann sozusagen als eine Leistung aller.

Herr Walter: Ja, vielleicht das Ganze zu anonymisieren. Die Kritik auf Kärtchen schreiben, Kärtchen einsammeln, und an die Wand pinnen, clustern und dann die Argumente vielleicht in eigenen Worten ableiten. Dann hätten Sie diese Barriere des Beleidigens, des öffentlichen Kritisierens so zumindest nicht mehr.

Herr Hansen: I think it is always a good idea to train to give feedback but what we do here in Denmark is that we do it in groups. I can see the problem very seriously that giving feedback as an individual would never work for a Thai. I would only work if this person has been adapted to work here but not after half a year. But you can maybe do it as a group.

Insbesondere für internationale Lerngruppen werden individualisierende Lehrmethoden, mit denen Studierende zur offenen Kritik genötigt werden, als wenig sinnvoll betrachtet. Das prototypische Erkennungsschema, mit dem vor allem asiatische, genauer chinesische, koreanische oder thailändische Studierende als Prototyp des zurückhaltenden, introvertierten Studierenden identifiziert werden, zeigt, dass die meisten Akteure im

studentischen Verhalten nicht (nur) ein allgemeines studentisches Vermeidungs- und Schützbedürfnis erkennen, sondern eine für das Ausländerstudium spezifische Besonderheit. Die Akteure beziehen sich hier in ihrer alltagstheoretischen Interpretation offenkundig auf das interkulturelle Konzept des „Gesichtswahrens“ (face) (Matthes 1998; Ting-Toomey 1988; Ting-Toomey/Kuroi 1998). Das Konzept des „face“ oder „Gesichts“ bezeichnet allgemein gesprochen die Unversehrtheit der persönlichen und sozialen Integrität einer Person in der sozialen und öffentlichen Sphäre. Wo diese Sphäre für jemanden beginnt, ob in der Familie, in einer Seminargruppe, unter Kollegen am Arbeitsplatz oder in einer anonymen Vorlesung, ist nur kulturspezifisch zu beantworten. Oft wird die Thematik des face als charakteristisches Merkmal asiatischer Kulturen diskutiert. Doch diese soziale Kategorie existiert in allen Kulturen (Ting-Toomey/Oetzel 2002). Eine normative kulturelle Orientierung am Prinzip des Gesichtswahrens impliziert, dass eigene Äußerungen und Handlungen nicht dazu führen sollten, jemand anderen öffentlich bloß zu stellen und einem möglichen Gesichtsverlust auszusetzen. Am Beispiel des Konzepts des Gesichtswahrens lässt sich anschaulich demonstrieren, wie ein entwickeltes Theoriekonzept der interkulturellen Kommunikationsforschung sich in praktischen Alltagstheorien der Akteure widerspiegelt, ohne dass es dabei jedoch explizit benannt wird. Frau Anderson vermutet, dass neben der individuellen Exponierung und dem damit drohenden Gesichtsverlust auch die spezifische Lebenssituation in einem fremden Land ein besonderes Problem für einige ausländische Studierende darstellt, das unmittelbar auf das Lernverhalten zurückwirkt.

Frau Anderson: First of all, it would be the security. You have to arrange the security for the group, by letting people to work in smaller groups and prepare the statements in smaller groups. And sometimes people are terrified by going home and prepare something and come back the other day, because during this time you don't have any kind of feedback, especially as international student because you cannot ask friends for help. So this is one thing, you would have to take this away, taking away this sending people off and coming back, and then being alone. You would rather want them to discuss an issue in a group of two or three and then come back and report, not to hold a performance.

Das Fehlen sozialer Unterstützung in fremder kultureller Umgebung und daraus resultierende Lernblockaden sind in verschiedenen Untersuchungen zur Situation ausländischer Studierender untersucht worden (Furnham/Bochner 1986; Jabeen-Kahn 1988; Yi-Shan 1995). Die Ver-

mutung von Frau Anderson trifft sich insofern mit den Erkenntnissen der Forschung zum Ausländerstudium.

b) Förderung interkultureller Gruppenarbeit

Eine mögliche Antwort auf die angezeigten Schwierigkeiten (Individuierung und mangelnde soziale Kontakte) könnte in der gezielten Förderung interkultureller Gruppenarbeit, unter Umständen auch gemeinsam mit einheimischen Studierenden zu finden sein.²² Mehrere Akteure erwähnten, dass sie besonderen Wert darauf legen, dass Studierende sich nicht nur in mononationalen Gruppen bewegen. Dadurch soll zum einen der Rückfall in die eigene Landessprache vermieden werden und zum anderen wird davon ausgegangen, dass durch die multikulturelle Arbeitsgruppe auch interkulturelles Lernen zwischen den Studierenden als wünschenswerter Nebeneffekt des Ingenieurstudiums befördert wird.²³

Herr Remer: [...] Und was wir auch schon angedacht haben: Diese kleinen Konstruktionsgruppen, also die vier Leute, die zusammenarbeiten und immer in die Übung kommen, das sind im Moment nur die Studierenden aus dem XXX (Name des Programms). Und parallel, wirklich auch zeitgleich findet das Gleiche auch mit deutschen Studierenden statt. Ich würde es natürlich ideal finden, wenn man diese Studierenden mehr mischen würde. [...]

Weil so mehr Integration (zustande kommt), dadurch dass man sie mehr mischt. Man lernt sich mehr gegenseitig kennen, gegenseitig auch eventuell schätzen, die Leute sind sehr unterschiedlich. Das würde ich für sehr wichtig halten. Also versuchen, die Studierenden wirklich gut zu mischen.

Herr Walter: [...] Worauf wir besonders geachtet haben, bei dieser Gruppeneinteilung, das war, dass wir die unterschiedlichen Nationalitäten mischen, dass wir nicht eine rein asiatische, rein amerikanische, rein osteuropäische Gruppe haben, sondern wir haben wirklich versucht, die so gut wie möglich durchzumischen.

I: Welchen Grund hatte das?

22 Ausführlicher zur Methodik und Didaktik interkultureller Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung unter anderem Fischer et al. (2001).

23 Als interessante Randbeobachtung sei erwähnt, dass Interkulturalität und multikulturelle Gruppenarbeit als wichtiges Lernmoment von einigen Akteuren als ganz selbstverständlich angenommen wird, die kulturelle Bedingtheit des eigenen Lehrstils hingegen erst nach längerer Reflexion bewusst wird. Für die studentische Lernebene bildet Interkulturalität in dieser Deutung ein „natürliches“ Kontextmerkmal internationaler Studiengänge, während die Lehrebene zuweilen von dieser natürlichen Interkulturalität ausgenommen bleibt.

Herr Walter: Das hatte zum einen den massiven Grund, dass wir befürchtet hatten, dass man /, also es sind acht Chinesen in dieser Gruppe, dass wenn wir die nicht trennen, dass die in der Vorbereitung /, klar man kennt das selber /, chinesisch miteinander reden. Und das ist eigentlich nicht Sinn der Sache. Die sollen ja auch die englischen Fachtermini für die einzelnen Bauteile lernen. Und deshalb haben wir bewusst nicht Personen mit gleicher Muttersprache in eine Gruppe getan, damit sie gezwungen sind, auf Englisch miteinander zu kommunizieren.

Auch Herr Hansen hält die Gruppenarbeit in gemischtkulturellen Teams für eine besonders wichtige Lernvoraussetzung, um neben den Fachinhalten auch interkulturelle und soziale Kompetenzen der Studierenden zu fördern. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit von internationalen und einheimischen Studierenden weist er allerdings auch kritisch auf seine Beobachtung von Akzeptanzproblemen bei manchen einheimischen Studierenden hin und bringt damit die interkulturelle Vermittlerrolle des Dozenten ins Spiel.

Herr Hansen: [...] I see the international group work to be important. And when I did my little own interviews about my own teaching and the group work, I was very surprised that some of the Danish students were very aggressive and tired to work with international students, because they found it difficult and tiring. So we have to keep more attention for the introduction for the international students. Maybe both, the Danish and the international students should be prepared better and exchange each other about the importance about this kind of work.

In der Erfahrungsschilderung von Herrn Hansen offenbart sich, dass die Initiierung multikultureller Lerngruppen zwar als wertvolles Lernpotenzial gesehen wird, aber für den Dozenten gleichzeitig neue Herausforderungen im Bereich der interkulturellen Mediation aufwirft. Es genügt offenkundig nicht, ausländische und einheimische Studierende einfach „durchzumischen“ und dann auf naturwüchsige interkulturelle Lernerfahrungen zu hoffen, wie das lange auch mit der „Kontakthypothese“ (Amir 1969) angenommen wurde. Vielmehr weiß man heute aus zahlreichen Untersuchungen über interkulturelle Gruppenprozesse, dass es erstens lernförderlicher Rahmenbedingungen bedarf und zweitens einer systematischen Reflexion, um kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten erkennen zu können und aus kulturellen Fremdheitserfahrungen auch Lernerfahrungen werden zu lassen (Brewer 1996; Gaertner et al. 1996; Zeuschel 1999). Im Hinblick auf die interkulturellen Lernziele, die explizit in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen angestrebt werden, müssten die Dozenten also bereit und in der Lage sein, die erwartbaren interkulturellen Schwierigkeiten in studentischen Lerngruppen zu erkennen und zu thematisieren. Der Dozent ist in internatio-

nalen Studiengängen somit nicht nur als Wissensvermittler, sondern auch als Kulturvermittler (Mediator und Motivator) gefordert, zum Beispiel wenn es zwischen Studierenden zu interkulturellen Spannungen kommt oder die Zusammenarbeit von versteckter und offener Diskriminierung innerhalb der Gruppe beeinträchtigt wird. Herr Becker sieht daher speziell für den Umgang mit gruppenbezogenen Lehrformen einen besonderen Ausbildungsbedarf des Hochschulpersonals und dies wird auch in anderen Studien bestätigt (vgl. Brinkman/Witteveen 1998: 84).

Herr Becker: [...] Da es bei den internationalen Programmen wirklich auf die Gruppenarbeit ankommt, sollten die Dozenten auch drauf ausgebildet sein, in Gruppen zu lehren und solche Arbeit anzuregen.

c) Ermutigung zur Äußerung von Anliegen und Meinungen

Eine weitere methodisch begründete Strategie ist die explizite Ermutigung der ausländischen Studierenden, sprachliche und inhaltliche Verständnisprobleme stets offen anzusprechen.

Frau Sattler: [...] Das mache ich fast schon automatisch. Ich sage: „Wenn ihr etwas nicht versteht, egal ob es vom Deutschen her ist, oder inhaltlich, oder sonst wie, fragt, fragt, fragt.“ Es gibt keine dummen Fragen nur dumme Antworten. „Es ist keinem damit geholfen, wenn ich hier alleine rede und ich weiß überhaupt nicht, was da bei euch jetzt ankommt, sogar hängen bleibt.“ Das fühle ich in dem Moment natürlich enttäuschend, dass das nicht von den Leuten selber kommt, obwohl sich das im Laufe der Zeit auch bessert. // Das ist dann auch schon wieder ein kleines Erfolgserlebnis. ((lacht)) Dass sie sich zumindest trauen, es so zu machen. Ja.

Im Hintergrund steht die Annahme, dass Studierende es nicht wagen, Frau Sattler gegenüber eventuelle Verstehensprobleme zu äußern. Dass diese Annahme durchaus begründet ist, zeigt sich nicht nur in der subjektiven Alltagsevidenz der Akteurin, sondern auch in den Ergebnissen einer neueren Studie an der FU Berlin, in der aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die Probleme der „Anliegenformulierung“ bei ausländischen Studierenden in Sprechstunden untersucht wurden (Rost-Roth 2003).²⁴ Verständigungsprobleme auf beiden Seiten sind neben den rein

²⁴ Die Datensammlung zur Studie „Kommunikationen im Hochschulbereich (KIH)“ umfasst insgesamt ca. 160 Aufzeichnungen von Gesprächssituationen aus Studienberatungen und Sprechstunden. Diese Datensammlung entstand im Rahmen eines Projektes zu Kommunikationsproblemen in Sprechstunden und Studienberatungen, das von der „Kommission für For-

sprachlichen Schwierigkeiten insbesondere auf Unsicherheiten bei der Wahl und der performativen Umsetzung diskursiver Strategien zurückzuführen. Hiermit wäre auch eine mögliche Erklärung für die von Herrn Remer in Kapitel 7.3.1 beklagte geringe Frequentierung seiner Sprechstunde geboten. Das Fremdbild über ausländische Studierende und deren erklärbbare Scheu, ihre Anliegen und Meinungen zu explizieren, hängt unmittelbar mit einem korrespondierenden Selbstbild der Dozenten zusammen. Die Akteure wissen meistens um das Rollenbild, das ihnen von den Studierenden gewissermaßen angelastet wird und mit Merkmalen wie Autorität, Verunsicherung und Bedrohung behaftet ist. Wenn die Akteure in den Interviews davon sprechen, „das Schweigen der Gruppe zu knacken“ oder „die Leute aus der Reserve zu locken“, wird die empfundene Widerständigkeit der anfänglichen Beziehung zwischen Dozent und Studierenden förmlich spürbar. Durch persönliche Überzeugungsarbeit müssen Akteure gegen die tradierten Vorstellungen über eine autoritätshörige Lehrer-Lerner-Beziehung anarbeiten und die Vorbehalte der Studierenden mühsam aufweichen.

d) Verwendung von authentischen Kulturbeispielen

Ein weiteres methodisches Element ist die Verwendung von kulturellen Beispielen zu Zwecken der Veranschaulichung oder um Referenzanker für den Lernprozess der Studierenden anzubieten. Kulturspezifische Beispiele können dabei unterschiedlicher Herkunft sein und scheinen besonders dann eine methodische Option für den Akteur darzustellen, wenn er dabei auf seine eigenen Auslandserfahrungen rekurrieren kann.

Herr Kaiser: Aber ich pflege halt immer aus einem Land Beispiele zu nehmen, wo ich mal war aber wo kein anderer Studierender herkommt. Um einfach so die Fremdheit der anderen // Gewohnheiten und kulturellen Gegebenheiten darzustellen. Und dann kann man schon erleben, dass die Studenten dann auch sehr nachdenklich werden und dann sagen: „Ja, also hmmm. Wie ist es denn, wenn ich als Städter sozusagen auf das Land komme.“ Das bringe ich also häufig.

schung und wissenschaftlichen Nachwuchs“ der Freien Universität Berlin finanziell unterstützt wurde. Die Analyse der Anliegenformulierungen basiert auf der Auseinandersetzung mit 53 Gesprächen, 25 mit muttersprachlichen Studierenden und 28 mit nichtmuttersprachlichen Studierenden jeweils mit muttersprachlichen Dozenten und Beratern (vgl. Rost-Roth 2003: 188).

Die Verwendung authentischer kultureller Beispiele setzt voraus, dass ein Dozent über entsprechende landes- und kulturspezifische Erfahrungen verfügt, die er in Lehrsituationen einbringen kann. Durch die Einbeziehung lebensweltlicher Beispiele aus anderen Kulturen und gegebenenfalls auch aus den Herkunftsländern der Studierenden können die zu vermittelnden Inhalte kulturvergleichend behandelt werden. Vincenti (2001) sieht einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen persönlichen internationalen Erfahrungen eines Dozenten und seiner Befähigung zu interdisziplinärer Lehre und Forschung. Sie argumentiert, dass die persönliche Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Einflüssen nicht nur zu einem Abbau ethnozentristischer Haltungen führt, sondern allgemein eine größere kognitive und soziale Flexibilität ermöglicht, die interdisziplinäres Denken und multiperspektivische Lehrformen fördert. Darüber hinaus ist die exemplarische Einbeziehung der Verhältnisse in anderen Kulturen und Ländern auch eine Möglichkeit, um Interessen und Anerkennung für fremdkulturelle Lebens- und Anwendungskontexte zu demonstrieren (vgl. Brinkman/Witteveen 1998: 83). In diesem Vorgehen drückt sich im Idealfall auch der Respekt und das Ernstnehmen kulturverschiedener Lebens-, Deutungs- und Anwendungskontexte aus, wie es in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Feldern seit längerem mit dem Konzept der „Anerkennung“ diskutiert wird (Hafenegger et al. 2002; Honneth 1994; Rommelspacher 2002). Kompetente (statt naive) Anerkennung setzt immer situativ anwendbares Wissen um die anzuerkennenden kulturellen Wirklichkeiten voraus. Erst so kann Anerkennung letztlich zu einer praktizierten und differenzierten Handlungsform werden, die kulturelle Differenz in Kenntnis der relevanten symbolischen Orientierungen und sozialstrukturellen Lebensumständen zu kontextualisieren weiß, ohne bei einem normativen Appell stehen zu bleiben, der sich in Beliebigkeit zu verlieren droht.²⁵

Eine weitere Verständigungschance in der Verwendung kultureller Anwendungsbeispiele könnte in der partiellen Kompensation der beziehungsstrukturellen Wissensasymmetrie interkultureller Kommunikation (Günthner/Luckmann 2002) liegen. Ausländische Studierende erhalten durch Kulturbeispiele Gelegenheiten, um die im unvertrauten fremdkulturellen Kontext der deutschen Hochschule zu erwerbenden Lehrinhalte an vertraute Sachverhalte aus der eigenen Kultur anzuschließen. Darüber hinaus lässt sich grundsätzlich vermuten, dass ein wissenschaftlich doku-

25 Ich werde auf das Prinzip der Anerkennung und seine Bedeutung für das Thema dieser Arbeit im letzten Kapitel näher eingehen, wenn es darum geht, interkulturelle Handlungsorientierungen normativ und praktisch zu begründen.

mentiertes Interesse an anderen Kulturen in positiver Weise die interkulturelle Beziehung beeinflussen kann. Insofern kommt dem Einsatz kulturspezifischer Beispiele neben dem informativen und kontrastiven Gehalt eine weitere wichtige Funktion des sozialen Brückenbaus und der kulturellen Dezentrierung des Dozenten zu. Der Einsatz kulturspezifischen Wissens ist neben der Demonstration landeskundlicher Expertise und der Eröffnung interdisziplinärer Arbeitsweisen in erster Linie auch Ausdruck metakommunikativer Gestaltungskompetenz des Akteurs.

e) Verringerung didaktischer Monokultur

Im Hinblick auf die Wahl einzelner Methoden und Vermittlungstechniken lässt sich fragen, inwieweit die Akteure in der Lage sind, für die Vermittlung der jeweiligen Fachinhalte unterschiedliche Methoden einzusetzen, um so unterschiedlichen Lerntypen, kognitiven Gewohnheiten und Lernstilen gerechter werden zu können. Nicht nur für interkulturelle Lehr- und Lernsituationen kann eines wohl trotz strittiger Methodendiskussionen sicher gesagt werden, nämlich dass „eine Vielfalt der Methoden die Lernmöglichkeiten verbessert“ (Faulstich/Zeuner 1999: 52). Für die Lehre in interkulturellen Kontexten dürfte das in besonderer Weise gelten, denn es ist hinlänglich nachgewiesen worden, dass Lerngewohnheiten, Lernstile und sogar kognitive Lernstrukturen kulturbedingte Unterschiede aufweisen (vgl. Barmeyer 2000; Kolb 1981). Eine einzelne Lehrmethode, sei es ein Vortrag, eine Gruppendiskussion oder ein Experiment, wird daher in einer interkulturellen Gruppe einzelne Lerngewohnheiten eher bevorzugen und andere einschränken. So nahe liegend die Forderung nach Methodenvielfalt im Sinne eines „intentionalen Arrangements von Lernmöglichkeiten“ (Faulstich/Zeuner 1999: 65) auch sein mag: Die „Überwindung didaktischer Monokultur“ (Flechsig 1998: o.S.) bleibt ungeachtet der Erkenntnisse der Lern- und Bildungsforschung eine der größten Hürden in der akademischen Bildung. Herr Becker formuliert das folgendermaßen:

Herr Becker: [...] Deutsche Professoren sind es oft gewohnt, die Folien von 1982 aufzulegen und die Studenten schwiegen. Professor XXX [der schon mehrfach oben erwähnte Leiter des Instituts] ist da jemand, der noch viel Interaktivität da reinzubringen versucht. Aber zu meiner Zeit war das so, da schweigt man. Die normale Vorlesung im Maschinenbau sieht so aus, dass der Professor 90 Minuten redet und die Studenten schweigen. Und dass die, die ganz penetrant sind, nach der Vorlesung kommen.

In den Interviews wird zwar häufig erwähnt, dass Methodenvielfalt begrüßt und angestrebt wird. Wie im Beispiel von Herrn Becker wird die Lehre des eigenen Instituts von der allgemeinen Mangeldiagnose zu meist auch ausgenommen. Zudem erhoffen sich Akteure Anregungen über Fortbildungen oder Vorschläge von den Studierenden über die Lehrevaluation. Dem didaktischen Veränderungswillen stehen aber in vielen Fällen enge Zeitpläne und starre Lehrplanverordnungen gegenüber. Deren Einhaltung nach herkömmlichen didaktischen Standards gilt im Zweifelsfall mehr, als die Umsetzung wünschenswerter neuer Lehrmethoden. Stellvertretend für das Dilemma zwischen dem postulierten eigenen Wunsch und der institutionellen Wirklichkeit lässt sich Herr Unger zitieren:

Herr Unger: Gott, wir werden jetzt evaluiert. Ich weiß jetzt nicht, ob Sie das mitgekriegt haben. Evaluationsfragebögen – ich habe jetzt keinen da – ausfüllen zu lassen von den Studenten. Die beurteilen, bewerten dann die Vorlesungen und ich kann schon sagen, also wenn man genügend Zeit hat, also wenn ich nur eine Vorlesung hätte und nicht Tag für Tag, Tag ein, Tag aus ständig Probleme anderer Art hätte, Verwaltung oder Wissenschaft /, das [= Hinweis auf die Person, die kurz zuvor mit Papieren in das Büro kam] war jetzt ein Mitarbeiter von mir, der musste einen Vortrag halten in Zürich. Also man kann da Vieles machen, um die Studenten zu begeistern und zu motivieren. Nur die Konkurrenz schläft nicht, die Studenten werden immer anspruchsvoller. Das kann sich schon so hochschaukeln und das kostet viel Zeit [...].

Ein institutionelles Überdenken bisheriger Lehrmethoden wird selten unmittelbar von der interkulturellen Lehrsituation ausgelöst. Treibende Kraft ist eher ein Modernitäts- und Innovationsanspruch, der mit dem Internationalisierungsprozess einhergeht. Die langsam einsetzende Diversifizierung gewachsener nationaler Lehrkulturen einschließlich der praktizierten Unterrichtssprachen in internationalen Studiengängen resultiert primär aus der Notwendigkeit, die Internationalität von Lehre und Studium als modern zu inszenieren. Vor allem die Umstellung der Lehrangebote auf Englisch als primäre Arbeitssprache steht dabei im Mittelpunkt der Veränderungen. Für die derzeitigen Bemühungen um mehr ausländische Studierende an deutschen Hochschulen gilt das ebenso wie für die bemerkenswerte Fach- und Fremdsprachenpolitik an der dänischen Hochschule. Herr Hansen und andere Interviewpartner der gleichen Hochschule weisen zwar darauf hin, dass es bei manchen Studierenden und bei einigen Kollegen anfänglich Widerstände gegen die Umstellung auf englischsprachige Lehre gab. Aber mit der zunehmenden quantitativen Bedeutung der internationalen Studierenden wird Englisch zur vorherrschenden Sprache in den Ingenieurfächern an dieser

dänischen Hochschule. Bemerkenswert ist dabei, dass die Sprachumstellung nicht nach dem Mehrheitsprinzip gefällt wird, sondern auch dann greift, wenn nur wenige Studierende vertreten sind, die kein Dänisch sprechen. Dies hat sich als organisationsweite Regel weitgehend etabliert. Auch für die internationalen Studienangebote in Deutschland stellt sich die Grundsatzfrage, inwieweit für internationale Programme die deutschsprachige Lehre auf Englisch umgestellt werden kann. Ein Großteil der neuen internationalen Studiengänge wird oft von vornherein als englischsprachiges Bachelor- oder Masterprogramm angeboten. In anderen Fällen wurde zunächst versucht, die internationalen Programme in deutscher Sprache anzubieten. Eine Umstellung erfolgte erst, als sich abzeichnete, dass sich deutschsprachige Lehrangebote gegenüber der stetig wachsenden Zahl englischer Programme in ganz Europa im internationalen Wettbewerb offenbar nur schwer durchsetzen können. Das zwingt nun auch die deutschen Hochschulen dazu, englischsprachige Lehre zu organisieren, was innerhalb der Fakultäten aber keine Selbstverständlichkeit ist und auch nicht von allen in gleicher Weise unterstützt wird. Das zeigen die Erfahrungen von Herrn Ritter, der seit einigen Jahren ein internationales Masterprogramm im Maschinenbau an einer deutschen Universität koordiniert.

Herr Ritter: Jetzt haben wir aber die Erfahrung gemacht, dass keiner [der ausländischen Studierenden] deutsch spricht und auch keiner gewillt ist, das zu lernen, so dass wir beschlossen haben, unseren Master komplett in englischer Sprache anzubieten. Jetzt sind natürlich von diesen Vorlesungen, die enthalten sind, nur ein Teil aus unserem eigenen Haus [= Institut]. Ein anderer Teil kommt von Lehrstühlen, die von anderen Professoren gelehrt werden. Das heißt, wenn wir alles in Englisch haben wollen, setzt das voraus, dass wir andere Professoren bitten müssen, ihre Veranstaltung in englischer Sprache zu halten. [...]

Hier im Haus ist das so, dass die Mitarbeiter dazu verdonnert worden sind, das ins Englische zu übersetzen, was ja auch möglich ist. Und natürlich können wir andere Lehrstuhlinhaber und Professoren darum bitten, aber nicht zwingend, dies auf Englisch anzubieten.

In einer Zusammenfassung der Befunde zur Lösungsorientierung der Akteure lässt sich kein eindeutiges Bild ausmachen. Positive Einstellungen gegenüber fremdkulturellen Verhaltensweisen, ein profundes Kulturwissen oder ein breites Methodenrepertoire allein befähigen einen Akteur noch nicht dazu, die vielschichtigen Handlungsanforderungen einordnen und bewältigen zu können. Das voraussetzungsreiche Zusammenspiel von Einstellungen, Wissen und Handlungskompetenz ist in seiner ganzen Komplexität nur schwer zu rekonstruieren. Lösungsorientierungen, die nachhaltig und mit gewisser Verlässlichkeit in interkultu-

rellen Kontexten dem eigenen Handeln zugrunde gelegt werden können, kommen nicht umhin, alle drei Ebenen zu integrieren. Die Ausformung handlungsbezogener Lösungsorientierungen hängt eng mit der zuvor thematisierten Handlungsreflexion zusammen, bei der akteurspezifisch internalisierende oder externalisierende Attribuierungsmuster im Vordergrund stehen. In Fällen, in denen internalisierende Muster dominieren, werden die persönlichen individuellen Voraussetzungen, Befürchtungen und Ressourcen des Akteurs stärker thematisiert, als bei externalisierenden Mustern, die primär den äußeren Rahmenbedingungen und der Suche nach kulturellen Gewissheiten gelten. Insbesondere für externalisierende Lösungsorientierungen stellt sich die Frage, auf welche kontextspezifischen Diskurse in diesem Zusammenhang verwiesen wird, um Handeln jenseits individueller Dispositionen und eigenmächtiger Entscheidungen zu legitimieren.

7.5 Erklärungs- und Legitimationsdiskurse

Im Folgenden wird den Erklärungen nachgegangen, die im Zusammenhang mit Problemzuschreibungen sowie mit den erwogenen und praktizierten Lösungsorientierungen thematisiert werden. Erklärungs- und Legitimationsdiskurse nehmen Bezug auf das *Hintergrundwissen* eines Deutungsmusters und geben Auskunft darüber, was aus Sicht des Akteurs im jeweiligen Kontext das „richtige“ Handeln darstellt, warum das so gesehen wird und worüber sich tragfähige Konsensfiktionen über die Situationsinterpretation mithilfe tradierter Grundannahmen über das institutionelle Umfeld absichern lassen.²⁶

Es ist zunächst unerheblich, ob ein Akteur kulturelle Vielfalt primär im Modus der Differenz oder der Gleichheit deutet; für beide Sichtweisen bedarf es einer kollektiven Versicherung. Für komplexe und pluralistische Gesellschaften wird allerdings angenommen, dass die Legitimation kultureller Differenzbehauptungen zunehmend schwierig wird, insbesondere wenn auf dieser Grundlage auch Aus- und Abgrenzungen praktiziert werden sollen (vgl. Endress 2003: 4). Soziales Handeln unter der Behauptung kultureller Unterschiede muss also in besonderer Weise begründet und abgesichert werden, um nicht als diskriminierendes Ver-

26 Mit dem erneuten Rekurs auf die von Hahn erwähnte „Konsensfiktion“ (siehe auch einleitend dazu Kapitel 6) ist nicht gemeint, dass Akteure mit ihrem Handlungswissen einer reinen Fiktion folgen, sondern lediglich, dass es sich um eine mehr oder minder prekäre kommunikative Übereinkunft hinsichtlich der kollektiven Situationsdeutung handelt.

halten geahndet zu werden oder um die faktische Diskriminierung einigermaßen geschickt zu verbergen (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 15). Akteure können in ihren Legitimationsdiskursen auf allgemeine, normativ-rechtlich begründete Erklärungen, oder aber auf nicht kodifizierte, „unsichtbare“ institutionelle Wissensbestände zur Legitimation des eigenen Handelns zurückgreifen (vgl. Gomolla und Radtke 2002: 16). Der Hinweis auf den kategorischen Imperativ oder die Berufung auf die Beachtung von Antidiskriminierungsgesetzen wären Beispiele für normatives Handeln. Zum anderen gibt es aber auch institutionsspezifische Instanzen, die als Legitimationshintergrund aktiviert werden können. Solche institutionellen Legitimationsdiskurse fußen zwar ebenfalls auf bestimmten normativen Vorstellungen, sie beanspruchen aber meistens keine allgemeine gesellschaftliche Geltung, da sie außerhalb der Institutionen nicht relevant sind und unter Umständen auch nicht verstanden werden können. Innerhalb der institutionellen Deutungsgemeinschaft sind sie allerdings hoch anschlussfähig, weil sie auf zentrale institutionstragende Prinzipien anspielen, die in der Regel allen Mitgliedern der Deutungsgemeinschaft bekannt sind. Nachfolgend werden einige der wissenschafts- und hochschulspezifischen Erklärungs- und Legitimationsdiskurse in ihrer Relevanz für den Umgang mit kultureller Vielfalt rekonstruiert.

7.5.1 Einheitsmythos globaler Wissenschaftsgemeinschaft

In der Wissenschaftssoziologie als auch in den Alltagstheorien der Akteure taucht immer wieder der Hinweis auf den internationalen Charakter von Wissenschaft und Forschung auf, welcher die Universitäten zu Orten einer praktizierten interkulturellen Wissenschaftsgemeinschaft mache. Die Teilnahme an internationalen Konferenzen, die Einbeziehung internationaler Forschungsentwicklungen und Kontakte zu ausländischen Kollegen sowie die eigene internationale Reputation stehen als Synonyme einer quasi berufsbedingten, inkorporierten Internationalität des Wissenschaftlers. In Verbindung mit dem gleichzeitigen Hinweis auf das Humboldt'sche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre wird daraus auch ein selbstverständlicher Umgang mit Internationalität in der Lehre abgeleitet.

Herr Unger: (Als ein Hochschulprofessor) ist auch Folgendes zu sagen, dass wir traditionell das Prinzip von Alexander von Humboldt haben: Freiheit von Lehre und Forschung, beziehungsweise Forschung und Lehre nur in Kombination zu machen. Im Idealfall, dass wir fünfzig Prozent forschen und fünfzig Prozent lehren. Also neben Vorlesungen ständig renommieren zu können, ständig anpassen

zu können, an die neusten Forschungsergebnisse. Ich gehe ungefähr zehnmal im Jahr auf eine Tagung. Meistens nach Amerika oder aber auch hier in Deutschland und da erfährt man doch vieles, was sich entwickelt. Und das beeinflusst also schon die Vorlesung und vor allen Dingen die Qualität der Vorlesung ist anders als in einer typischen Fachhochschule oder Berufsakademie oder auch in Amerika im Undergraduate-System.

Der Hochschulforscher Reinhard Kreckel (2002) hat im Rahmen einer deutsch-amerikanischen Konferenz des DAAD diesen Einheitsmythos von Forschung und Lehre kritisch diskutiert. Er propagiert für das deutsche Hochschulsystem ebenfalls eine konzeptionelle Trennlinie zwischen der akademischen Lehre an Fachhochschulen und Universitäten. Dabei gehe es vor allem um die Unterscheidung der beiden Funktionen des Lehrens und Lernens. Während Kreckel das Humboldt'sche Diktum der Einheit von Wissenschaft und Bildung für die Lehre noch gelten lassen will, hält er dessen Realisierung im Lernen (gemeint ist hier die Überführung der wissenschaftlichen Entwicklungen in Lernerfahrungen bei den Studierenden) an den heutigen Massenuniversitäten für problematisch (vgl. Kreckel 2002: 107). Die Umsetzung des ideellen Anspruchs zur Verbindung von Forschung und Lehre, dem sich viele Wissenschaftler und Angehörige insbesondere des deutschen Hochschulsystems verpflichtet fühlen, scheidet häufig schon an strukturbedingten Gegebenheiten des universitären Großbetriebs. Systemtheoretisch gesprochen finden wissenschaftliche Erkenntnisproduktion und -reflexion einerseits, und die Vermittlung, insbesondere die Rezeption akademischen Wissens andererseits, in weitgehend getrennten Teilsystemen des Großsystems Wissenschaft statt. Die Einheit dieser Systembereiche ist zwar gelegentlich möglich, aber in der breiten Praxis des modernen Universitätsbetriebs eher eine institutionelle Fiktion. So resümiert Karl Ulrich Mayer in einer Bestandsaufnahme zum Hochschulsystem:

„Sie [die Hochschule] [...] hat immer weniger gemein mit der Humboldt'schen Idee einer Universität als Lebensweise, in der sich Lehrende und Lernende in „Einsamkeit und Freiheit“ zusammen forschend die Welt erschließen und auf diese Weise am besten zum Gemeinwohl beitragen. Paradoxerweise scheinen die Hochschulen aber für die Sinn- und Motivstiftung ihrer Mitglieder umso mehr von diesen Idealen zu zehren, je weiter sie sich von ihnen entfernen“ (Mayer, K. U. 2003: 624).

Die Hochschulangehörigen – dies scheint in den meisten Ländern weitgehend gleich zu sein – fühlen sich in ihrer institutionellen Zugehörigkeit eher einer Forschungs- als einer Ausbildungsgemeinschaft zugehörig (vgl. Frijhoff 1995: 273). Da Forschung in vielen Disziplinen

international organisiert ist, werden internationale Erfahrungen primär über internationale Forschungstätigkeiten gesammelt. In dem Antrag zu einer Studie über die „Globalisierung der Wissenschaft (in) der Weltgesellschaft“ am Institut für Weltgesellschaft der Universität Bielefeld unter Leitung von Rudolf Stichweh heißt es dazu:

„Die Universalität der (europäischen) Wissenschaft ist die stillschweigende Prämisse, dank deren sich für viele Forscher die Frage nach den Gründen der Globalisierung von Wissenschaft zu erübrigen scheint. Dabei ist dies nicht einmal eine auf Forschung gestützte Prämisse [...]. Eher handelt es sich darum, daß historische Selbstbeschreibungen der europäischen Wissenschaft (Gelehrsamkeit als die dritte „Universalmacht“ neben Kirche und Politik, „Studium generale“ als Institution der Vermittlung universellen Wissens etc. [...] so fortgesetzt werden, als hätten wir es mit analytischen Resultaten zu tun. Dies verbindet sich gern mit anderen, in der Selbstbeschreibung der Wissenschaften erzeugten Idealisierung[en]“ (Stichweh 2000a: 3).

Erste Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Wissenschaft allen Befragten als ein „gegenüber geographischen oder politischen Grenzen indifferenter Diskurszusammenhang [erscheint], in dem sich Kommunikationsangebote zu bewähren haben“ (Martin 2001: 28).²⁷ In den Interviews hat es Anschein, dass viele Akteure meinen, diese wissenschaftliche Internationalität problem- und bruchlos auf die Lehrtätigkeit übertragen zu können. Übersehen und unterschätzt wird dabei zuweilen jedoch, dass es sich um zwei sehr unterschiedliche Handlungsbereiche handelt, in denen kulturhistorische Bildungstraditionen und Unterschiede auf unterschiedliche Weise zum Tragen kommen. Ferner werden auch pädagogisch be-

27 Das universalistische Selbstverständnis der Akteure in der internationalen Wissenschafts-Community kommt in folgender Aussage eines Wissenschaftlers aus der o.g. Studie sehr anschaulich zum Ausdruck: „*In der Wissenschaft ganz allgemein gibt es eigentlich gar keine richtigen Unterscheidungen zwischen Ausländern und nicht. Das Ganze ist so integrativ.*“ „Gleichzeitig setzt sich die Arbeitsgruppe dieses Interviewpartners (25 Wissenschaftler) ausschließlich aus deutschem Personal zusammen und er selbst war nie im Ausland beschäftigt. Daran wird deutlich, dass die hier beschriebene Indifferenz der wissenschaftlichen Kommunikation gegenüber Raum- und Staatsgrenzen (und ähnlich die generelle Inklusionsoffenheit des Wissenschaftssystems) keineswegs mit Globalisierung im Sinne einer Zunahme transnationaler Interaktionen zwischen Wissenschaftlern, einer zunehmenden Migration von Wissenschaftlern, einer Internationalisierung des Personals an einzelnen Forschungseinrichtungen oder gar einer mehr oder weniger gleichmäßigen Verteilung von geografischen Orten wissenschaftlicher Wissensproduktion auf dem Erdball gleichzusetzen ist oder einhergehen muss.“ (Martin 2001: 29).

gründete Bedenken gegenüber der Gleichsetzung von Universalität und Internationalität in Forschung und Lehre vorgetragen. So hat Bolz in einem Beitrag zur Zukunft des Berufs des Hochschullehrers vor einiger Zeit eine deutliche Gegenposition zur Kopplungsthese von Forschung und Lehre bezogen:

„Was wissenschaftlich wahr ist, ist nicht auch pädagogisch effektiv. Der wissenschaftliche Stil ist interaktionsfeindlich. Das ist das Grundproblem jedes Seminars. Mit anderen Worten: Die Humboldt'sche Einheit von Forschung und Lehre verdeckt eine Paradoxie, die jeder Hochschullehrer erfassen muss: Erziehung ist gerade nicht Forschung“ (Bolz 1998: 340).

Anstelle des Einheitsmythos sieht Bolz die zukünftige Universität durch eine arbeitsteilige Organisation gekennzeichnet, in der sich „Star-Akademiker, Medienberater, akademische Impresarios und educational consultants“ die anfallenden Aufgaben in einem völlig anderen professionellen Zuschnitt teilen (Bolz 1998: 342). Universitäten wandeln sich, wie es Clark Kerr schon vor einiger Zeit prognostizierte, auch in Deutschland zu „Multiversitäten“ (Kerr 1982). Die Integration der disparaten Aufgaben in der Leitfigur eines omnipotenten Hochschullehrers wird damit immer schwieriger und erzwingt ein Überdenken des Professionsverständnisses. Der Internationalisierungsprozess wirkt in diesem Zusammenhang als Transmissionsriemen, denn er trägt dazu bei, andere Rollen- und Funktionsteilungen in anderen Bildungssystemen kennen zu lernen. Außerdem bringt er ein erweitertes Tätigkeitsspektrum mit sich, das sich nicht auf die klassische wissenschaftliche Karriere reduzieren lässt. Unter Umständen wird sich ein Akteur sogar entscheiden müssen, ob er seinen Karrierepfad eher in einer wissenschaftlichen Karriere sieht oder in der Professionalisierung als „international educational manager“. Ziel- und Fluchtpunkt der Diskussion um die Hochschulreform und die Organisation von Internationalisierungsprozessen wäre folglich nicht die zusätzliche „Anhäufung von Idealisierungen, sondern die Förderung von Paradoxiebewusstsein“ (Bolz 1998: 342). Paradoxiebewusstsein und ein reflexiver Umgang mit den unvermeidlichen professionellen Spannungszuständen scheint für die Akteure in ihrem Handlungsalltag allerdings ebenso schwierig umsetzbar wie die Forderung nach „Verstehen des Nicht-Verstehens“ und nach Ambiguitätstoleranz im interkulturellen Handeln. In beiden Fällen handelt es sich eher um organisations- und gesellschaftskritische Zeitdiagnosen, als dass sich daraus klare Handlungsmaxime ableiten ließen. Es wäre zu einfach, die alltagspraktische Umsetzung von Paradoxiebewusstsein und lebbarer Ambivalenz allein der Reflexionsfähigkeit des Einzelnen anzulasten, ohne organisationale

und institutionelle Strukturen zu ändern. Die meisten Akteure verfügen sehr wohl über (unterschiedlich ausgeprägte) Vorstellungen der kulturellen Paradoxien und Ambivalenzen ihres professionellen Handelns. Die Frage ist, warum sie sich gegenüber den traditionellen Deutungen und Leitbildern nur schwer behaupten können.

7.5.2 Fachdisziplinen als Denk- und Lehrkulturen

In zahlreichen Interviews nimmt die Thematisierung der jeweiligen Fach- und Lehrkultur großen Raum ein. Besonders die beteiligten Ingenieurwissenschaftler greifen bei der Interpretation der Fallstudie und in der Begründung eines probaten didaktischen Handelns in derartigen Situationen auf den Charakter natur- und technikwissenschaftlicher Denk- und Lehrkulturen zurück. Ausführlichere Auszüge aus dem Interview mit Herrn Trautwein illustrieren das Grundmuster einer fachkulturellen Legitimationsdeutung.

Herr Trautwein: Es ist in den ingenieurmäßigen Studiengängen auch sehr schwierig, so etwas [= die in der Fallstudie beschriebene Gruppendiskussion] auf die Beine zu stellen. Wir haben Tendenzen im Maschinenbaustudium jetzt auch so Seminare und Veranstaltungen im Sinne eines Vertiefungsfaches anzubieten // ähh // Verbundfaches, Entschuldigung, anzubieten, wo dann auch die Studenten aus der Reserve gelockt werden, indem sie eigene Beiträge dann auch stellen. Das muss dann aber auch entsprechend vorbereitet werden. Also da gibt es bei uns wenig Erfahrung dazu.

I: Also, insofern

Herr Trautwein: Das liegt wahrscheinlich am ingenieurwissenschaftlichen Studium und das ist sicher in anderen Disziplinen vollkommen anders von Anfang an.

Der Gegenstand der Ingenieurwissenschaften macht es offenbar schwierig, andere Lehrformen als den Frontalunterricht einzusetzen, selbst wenn es die Gruppengröße prinzipiell zulassen würde. Das wird unter anderem damit begründet, dass Studierende nicht über ausreichendes Grundlagenwissen verfügen. Erst in der Vertiefung des Verbundfaches wird ihnen bedingt die Fähigkeit zu eigenen Beiträgen zugestanden. Interessant ist, dass die didaktische Vermittlungsform an sich nicht weiter in Frage gestellt wird. Es wird nicht problematisiert, warum Studierende durch Vorlesungen und rezeptives Lernen die Grundlagen vermeintlich besser erlernen können als durch interaktive Seminare oder Diskussionen, und es gibt – anders als zum Beispiel an den untersuchten skandinavischen Universitäten – „wenig Erfahrung“, wie andere Methoden sich auswirken könnten. Die in den deutschen Ingenieurstudiengängen

üblichen Vorlesungen und dozentenorientierten Lehrformen werden häufig mit der Universalität der fachlichen Wissensbestände begründet.

Herr Trautwein: Hmm. Das Studium der Ingenieurwissenschaften ist doch sehr stark grundlagenbetont zunächst einmal. Da sehe ich eigentlich wenig Möglichkeiten, um in der Richtung kulturell oder sonst wie einzugreifen. Das sollte da vorgegeben sein. Es gibt den ein oder anderen Blickwinkel, wo das ein bisschen mehr, ja auch ein Abwägen dann wird. [...] Es gibt sehr viele Grundlagenfächer, die am Anfang stehen, die orientiert sind an der Schnittstelle Naturwissenschaften zu technischen Wissenschaften und genau da befinden wir uns auch. Ich glaube nicht, dass man jetzt sozusagen mentalitätsabhängig die technische Mechanik darstellen kann. Das ist einfach ein Aspekt der Mechanik, den die Ingenieure brauchen, der eben sehr stark an den Festigkeits- und kinematischen Aspekten orientiert ist. Das Gleiche gilt für die Werkstoffkunde auch, die irgendwo an der Schnittstelle von der Physik, Festkörperphysik hin zu den Anwendungen im werkstofftechnischen Bereich zu sehen ist. Wo wir auch erst einmal eine Basis legen müssen, die aus der Physik kommt, aus der Chemie zum Teil und Kristallografie.

Herr Trautwein zählt sein Fach zu den grundlagenbetonten Fächern der Ingenieurwissenschaften, in denen Kulturunterschiede im Unterschied zu anderen, weniger grundlagenbetonten Fächern nicht relevant sind. Dies gilt nicht nur für die naturwissenschaftlichen Lehrinhalte, sondern auch für die probaten Vermittlungsformen. Dozentenorientierte Vorlesungen und repetitive Übungen sind die Regel der Stoffvermittlung und zu diesen Formen sehen die wenigsten Akteure eine Alternative. Der Verweis auf die Physik als Kronzeugin einer universellen Wissenschaft bietet die Gelegenheit, um einen kurzen Blick auf die aktuelle wissenschaftssoziologische Forschung zu richten. Karin Knorr-Cetina hat vor einiger Zeit auf die „Fabrikation von Erkenntnis“ (1984) hingewiesen und dabei die soziale Konstruktion von wissenschaftlichem Wissen herausgearbeitet.²⁸ Am Beispiel von Großforschungsprojekten der Hochenergiephysik und der Molekularbiologie wird das Konzept der wissenschaftlichen „Wissenskulturen“ entfaltet und gezeigt, wie die „Maschinen, durch die Erkenntnis konstruiert wird“, als „epistemische Kulturen“ funktionieren (Knorr-Cetina 2002: 13). Die in diesen Kulturen zu beobachtenden Praktiken der Erkenntnis- und Wissensgenerierung sind das Resultat der gesellschaftlich und historisch verankerten Symbole

28 Eine Weiterführung dieser Überlegungen zur Organisation der sozialen Entstehung naturwissenschaftlicher Wissenskulturen ist vor einigen Jahren erschienen (Knorr-Cetina 2002).

und Bedeutungen und der innerhalb dieser Kulturen etablierten spezifischen Symbolstrukturen. Auch Becher und Trowler (2001) haben in ihrem Buch „Academic Tribes and Territories“ hierauf aufmerksam gemacht. Die als „academic tribes“ bezeichneten Wissenskulturen bringen bestimmte „epistemic territories“, also erkenntnis- und bedeutungstiftende Wissenslandschaften hervor. Beide können nicht unabhängig voneinander verstanden und behandelt werden (vgl. Becher/Trowler 2001: 23ff.). So lässt sich zum Beispiel zeigen, wie disziplinen-spezifische Karrierepfade, Spezialisierungsgrade oder Überlappungen mit anderen Disziplinen als auch Vermarktungsaspekte der Grundlagenforschung einen erheblichen Einfluss darauf haben, wie neue Erkenntnisse entstehen, welche Gültigkeitsansprüche sie erheben und welche bestehende Wissensbestände innerhalb der *tribes* weitergegeben werden. Relevant sind die beiden zitierten Studien an dieser Stelle, weil sie aufzeigen, wie Ingenieurwissenschaftler im Zusammenhang mit Deutungsmustern auf eine prototypische Idee wissenschaftlicher Objektivität rekurrieren, die idealtypisch durch die Physik repräsentiert wird. In der Wissenskultur der Physik, wo diese vermeintlich universelle Objektivität entsteht, erfährt sie unter Umständen aber eine ganz andere Auslegung. Dennoch beziehen sich Akteure in ihren Handlungsorientierungen auf kollektive Autoritätsinstanzen – hier die Physik. So kann das Konstrukt einer partiellen transkulturellen Universalität des eigenen Faches (siehe Kapitel 6.5.1) mithilfe eines allgemeinen sozialen Deutungsmusters über naturwissenschaftliche Objektivität und Universalität diskursiv abgestützt werden. Die Wahrnehmung der eigenen Fachinhalte als universelles Wissen ist insofern folgenreich für interkulturelle Handlungsweisen, weil Akteure daraus nicht nur eine universelle Gültigkeit ihrer Wissensbestände, sondern auch bestimmte fachdidaktische Konsequenzen für die Lehrtätigkeit ableiten. Herr Weigert schildert die Auswirkungen des universalistischen Einheitsgedankens auf die praktizierte Lehre anschaulich:

Herr Weigert: Übungen sind auch Frontalunterricht und bei der Sonderübung, die zum Grundlagenfach Wärmeübertragung //, das ist eben im naturwissenschaftlichen Fach anders als Sprach- oder Geisteswissenschaften, da kann man nicht drei oder vier Meinungen haben, sondern in der Mathematik gibt es einen, meinetwegen auch zwei Wege, wie es logisch und begründbar richtig ist und wie man dahin kommt. Und man muss eben sehen, wie man dahin kommt, dass das die Studenten verstanden haben, wie man dahin kommt. Äh, da gibt es weiter keine Diskussion drüber, ob das richtig ist, das ist dann eben richtig.

Herr Weigert: Es gibt auch einige wenige Veranstaltungen, die sich so ein bisschen darum kümmern, dass jeder Ingenieur auch mal andere Themen hört, Sozialkompetenzen heißt das dann so schön, die letztens wohl auch wieder vom Mi-

nisterium angemahnt wurden, da es die hier in A-Stadt im Studium zu wenig gibt. Aber gezwungen wird eigentlich niemand, sich in der Gruppe hinzusetzen und Probleme zu diskutieren, das ist etwas, was es in den Naturwissenschaften hier in A-Stadt leider nicht gibt.

I: Hmm, leider, das heißt, Sie persönlich...?

Herr Weigert: Ich finde das schon ganz gut. Das Schwierige ist dann nur, // man muss den Leuten einerseits viel Basiswissen mitgeben, und das wir leider auch nicht weniger, das erfordert schon viel Zeit. Und dann muss man eben immer überlegen, ob es da sinnvolle Sachen gibt zum diskutieren. Da ist es sicher so, in dem Bereich Ingenieurwissenschaften, wo wir nun herkommen /, Energiewirtschaft oder so was, da kann man sicher drüber diskutieren, oder Brennstoffzellen für Autos, das sind sicher Themen, die die Leute berühren. Aber es bleibt leider in der Vorlesung kein Platz, so was mal ne halbe Stunde offen zu diskutieren. Das ist eigentlich ein trauriger Effekt. Es ist auch ein **bisschen** so ein Herdentrieb, den man hier produziert. Da ist einer, der kaut das vor und ///, nicht, dass man so sein möchte, aber richtig Gedanken machen, dazu kommt es nicht.

Es ist also keineswegs so, dass die Akteure sich in der dozentenorientierten Rolle immer wohl und sicher fühlen. Herr Weingart bringt seine persönliche Zerrissenheit zwischen den äußeren Notwendigkeiten der formalen Stoffvermittlung und den eigenen (Wunsch)Vorstellungen, wie „man sein möchte“ als Dozent, deutlich zum Ausdruck. Es sei ein „trauriger Effekt“, dass andere Lehrformen angesichts der immer wieder erwähnten Stoffmenge und dem engen Zeitrahmen keinen Raum haben. Die Abgrenzung zu anderen Disziplinen, die von Herrn Trautwein und Herrn Weigert angesprochen wird, tauchte auch im Interview mit Herrn Baumann auf. Dort wurden die charakteristischen Merkmale der Natur- und Ingenieurwissenschaften gegenüber anderen Disziplinen hervorgehoben, weil die universelle Sprache der mathematischen Logik für die Ingenieure gute Voraussetzungen für den internationalen Studienaustausch biete. Die Erfordernisse einer stärker verbalisierenden und interpretierenden Themenerschließung in anderen Fächern wurden demgegenüber als besondere Hürde für internationale Studienprogramme erachtet. Aufschlussreich für das Verständnis des ingenieurwissenschaftlichen Deutungsarrangements internationaler Hochschultätigkeit sind diese Aspekte, weil sie zeigen, dass nicht Vieldeutigkeit und unterschiedliche Perspektiven als Ressource für die Erschließung eines wissenschaftlichen Problems erachtet werden, sondern die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten gerade ausgeschlossen werden sollen. Mehrdeutigkeit, die durch a) ein unterschiedliches Wissensniveau, b) (zu) offene Lehrformen, c) die erhöhte Schwierigkeit einer fremdsprachlichen Verständigung oder d) andere kulturelle Interpretationsdiskrepanzen entstehen kann, gilt es nach dieser Handlungslogik aus dem Un-

terrichtsgeschehen zu eliminieren. Damit wird allerdings auch die Chance für kulturvergleichende Problemanalysen und die Einbeziehung unterschiedlicher kultureller Weltansichten weitgehend ausgeschlossen.

Wie lässt sich diese fachkulturelle Selbstbeobachtung der Akteure nun im Hinblick auf die Frage des professionsmäßigen Umgangs mit kultureller Vielfalt interpretieren? Eine Untersuchung über hochschuldidaktische Personalentwicklungsmaßnahmen an einer großen norwegischen Universität von Handal et al. (1990) ergab, dass Dozenten in naturwissenschaftlichen Disziplinen aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen Sozialisation eine ausgeprägte Erwartungshaltung im Hinblick auf eindeutige Wirkungsbestimmungen zum Einsatz pädagogischer Methoden hatten. Die Autoren der Studie sehen einen engen Zusammenhang zwischen den disziplinären Denkkulturen, ihrer kollektiven Überlieferung und ihrer Übertragung auf didaktisches Handeln:

„The question is whether some typical modes of thinking (forms of rationality) that are relevant in research invade teaching, where they might be less relevant or even invalid [...]. When an academic in a science discipline is confronted with a cultural phenomenon like teaching, it is not so strange that the „scientific approach“ which is the valid one in the field of research is taken to be valid for teaching as well“ (Handal et al. 1990: 319 und 326).

Die Adaption wissenschaftlicher Rationalitätsvorstellungen auf die Erklärung didaktischer Handlungsweisen ist zum Teil in den oben zitierten Interviewsequenzen klar zu erkennen. Das Denken in Formeln, die kognitive Operation der eindeutigen Schließung und der systematische Ausschluss von Mehrdeutigkeit, all dies sind kognitive Prinzipien, die für eine gelingende natur- und ingenieurwissenschaftliche Problemlösung konstitutiv sind. Sie werden durch das Studium intensiv eingeübt und innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft tradiert.²⁹ Es ist insofern nicht verwunderlich, dass solche mechanistischen beziehungsweise positivistischen Prinzipien auch zur Lösung anderer *sozialer* Problemstellungen wie der Gestaltung und Initiierung von Lernen angelegt werden.³⁰ Einige Autoren haben sich vor diesem Hintergrund mit dem

29 Stichweh (1994: 135) sieht in der Ausprägung „disziplinspezifischer Sinndeutungen“ ein wichtiges Merkmal der modernen wissenschaftlichen Universität, das sich besonders gut an der historischen Entstehung der Physik als moderne wissenschaftliche Kerndisziplin der deutschen Universitäten des frühen 20. Jahrhunderts nachzeichnen lasse.

30 Darüber kann auch die zwischenzeitliche Popularität konstruktivistischer Theorien in den Natur- und Ingenieurwissenschaften nicht hinwegtäu-

Nachweis eines spezifischen natur- und technikwissenschaftlichen Denk- und Persönlichkeitstypus beschäftigt. So hat Raufuß (1989) die „physikalisch-naturwissenschaftliche Denkweise“ und deren „Reproduktion durch die Ausbildungsinstitutionen“ untersucht (Raufuß 1989: 238f.). Laut seiner Studie seien Schüler und Studierende mit einer Präferenz für Physik durch Eigenschaften gekennzeichnet, wie ein starkes Bedürfnis nach Strukturierung und Systematik, höhere Werte auf Autoritäts- und Dogmatismusskalen, mehr Interesse an theoretischen und technischen Themen als an politischen, distanzloser Gläubigkeit zur Wissenschaft (des eigenen Faches) und Normorientierung an Präzision und Objektivität. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Portele (1981), der aus qualitativen Interviews mit Naturwissenschaftlern Erkenntnisse über deren Denkstrukturen und impliziten Grundannahmen gewinnen will:

„Es ist [...] nicht verwunderlich, dass über gesellschaftliche Einflüsse in einem eigenartigen äußerlichen und mechanistischen Modell gedacht wird. Gesellschaftliche Einflüsse sind Geld oder Verhaltenseinschränkungen durch Herrschaft, nicht aber historisch entstandene Denkweisen, Kulturen, Subkulturen usw.“ (Portele 1981: 136).

Die persönlichkeits-theoretischen Schlussfolgerungen von Raufuß und Portele erscheinen fraglich, denn auch für andere Wissenschaften ließen sich spezifische Denkweisen identifizieren, wie zum Beispiel die linguistische Fachtextanalyse zeigt (Oldenburg 1997). Je nach Lesart könnten solche Befunde dann ebenso als Fachzentrismus, Wissenschaftsgläubigkeit oder ähnliche Entfremdungserscheinung interpretiert werden. Die Annahme fachspezifischer Persönlichkeitsmerkmale, wie Portele und Raufuß es andeuten, ist damit kaum haltbar.³¹ Der Duktus beider Untersuchungen ist zudem sicherlich auch einem wissenschaftskritischen Grundtenor in der Wissenschaftssoziologie der 80er Jahre und naiven Persönlichkeitstheorien geschuldet, die mittlerweile theoretisch anspruchsvolleren Konzepten gewichen sind (z.B. Engler 2001). Trotz der fragwürdigen persönlichkeits-theoretischen Schlüsse weisen die beiden zitierten Studien dennoch auf die Sozialisationskraft wissenschaftlicher Denkweisen hin. Wissenschaftler, egal welcher Disziplin, interpretieren

schen, deren Einfluss auf die ingenieurwissenschaftliche Grundausbildung bislang ausgeblieben ist.

31 Die von Portele und Raufuß vorgenommenen Ausdeutungen der Interviewdaten sind bis zum gewissen Grad selbst das Produkt ihrer *sozialwissenschaftlichen* Denkweise und ließen sich schon allein deshalb als wissenschaftliche Konstruktion (Konstruktion zweiter Ordnung) kritisieren.

die soziale Welt vor dem Hintergrund fachspezifischer Prägungen und diese Interpretation konstituiert zu einem erheblichen Teil das institutionelle Handeln der Akteure. Eine neuere Untersuchung (Silver 2003) bestätigt diese Einschätzung insofern, als auch dort gezeigt wird, dass der Fachdisziplin eine wesentlich stärkere Bedeutung zukommt als einer wie auch immer gearteten universitären Organisationskultur. Disziplinäre „Grenzziehungen“ und „Grenzüberschreitungen“ (Weingart 1995b) sind folglich weder handlungspraktisch noch wissenschaftstheoretisch triviale Angelegenheiten.

„[Es gilt] Wissenschaft als soziales Gebilde, als eine Institution zu verstehen, und ebenso die Grenzziehungen als Ergebnisse sozialer Strukturen und Prozesse: kulturelle Prägungen von Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis, Herausbildung sprachlicher Konventionen, Abgrenzungen von Sinnsystemen, Investitionen in lebenslange Karrieren und die sich daraus ergebenden *vested interests* usw. Erst auf dieser reflexiven Perspektive kann eine Diskrepanz sichtbar werden zwischen intellektuell offenkundigen und wünschbaren Verbindungen von Wissensbeständen und Erkenntnisstrategien auf der einen und sie be- oder gar verhindernden sozial bedingten Grenzziehungen auf der anderen Seite“ (Weingart 1995a: 12).

Der einzelne Akteur, der sich des Dilemmas des wissenschaftlichen Grenzgängertums bewusst sein mag, kann sein soziales Handeln nicht frei von den *vested interests* der eigenen Zunft gestalten. Es werden ihm bestimmte Deutungskordinaten für die Wahl von Situationsdeutungen und Handlungsweisen nahe gelegt, dazu gehört beispielsweise auch die Vorstellung, dass bestimmte Unterrichtsformen sich notwendigerweise aus bestimmten Lehrzielen und Lehrinhalten ergeben und kulturelle Unterschiede dabei unerheblich sind. Aufkeimende Zweifel an der praktischen Angemessenheit, wie sie im Interview mit Herrn Weigert anklingen („Es ist auch ein bisschen so ein Herdentrieb, den man hier produziert. Da ist einer, der kaut das vor und ///, nicht, dass man so sein möchte, aber richtig Gedanken machen, dazu kommt es eigentlich nicht.“), sind durch den Akteur nur schwer gegenüber mächtigeren institutionellen Deutungsmustern durchzusetzen. Es erscheint daher ratsam, die fachliche und institutionelle Sozialisation sowie die Affinität bestimmter Wissenschaftskulturen zu bestimmten Weltansichten als relevante Größe für die Analyse des interkulturellen Handelns im Wissenschaftssystem einzubeziehen. Der spezifische Charakter von Universalität und Internationalität in den Disziplinen gibt dabei Hinweise, inwieweit der Faktor Kultur überhaupt in den Blick kommt. Die Berücksichtigung der disziplinären Denk- und Lehrkulturen trägt ferner zum

besseren Verständnis der Ausprägungen des Konstruktionsmodus der kulturellen Indifferenz bei. Dieser Modus beruht auf der herausragenden Stellung universeller Wahrheits- und Gültigkeitsansprüche, die für natur- und ingenieurwissenschaftliche Disziplinen konstitutiv sind. Die auf diesem Wege konstruierten sozialen Konstruktionen kultureller Gleichheit lassen erhebliche Anteile der kulturdivergenten Wirklichkeit außen vor. Daraus ergeben sich dann wiederum Folgeprobleme und blinde Flecken im Hinblick auf eine ganzheitliche Betrachtung von interpersonalen Kulturkontakten.

Exkurs zum Verhältnis von Wissenschaftsuniversalismus und wissenschaftspraktischem Eurozentrismus

Universalitätsannahmen im Kontext der Wissenschaften werden häufig mit der Kritik eines „akademischen Eurozentrismus“ in Verbindung gebracht. Daher soll ein kurzer, ergänzender Exkurs das schwierige Verhältnis zwischen Wissenschaftsuniversalismus und hegemonialen Wissenschaftsstrukturen beleuchten. Der akademische Eurozentrismus geht nach Auffassung einiger Autoren über einen natürlichen Ethnozentrismus (siehe Kapitel 6.3.1) hinaus, weil er tief in der „geistesgeschichtlichen Entwicklung der europäischen Aufklärung“ (Basu et al. 1999: 9) und den damit verbundenen ideellen und materiellen Gesellschaftsentwicklungen verwurzelt ist. Mersch (1997: 28) behauptet, dass das Wesen der europäischen Philosophie und der Wissenschaften gerade im „Denken des Einen“ zum Ausdruck komme, „um das Viele und Mannigfaltige gleichermaßen in sich einzuschließen, wie das Heterogene aus sich auszuschließen“. Weltaneignung steht in einem dualistischen Spannungsverhältnis zwischen Exklusion oder Assimilation der Differenzphänomene: „Fremdes, dessen Ursprung durchschaut, dessen Wahrheit oder Unwahrheit begründet und dessen Legitimität oder Illegitimität erkannt ist, erscheint nicht länger als Fremdes“ (Mersch 1997: 28). Universalitätsbehauptungen stellen in dieser Lesart primär Formen der Machtausübung und Deutungshoheit dar, die das „westliche Denken“ hervorbringt und mit zweifelhaftem aufklärerischem Gestus in die Welt trägt (Schirilla 1999). Aufgrund der geistesgeschichtlichen Strahlkraft sind die Grundlinien eurozentristischer Denk- und Wissenschaftstraditionen nicht auf den geografischen Raum Europas begrenzt. Sie prägen, wengleich in modifizierter Weise, auch das angloamerikanische Wissenschaftssystem und dominieren hierüber viele Bereiche der heutigen globalisierten Wissenschaft insgesamt. Mihciyazgan (vgl. 1999: 141) kritisiert, dass der moderne, westlich geprägte Wissenschaftsbetrieb teilweise perfide Mechanismen entwickelt habe, die nichtwestliche Wis-

senschaftler dazu nötige, sich westliche Denkmodelle schon allein aus Gründen der eigenen wissenschaftlichen Karriere aneignen zu müssen. In einer radikalen entwicklungspolitischen Kritik des deutschen Wissenschaftssystems geht Mergner noch einen Schritt weiter und unterstellt der Wissenschaft an deutschen Universitäten mit kulturpessimistischer Diktion insgesamt eine „ethnozentristische Borniertheit“:

„Meine These ist: Die Wissenschaften sind zwar von der Methodik, von ihren Aufgaben und Kommunikationsmöglichkeiten heute universal. Denn sie wären damit in der Lage, die abstrakten, aber irreversiblen Prozesse der durch den Weltmarkt verursachten globalen ökologischen, ökonomischen und politischen Auswirkungen begreifbar und reflektierbar zu machen. Doch die Voraussetzungen dazu wären die Fähigkeit zur Kommunikation vor allem auch mit den Ländern des Südens, die Fähigkeit zur Kooperation bei der Bearbeitung universaler Probleme und die Fähigkeit zur politischen Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns. Daran hindert sie ihr eurozentristisches Denken, das heißt, die neurotische Anbindung und Verknüpfung ihrer Vorstellungen, Meinungen, Absichten und Stereotypen an die europäische Gewalt- und Herrschaftsgeschichte“ (Mergner 1999: 61).

Mit einer derartigen Globalanklage des deutschen und europäischen Wissenschaftssystems erscheint der Eurozentrismusvorwurf bei aller berechtigten Forderung und Notwendigkeit einer kulturkritischen Systemreflexion³² stark überzeichnet. Er lässt darüber hinaus wenig Raum für gegenseitige Anknüpfungen im Sinne eines „kritischen Ethnozentrismus“ (Jouhy 1985), der die eigene ethnozentristische Beschränkung erkennen lässt, die des anderen respektiert, um schließlich beide gemeinsam im Hinblick auf gemeinsame Zukunftsinteressen hin zu verhandeln. Damit wird der Begriff des (Wert)Universalismus nicht aufgegeben und dem Lob des Partikularismus geopfert, sondern er wird der systematischen Hinterfragung zugänglich gemacht (vgl. Schirilla 1999: 59f.). Prekär ist der Zusammenhang von Universalitätskonstrukten und der Ethnozentrismusgefahr, weil Universalialia, die durch dekulturnalisierte *Gegenstandsdeutungen* gewonnen wurden, allzu leicht auf andere *Sozialdeutungen* übertragen werden.

32 Sie finden im Übrigen auch für die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen statt, z.B. bei Bourdieu (1995), Lepenies (1996), Aithal et al. (1999), Moosmüller (2000) oder Epstein (2001).

7.5.3 Nationale Bildungstraditionen und Wissenschaftsstile

Einen weiteren Deutungsanker zur Vergewisserung und Legitimation interkultureller Kontextinterpretationen bietet der Rekurs auf kulturspezifische, nationalkulturelle Lern- und Lehrkulturen sowie nationale Wissenschaftsstile. In gewisser Weise bildet dieser Legitimationsdiskurs das interpretative Gegenstück zu den universalistischen Weltansichten und Einheitsmythen von Forschung und Lehre. Angesichts des historisch überlieferten Universalitätsanspruchs, mag der Hinweis auf nationale Lehr- und Wissenschaftsstile auf den ersten Blick abwegig erscheinen. Universitäten waren historisch gesehen schon immer durch einen kulturübergreifenden Charakter geprägt und galten bereits im fünfzehnten Jahrhundert als „transkulturelle Institutionen“ (Stichweh 2001a: 346). Von der frühen Gelehrtenrepublik bis zu den heutigen transnationalen Forschungskonsortien hat es auf den ersten Blick den Anschein, als wären kulturelle oder nationale Eigenheiten im wissenschaftlichen Denken und Handeln seit jeher von untergeordneter Bedeutung gewesen.

Erst aus einer wissenschaftshistorischen Perspektive wird die Hinterfragung des kulturellen Universalitätsanspruchs plausibel und die Bezugnahme auf territoriale und kulturelle Grenzen im wissenschaftlichen Kulturtransfer verständlich. Die „Nationalisierung der Wissenschaft“ ist das Resultat verschiedener historischer Faktoren, wie zum Beispiel die Etablierung von Nationalsprachlichkeit in den bis dato weitgehend auf Latein kommunizierenden Wissenschaften, die Einführung allgemeiner staatlicher Schulbildung und die Ausweitung wissenschaftlichen Wirkens in unterschiedlichen praktischen Berufsfeldern (vgl. Kortländer 1995: 16; Weingart 1995b: 348). Mit den Nationalstaatengründungen in Europa wird der wissenschaftliche Kosmopolitismus zunehmend mit der Aufforderung zur Loyalität gegenüber einem „nationalen Patriotismus“ der Wissenschaften konfrontiert. Wissenschaft steht im Dienste der Nation und soll neben der allgemeinen intellektuellen Aufklärung vor allem zur staatlichen Prosperität beitragen.³³ Diesen Anspruch haben die Nationalstaaten mit unterschiedlichen Bildungssystemen, aber auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bei der wissenschaftspolitischen Förderung der Leitdisziplinen aufgegriffen. Man denke zum Beispiel an

33 Die neue Diskussion um eine nationale Akademie der Wissenschaft in Deutschland (vgl. die ZEIT Nr. 7 vom 5.2.2004) demonstriert, dass Bestrebungen einer nationalen Verankerung von Wissenschaft auch in Zeiten der globalen Wissenschaftsstrukturen fortbestehen und sich scheinbar gerade unter diesen Bedingungen reaktivieren.

die besondere Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung in den meisten Staaten des ehemaligen Ostblocks und Chinas, was bis heute zur Folge hat, dass Studierende aus diesen Ländern in ihrer mathematischen Vorbildung den deutschen Studierenden oft weit überlegen sind. Vor der Nationalstaatengründung war Wissenschaft kaum territorial gebunden, sondern in erster Linie an andere Machtstrukturen wie die Kirche oder einen höfischen Förderer.³⁴ Mit dem Aufkommen der Nationalstaaten wurde sie jedoch in einem anderen räumlich-politischen Kraftfeld verankert, das durch die Interessen eines nationalen Souveräns dominiert war. Ein wesentlicher Faktor dabei war auch die zunehmende Bedeutung nationaler Sprachen, durch die Latein als *Lingua franca* mehr und mehr verdrängt wurde. Über die Etablierung der *Nationalsprachen* in der wissenschaftlichen Ausbildung verband sich noch stärker als mit dem recht neuen Konzept des *Nationalstaates* die Herausbildung nationalkultureller Identitäten (vgl. Mazzolini 1995: 249; Weingart 1995a: 15). Die heutigen Bestrebungen zur Internationalisierung und Schaffung eines europäischen Hochschulraumes sind aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht also als „Re-Internationalisierung“ (Teichler 2002c) und „Re-Convergence“ (Kerr 1991) zu bezeichnen.

Stärker als in der wissenschaftlichen Forschung haben sich die Folgen der Nationalisierung auf die wissenschaftliche Ausbildung niedergeschlagen und sie sind bis heute wirksam (Frijhoff 1995).³⁵ Der französische *Concours* als hoch selektive Zugangsvoraussetzung für die renommierten Universitäten und die besondere Rolle der so genannten *Grandes Ecoles* für die Ausbildung der administrativen und wirtschaftlichen Eliten in Frankreich illustrieren die besondere nationale Ausprägung der französischen Ausbildungskultur und die dahinter liegenden Wertvorstellungen (Beckenbach 1995; Hornik 1998; Jansen 1995). In Deutschland, den Niederlanden und skandinavischen Ländern, wo die Hochschulsysteme spätestens mit der Bildungsexpansion der späten 60er Jahre ihren elitären Charakter verloren, entstehen durch die „Einbindung in die nationalspezifisch variierenden Gefüge von sozialstrukturellen Schichtungsverhältnissen, ökonomischen Qualifizierungserwartungen,

34 Das lässt sich in literarischer Form in Dava Sobals Wissenschaftsroman „Galileos Tochter“ nachlesen. Hier wird die Abhängigkeit des Universalgelehrten Galileo Galilei von den florentinischen und venezianischen Höfen und der römisch-katholischen Kirche eindrucksvoll beschrieben.

35 Auf die Folgen für die wissenschaftliche Forschung und der Entstehung nationaler Forschungsstile in den verschiedenen Disziplinen soll hier nicht vertiefend eingegangen werden (vgl. ausführlich dazu die Beiträge von Schweber und Harwood in Weingart (1995b) sowie die Beiträge von Dhombres und Fischer in Kortländer (1995).

administrativen Regelungen und staatlichen Strukturpolitiken“ (Schriewer 1992: 28) wiederum andere Bildungskulturen, die stärker die Egalität und Breitenwirkung betonen. Herr Unger, der im Interview auf deutsch-französische Vergleiche zu Sprechen kommt, hebt die unterschiedlichen Bildungstraditionen beider Länder als zentrales interkulturelles Moment hervor:

Herr Unger: Interkulturell ist, so wie ich Ihnen das vorhin erklärt habe, zwischen Deutschland und Frankreich völlig andere Arbeitsdisziplin, Arbeitsmethodiken. Das fängt schon an mit der Ganztagschule und der Halbtagschule, und dass die Leute da sehr viel mehr Anleitung brauchen als die Deutschen, und dann einen ganz anderen Tagesrhythmus haben. Und dann geht es weiter: Die Franzosen sind es gewohnt, jede dritte oder vierte Stunde einen Test zu schreiben und das ist in Deutschland nicht möglich oder nicht erwünscht. Dann haben Sie einen Streik im Haus. Wir machen unsere Prüfung, die ist anspruchsvoll und mindestens so anspruchsvoll wie die, die ich in Frankreich mache mit meiner Vorlesung, aber bei den Deutschen ist das halt **ein** Termin und dann wird sich da vorbereitet.

I: Das sind Dinge, die Sie im Spektrum des Interkulturellen verorten würden?

Herr Unger: Ja. // Und die Arbeitsweise innerhalb einer Diplomarbeit, Studienarbeit ist völlig unterschiedlich.

I: Inwiefern?

Herr Unger: Weil eben die französischen Studenten eine sehr viel intensivere ständige Kontrolle /, ständige Kontrolle ist besser, sagen die französischen Kollegen. Wir kontrollieren nur alle anderthalb Jahre mal, aber die Franzosen wollen zumindest jeden Monat einmal einen Test, den soll man da machen.

Der Vergleich unterschiedlicher Lehr- und Lernkulturen wirft in Zeiten des Strukturwandels und der Hochschulreformen die Frage auf, was letztlich den erhaltenswerten Kern der universitären Lehre an deutschen Hochschulen ausmacht, was vor dem Hintergrund soziokultureller Entwicklung als Kanon eines Faches oder einer akademischen Bildung betrachtet wird, und was als reform- und veränderungswürdig angesehen wird. In Kapitel 6 konnte gezeigt werden, dass der Kulturvergleich und insbesondere die Gegenüberstellung von Hetero- und Autostereotyp oft in dem Bedürfnis mündet, die eigenkulturellen Merkmale und Wertvorstellungen gegenüber fremdkulturellen Einflüssen aufzuwerten und zu verteidigen. Das kann unter Umständen in ethnozentristischen Haltungen münden. Aber auch dort, wo kein Ethnozentrismus vorliegt, erzeugen zunehmende Kulturkontakte aufgrund von Internationalisierungsprozessen einen erhöhten Erklärungsbedarf, um die eigenen Lehrtraditionen zu verteidigen. Besondere Vorbehalte existieren an den unter-

suchten deutschen Hochschulen gegenüber einer Verschulung der Universitätsausbildung nach US-amerikanischem Vorbild.³⁶

Herr Baumann: Also, es war so, // dass wir am XXX angefangen haben [= mit dem Mentorenprogramm für ausländische Studierende], aber da trotzdem noch eine gewisse Zurückhaltung bei den Kollegen war. Hauptargument war: „Wir müssen eigentlich jetzt nicht ((räusperrn)) unsere üblichen Studienbedingungen ändern“. Die sind nun mal auf Selbsterfahrung und selbst verantwortliches Studieren und so weiter angelegt, viel stärker als in angelsächsischen Ländern. Das müssen wir jetzt nicht unterlaufen, dieses Konzept. Also wenn heutzutage deutsche Studierende ins Ausland gehen, dann wird immer gerade in der Rückkopplung die Selbstständigkeit als besonderer Vorteil der deutschen Studierenden, also von Studierenden im deutschsprachigen System hervorgehoben, also positiv.

Die Wahrung einer bestimmten Studienkultur an den deutschen Hochschulen wird bei aller Internationalität, die angestrebt wird, hoch eingeschätzt. Verbunden ist das nicht zuletzt mit einer positiven und beharrlichen Selbstwahrnehmung des Beitrags der Studienstrukturen zur angestrebten Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden. Über derartige Studien- und Lernerfolgzuschreibungen ließe sich länger diskutieren. Denn bedenkt man die relativ hohen Abbrecherquoten in vielen Studiengängen an deutschen Hochschulen, dann könnte man auch durchaus auch die These vertreten, dass die Selbstständigkeit der Studierenden nicht durch das Studiensystem hergestellt und vermittelt wird, sondern dieses System lediglich die Selbstständigen selektiert und jene, die es nicht sind, früher oder – meistens – später in dieser Studienkultur scheitern lässt. Ungeachtet dessen geht es aber darum, dass Merkmale einer Universitäts- und Fachkultur in den deutschen Ingenieurwissenschaften (wie auch in anderen Disziplinen) als kulturelle Besonderheit wahrgenommen werden. Während diese Merkmale in Verbindung mit einem guten Ruf der deutschen Hochschulen bis in die 90er Jahre tragende Säulen des Ausländerstudiums in Deutschland waren, scheint es den Universitäten nunmehr schwerer zu fallen, solche Qualitätsargumente für ein internationales Studium in Deutschland wirksam zu kommunizieren. Mittelfristig ist zu erwarten, dass die strukturellen Angleichungen in Europa und im globalen Maßstab die kulturverschiedenen Eigenheiten der Lehr- und Lernkulturen mehr und mehr einebnen werden. Das wird sicher nicht alle Details kultureller Lehr- und Lernstile betreffen, aber

36 Zur aktuellen Diskussion des Modellcharakters US-amerikanischer Hochschul- und Studienstrukturen und deren Adaption im deutschen Hochschulsektor u.a. Breinig et al. (2003) sowie DAAD (2002).

sehr wohl wesentliche Merkmale der sozialen Organisation von Bildungsprozessen. Was am Ende von der Vielfalt der Kulturen und Bildungssysteme bleibt, wie es der Vertrag der Europäischen Union in Artikel 126 vorsieht, wird man abwarten müssen.

7.6 Zusammenfassung: Internationalisierung zwischen Konvergenzdruck und Inklusionsanspruch

Die Feinanalysen der Problemdimensionen zum Deutungsmusterarrangement zeigen in Verbindung mit den Formen und Verwendungen von Differenzkonstruktionen, dass sich interkulturelles Handeln in der Hochschultätigkeit kaum als routiniertes Musterhandeln darstellt. Es entspricht vielmehr einem situativen Reflexionshandeln, mit dem auf kulturelle und strukturelle Ambivalenzerlebnisse von Fall zu Fall unterschiedlich reagiert wird. Die Rekonstruktion des Deutungsmusterarrangements lenkt den Blick auf den dynamischen Aspekt des institutionellen Wandels in der kulturellen Sphäre der Hochschule. Angesichts eines insgesamt hohen Veränderungs- und Anpassungsdrucks, der auf den Hochschulen lastet, ist die Aufmerksamkeit für interkulturelle Aspekte begrenzt.

Es wurde argumentiert, dass Internationalisierungsprozesse einerseits als Ursache des Institutionswandels zu betrachten sind und als solche auch die Diskussion der Hochschulentwicklung prägen. Auf der anderen Seite erweisen sich Hochschulstrukturen besonders in Deutschland als äußerst beharrlich. Die international beflügelte Reformrhetorik einschließlich der an sie geknüpften Erwartungen will, so scheint es, in Deutschland abgesehen von wichtigen administrativen Neuerungen (u.a. gestufte Abschlüsse, Bologna-Erklärung, Gebühren, Marketingkonsortien), nicht so recht zur empirisch beobachtbaren Alltagspraxis der Akteure in den Fakultäten passen. Anders formuliert: Internationale Hochschulpolitik und internationale Hochschulpraxis sind in mancher Hinsicht weit voneinander entfernt. Internationale Hochschultätigkeiten sind häufig nicht in laufende Prozesse der Fakultäten und Institute eingebunden. Stattdessen werden sie von vielen Akteuren als zusätzliche Aufgabe, als „Kürleistung“ neben anderen Verpflichtungen wahrgenommen. Ein Großteil der anspruchsvollen Lehr- und Betreuungsaufgaben wird von Personen wahrgenommen, die selbst in einer Qualifikationsphase stehen und nur befristet, meist neben ihrer Forschungskarriere, in den in-

ternationalen Programmen tätig sind.³⁷ Kaum einer der befragten Akteure fühlte sich zum Zeitpunkt des Interviews hinreichend auf die interkulturellen Lehranforderungen vorbereitet oder angemessen durch die Hochschule unterstützt. Unter dem Druck der wissenschaftlichen Karriereplanung werden Lehrtätigkeiten im Allgemeinen und internationale Lehre im Besonderen zu einem zusätzlichen Belastungsfaktor, weil sie eine erhöhte Aufmerksamkeit und in aller Regel ein höheres Anforderungsprofil in Bezug auf die sprachlichen, didaktischen, sozialen Handlungskompetenzen verlangen. Das wiederum kann Rückwirkungen auf die persönliche Wahrnehmung und Bewertung interkultureller Lehrerausforderungen haben, sowohl im positiven wie im negativen Sinne. Die Akteure in dieser Studie stehen ihren Aufgaben und auch den damit verbundenen interkulturellen Herausforderungen grundsätzlich positiv gegenüber. Offene Ablehnung war nirgendwo festzustellen. Das bedeutet allerdings noch nicht, dass interkulturelle Verständigung und der Umgang mit Differenzerfahrungen unproblematisch wären. Für die Wahrnehmung der internationalen Tätigkeiten müssen die Akteure oftmals eigene Handlungsstrategien entwickeln, da es bei den meisten Modellprojekten kaum Vorerfahrungen gibt. Erfahrungen an anderen Einrichtungen, die schon länger mit internationalen Programmen befasst sind, werden kaum eingeholt. Durch die Fluktuation junger Nachwuchswissenschaftler kann ein aufgebauter Kompetenz- und Erfahrungsschatz nicht dauerhaft institutionell gesichert werden. Trotz der Auslandserfahrungen, die viele Akteure mitbringen und als Ressource im interkulturellen Handeln nutzen, haben viele weiterhin einen hohen Bedarf an fachlicher und interkultureller Unterstützung. Dazu zählen zum Beispiel:

- der Wunsch nach zusätzlichem Kulturwissen über die Herkunftsregionen der ausländischen Studierenden,
- mehr hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote mit interkulturellem Fokus,
- die Erwartung einer größeren Wertschätzung internationaler Lehre in der eigenen Karriereentwicklung
- oder einfach nur Gelegenheiten zum informellen, kollegialen Erfahrungsaustausch.

Die internationale/interkulturelle Dimension wird zumeist in separierten Modellprojekten und „Innovationsenklaven“ (Van der Wende et al.

37 Grundlegender zur Arbeitssituation des wissenschaftlichen Nachwuchses und des Mittelbaus an deutschen Hochschulen u.a. Enders (1996), Enders und Bormann (2001), Schmidt (1998) sowie Kohler (2003). Eine Untersuchung für britische Universitäten wurde von Benmore (2002) vorgelegt.

1999: 70) erprobt. Dadurch entsteht vielerorts eine Doppelstruktur von nationalen Regelstudiengängen und internationalen Modellprogrammen, mit der Folge einer strukturellen Segregation internationaler Studienprogramme und damit auch der dort studierenden Ausländer. Betrachtet man die in dieser Arbeit untersuchten internationalen Studienprogramme an deutschen Hochschulen, so nehmen sie in unterschiedlicher Ausformung alle eine exklusive Sonderstellung ein. Diese Beobachtung entspricht den Befunden anderer Studien (Lauterbach 2001; Van der Wende et al. 1999), wenngleich sie nicht für die gesamte Internationalisierung im deutschen Hochschulwesen generalisierbar ist. Gleichwohl fällt im Vergleich mit den skandinavischen oder niederländischen Hochschulen ins Auge, dass die dort betriebene Art der Inklusion internationaler Studierender, die Anpassungen eigener Strukturen und die Ressourcenausstattung für internationale Aufgaben im Allgemeinen mit mehr Entschlossenheit sowie mit größerem politischen und institutionellen Willen betrieben wird, als an den meisten deutschen Hochschulen (Kelletat 2003; Nilsson 2003; Söderquist 2002; Van der Wende et al. 1999). Allerdings gilt auch in diesen Ländern das Primat der englischen Sprache als Internationalisierungsschlüssel und es ließe sich kritisch hinterfragen, was über eine Anglisierung (auch der einheimischen Studierenden) hinaus für die Internationalität getan werden kann.

Eine wesentliche, wenngleich nicht die einzige Ursache für die unterschiedlich ausgeprägte Verankerung der Internationalisierung in Europa dürfte in der zögernden Einführung gestufter Abschlüsse an vielen deutschen Hochschulen liegen (ausführlicher dazu Klemperer et al. 2002). Sie führt zuweilen dazu, dass Bachelor- und Masterprogramme mancherorts für die internationalen Studierenden erprobt werden, da diese Zielgruppe vorgeblich am dringendsten nach international kompatiblen Abschlüssen verlangt und kein Interesse (mehr?) am deutschen Diplom- und Magisterabschluss hat.³⁸ Parallel dazu werden die Diplommstudiengänge vorerst in der traditionellen Form weiter betrieben. Auf diese Art entsteht die paradoxe Situation, dass ausländische Studierende, die vormals – mit allen bekannten Schwierigkeiten, aber über viele Jahr-

38 Die landläufige Vorstellung, dass ausländische Studierende nur wegen der international unüblichen Abschlussbezeichnung zögerlich den Hochschulstandort Deutschland aufsuchen, scheint angesichts einer über viele Jahrzehnte hinweg erfolgreichen internationalen Stellung eher fraglich. Die heutige Forderung nach internationaler Kompatibilität und Akkreditierung ist eher das Resultat einer veränderten internationalen Debatte, die insgesamt nach mehr Effizienz und international konvertierbarer Qualifizierung in der Hochschulbildung verlangt.

zehnte hinweg auch erfolgreich – in deutsche Regelprogramme integriert waren, nun auf die neuen Bachelor- und Masterprogramme verwiesen werden. Dort drohen die ausländischen Studierenden allerdings unter sich zu bleiben, so lange die Mehrzahl der deutschen Studierenden solche Programme meidet. Das gilt ganz besonders für solche Programme, die eine dezidierte Elitebildung mit entsprechenden Studiengebühren anstreben und dadurch für die deutschen Studierenden wenig interessant oder schlicht nicht zahlbar sind. Die kleine Fallzahl dieser Untersuchung und die selektiven Einblicke an ausländischen Hochschulen lassen keine empirisch gesicherte Einschätzung zu, ob die angedeuteten Vermutungen über strukturell bedingte Verwerfungen lediglich Übergangserscheinungen im Zuge der laufenden Systemtransformation der deutschen Studienlandschaft sind. Eine Reihe von Anhaltspunkten begründet zumindest die Hypothese, dass Internationalisierung in Deutschland einerseits zwar propagiert wird, andererseits innerhalb der Organisationen funktional und strukturell häufig ausgegliedert wird. Statt einer Inklusion der internationalen Dimension, wie sie Stichweh (2001a) postuliert, scheint es sich insofern eher um eine Parallelisierung zu handeln. Im Einzelfall kann es aus fachlichen oder strategischen Gründen sinnvoll sein, spezielle Einrichtungen für internationale Studienprogramme zu bilden, die dann womöglich sogar auf andere Fächer ausstrahlen (vgl. Kelletat 2003: 7). Aber häufig wird durch die Spezialprogramme lediglich der Reformdruck im Hinblick auf die konsequente internationale Ausrichtung der Gesamtstrukturen gedrosselt. Es handelt sich also auf der strukturellen Ebene um eine Internationalisierung mit Netz und doppeltem Boden.

8. Typologie interkultureller Handlungsorientierungen

„Kulturelle Deutungsmuster sind [...] in dem Sinn „kollektiv“, dass in ihnen kollektive Erfahrungen sedimentiert sind, die für die Bildung und Aufrechterhaltung einer auf die entsprechende Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft bezogenen Identität oder für die soziale Handlungsorientierung innerhalb dieser Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft von zentraler Bedeutung sind“ (Altmayer 2001: 16).

In Kapitel 6 und 7 wurde gezeigt, dass kulturelle Vielfalt sich als soziale Deutungsmuster aus verschiedenen Elementen diskursiv verfügbarer Differenzkonstruktionen zusammensetzt und als komplexe Deutungsfigur in ein institutionelles Deutungsarrangement eingebunden ist. Innerhalb einer nationalkulturellen Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft bilden Hochschulorganisationen und ihre Untereinheiten in gewisser Weise wieder eigene organisationskulturelle Kommunikationsbeziehungsweise Deutungsgemeinschaften. Mithilfe von Deutungsmustern und eines Deutungsarrangements wird ein institutionell gekoppelter „semantischer Rahmen“ (Günthner 1999: 255) aktiviert, der den Akteuren Anhaltspunkte für die Rahmung einer interkulturellen Situation in dieser Gemeinschaft bietet und den weiteren Gang des Deutungs- und Handlungsprozesses prägt.¹ Die Gesamtheit von Deutungsmustern und

1 Das schließt nicht aus, dass in anderen institutionellen und sozialen Kontexten ganz andere Deutungsmusterkonfigurationen zum gleichen Deutungsgegenstand existieren.

Deutungsarrangement, die als forschungsleitende Heuristik in Kapitel 4 zugrunde gelegt wurde, lässt sich nunmehr als institutionell verfasster *Deutungsrahmen* konzeptualisieren. Die Rahmung, also die individuelle Auffüllung und situative Konkretisierung des Deutungsrahmens, wird von Akteur zu Akteur unterschiedlich ausfallen; sie ist aber nicht beliebig. Der Rahmen weist auf die Eckpunkte hin, die jeder Akteur ungeachtet seiner biografischen und persönlichen Prädispositionen in seinem sozialen Handeln berücksichtigen muss. Außerdem grenzt der Rahmen das Deutungsarrangement und die darin geführten Diskurse nach außen, zu anderen Arrangements in anderen institutionellen und organisationalen Zusammenhängen ab (vgl. Gunnarson 2000: 7). Ohne diese Abgrenzung wäre das soziale Deutungsmuster in seiner Verwendung zu allgemein und kontextlos. Die Grenzen des Deutungsrahmens sind natürlich nicht hermetisch. Durch die pluralisierten Lebenslagen der Akteure findet ein ständiger Austausch zwischen der *spezifischen* Deutung kultureller Vielfalt innerhalb institutioneller Zusammenhänge und entsprechenden *allgemeinen* Deutungsmustern im gesamtgesellschaftlichen Umfeld statt.² Allerdings gleichen die institutionenspezifischen Deutungsarrangements nicht unbedingt denen der Gesellschaft und das Deutungsmuster erfährt dadurch eine andere figurative Ausformung.

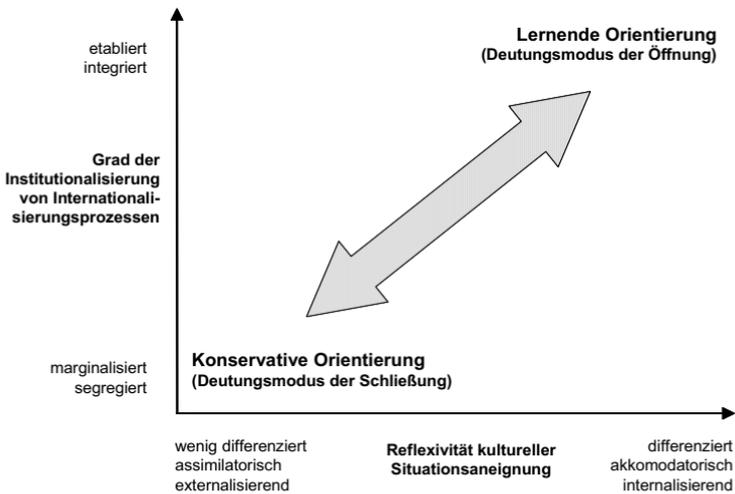
Um die handlungsorientierende Funktion des Rahmens und die individuelle Variation interkultureller Kontextkonstruktionen im Zusammenhang erklären zu können, wird ein *typologisches Rahmenmodell interkultureller Handlungsorientierungen* als Ergebnis der vorliegenden Untersuchung vorgeschlagen. Unter Berücksichtigung der Eingangsüberlegungen zur Variationsfähigkeit sozialer Deutungsmuster erlaubt das Modell eine Verdichtung der Analyse, deren zentrales Augenmerk auf die Frage der *Öffnung beziehungsweise Abschließung sozialer Deutungsmuster* gerichtet ist.³ Es wurde eingangs begründet, dass soziale

2 Auf diese gesellschaftlichen Wechselbeziehungen konnte in der Analyse nicht näher eingegangen werden. Inwieweit ein Akteur aufgrund seiner außerinstitutionellen biografischen und sozialen Bezüge so handelt, wie er handelt, kann hier nicht beantwortet werden. Aber es steht selbstverständlich außer Frage, dass auch diese Sphäre interkulturelle Handlungsorientierungen mit prägt.

3 Mit dem Begriffspaar der Öffnung und Schließung beziehe ich mich indirekt auch auf Überlegungen von Richard Münch (1990), der diese Analogie in anderem Zusammenhang zur Beschreibung universitärer „sozialer Milieus der Wissensproduktion“ verwendet hat. Mit systemtheoretischer Perspektive hat außerdem Armin Nassehi (2003) kürzlich eine Studie vorgelegt, welche die hier gewählte Analogie als plausible Beschreibungsfigur in einem breiter angelegten soziologischen Theoriediskurs bestätigt.

Deutungsmuster sich besonders in diffusen, ambivalenten Deutungssituationen bewähren oder verändern müssen. Im Zuge ihrer Anwendung werden sie dabei entweder verstärkt, verhärtet und geschlossen, oder sie erweisen sich als unpassend und müssen geöffnet und modifiziert werden. Daher lässt sich fragen, ob interkulturelle Handlungsorientierungen eher mit einem *abschließenden, konservativen Deutungsmuster* oder mit einem *öffnenden, lernenden Deutungsmuster* korrespondieren. Zwischen diesen beiden Polen sind diverse Mischformen denkbar. Das Modell verbindet die struktur- und handlungstheoretischen Argumentationsstränge und stellt insofern eine abschließende Synthese der bisherigen Untersuchungsaspekte dar.

Abbildung 10: Typologisches Rahmenmodell interkultureller Handlungsorientierungen.



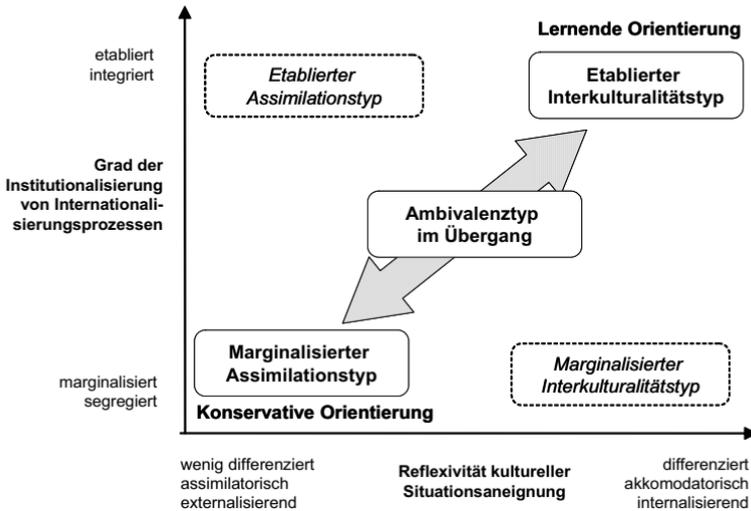
Der aktueur- beziehungsweise handlungstheoretisch akzentuierte Anteil der explorativen Studie, der primär in den Formen und Verwendungen von kulturellen Differenzkonstruktionen (Kapitel 6), wird im Modell zusammenfassend als *Reflexivität kultureller Situationsaneignung* abgebildet. Der eher strukturtheoretisch geprägte Anteil, der als Deutungsarrangement internationaler Hochschultätigkeiten (Kapitel 7) und über die Einbeziehung von anderen Studien zum Internationalisierungsprozess im Hochschulbereich analysiert wurde, wird im Modell als *Grad der Institutionalisierung von Internationalisierungsprozessen* verdichtet. Damit wird Internationalisierung als Entwicklungsprozess von Organisationskulturen und als Form des institutionellen Wandels betont. Der

Grad der Institutionalisierung von Internationalisierungsprozessen kann danach unterschieden werden, inwieweit die damit befassten Personen, Tätigkeiten und Handlungsfelder im institutionellen Gefüge etabliert und abgesichert sind. In Anlehnung an die von Davies vorgeschlagene Begriffsbildung zur Beschreibung von Internationalisierungsstrategien (siehe Kapitel 7.2) können dabei zwei Richtungen unterschieden werden. Bei einer marginalen Institutionalisierung werden interkulturelle Prozesse nur in den Randbereichen thematisiert. Als Folge droht eine strukturell bedingte kulturelle Segregation. In hochgradig internationalisierten Institutionen sind interkulturelle Prozesse hingegen organisationsweit verteilt und in dem Sinne integriert⁴, als sie das gesamte organisationale Geschehen betreffen. Die *Reflexivität kultureller Situationsaneignung* betrifft gewissermaßen das kollektive Niveau der innerhalb einer Organisation vorhandenen interkulturellen Kompetenz. Bei einer gering ausgeprägten Reflexivität wird kulturelle Vielfalt von der Mehrheit der Akteure wenig differenziert wahrgenommen. Mitunter irritierende Einflüsse und Fremdheitserfahrungen durch den Kulturkontakt werden unterdrückt und als Störung der institutionellen Ordnung begriffen. Eine hohe Reflexivität zeichnet sich dadurch aus, dass kulturelle Vielfalt von der Mehrzahl der institutionellen Akteure differenziert und multiperspektivisch betrachtet wird. Dabei werden nicht nur Unterschiede in ihrer Relativität und sozialen Konstruiertheit erkannt, sondern auch verständigungstragende Gemeinsamkeiten etabliert. Der Umgang mit kulturellen Differenzenerfahrungen, aber auch die unweigerlich zu erwartenden Unsicherheiten und Ambivalenzen in interkulturellen Kontakten sind soweit internalisiert, dass die Mehrheit der Akteure wie auch die Organisation als Ganzes die Reflexion eigener Normen, Werte und Dispositionen als Teil des interkulturellen Kontaktgeschehens, respektive des Internationalisierungsprozesses begreift und bearbeitet. In der Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdansprüchen werden unterschiedliche kulturelle Positionen bis zum gewissen Grad einsehbar (Fremdverstehen) und im Bewusstsein gegenseitiger Anpassungserfordernisse verhandelbar (interkulturelle Verständigung).

4 Integriert bedeutet hier noch nicht, dass kulturelle Differenz „anerkannt“ wird (näher dazu Kapitel 9.1), sondern lediglich, dass sie als Gesamtaufgabe wahrgenommen und nicht an einzelne Akteure oder Einheiten delegiert wird. Zur Abgrenzung von Integration und Toleranz siehe ferner auch Kaufmann (2001).

In dem zweidimensionalen Typologiemodell können unterschiedliche *Typen interkultureller Handlungsorientierung* verortet werden.⁵ Eine interkulturelle Handlungsorientierung beschreibt in allgemeiner Form auf einem hohen Abstraktionsniveau den institutionell legitimierte und von den Akteuren praktizierte Umgang mit kultureller Vielfalt. Jeder Typ steht dabei für eine konsistente Form der sozialen Konstruktion interkultureller Kontexte.

Abbildung 11: Grundtypen interkultureller Handlungsorientierungen.



Die beiden Haupttypen, der *marginalisierte Assimilationstyp* und der *etablierte Interkulturalitätstyp*, werden nachfolgend pointiert in ihren wesentlichen Merkmalen charakterisiert.⁶ Auch auf den *ambivalenten Übergangstyp* wird dabei kurz eingegangen. Die Orientierungstypen las-

5 In Kapitel 3.2 wurde erklärt, wie Deutungsmuster und Handlungsorientierungen zusammenhängen. Soziale Deutungsmuster weisen auf eine „objektive Situation“ hin, die im Zuge der Situationsdefinition durch den Akteur adaptiert wird und seine Handlungsorientierung prägt. Die individuellen Prädispositionen des Akteurs fließen ein und verbinden sich mit kollektiv verfügbaren Handlungsbegründungen (Derivationen des Deutungsmusters).

6 Die Begriffe „marginal“ und „etabliert“ sind in diesem Zusammenhang *nicht* als Anspielung auf die einschlägigen sozialen Typen des Fremden von Elias/Scotson (1990) oder dem *marginal man* von Park (1928) gemeint.

sen sich als *individuelle Handlungstypen* (personale Handlungsorientierung) und als *institutionelle Strategien* im Sinne einer vorherrschenden Organisationskultur in Bezug auf den Umgang mit kultureller Vielfalt interpretieren (Adler 1997). Da es vorrangig um kollektive Konstruktionen geht, soll die Typologie vor allem im Hinblick auf die zweite Ebene diskutiert werden. Die Typen sind in diesem Stadium der Untersuchung im Weber'schen Sinne als konstrukttheoretische Idealtypen zu verstehen (Kluge 1999). Im Modell ist aber unschwer zu erkennen, dass mit beiden Typen und ihren Zwischen- und Nebenformen die Argumentationslinien der oben geleisteten empirischen Rekonstruktion aufgegriffen werden.

8.1 Der marginalisierter Assimilationstyp

Der *marginalisierte Assimilationstyp* ist dadurch bestimmt, dass kulturelle Differenz in schwach verankerten Internationalisierungsprozessen nur begrenzt als handlungsrelevantes Moment erkannt und zugelassen wird. Eigenkulturelle Positionen werden verteidigt und in der Regel nicht zu Disposition gestellt. Gegenüber fremdkulturellem Verhalten besteht eine deutliche Assimilationserwartung.

Zunächst zum Aspekt der Marginalität: Wenn internationale Studienprogramme und damit zusammenhängende Tätigkeiten ein strategisch-strukturelles Nischendasein innerhalb einer Hochschulorganisation führen, bedeutet das nicht zwangsläufig, dass Internationalisierung als hochschulpolitische Aufgabe grundsätzlich verkannt wird oder die damit befassten Akteure ihr interkulturelles Handeln nicht reflektieren würden. Es gibt selbstverständlich viele Akteure, die in ihrem persönlichen und professionellen Handlungsumfeld über eine ausgeprägte interkulturelle Kompetenz verfügen, auch wenn die Hochschule nur einen geringen Internationalisierungsgrad ausweist. Auf der Organisationsebene genügt es allerdings nicht, dass einzelne Akteure oder einige Untereinheiten einer Organisation in ihrem unmittelbaren Handlungsfeld interkulturell kompetent handeln, wenn das restliche organisationale Umfeld kulturelle Vielfalt ignoriert, delegiert oder einebnnet. In diesem Fall hätte man es mit einem *marginalisierten Interkulturalitätstyp* zu tun, der zwar geduldet wird, dem aber keine institutionsverändernde Kraft zukommt. Je mehr eine ethnozentristische Handlungsadaption durch das institutionelle Umfeld gedeckt und durch die Deutungsgemeinschaft, eventuell auch durch die zuwandernden ausländischen Studierenden akzeptiert wird, desto etablierter ist ein Assimilationstyp. Für den Bereich der internationalen Hochschulentwicklung wäre ein *etablierter Assimilationstyp* zum Beispiel denkbar, wenn eine Universität die Internationalisierungs-

prozesse in den Organisationsstrukturen zwar formal verankert hat, dabei aber alle Prozesse ausschließlich nach eigenkulturellen Normen und Wertvorstellungen organisiert und abweichende kulturelle Orientierungen der Studierenden ausklammert. Beim etablierten Assimilationstyp müssen kulturelle Unterschiede nicht mehr von einigen wenigen Akteuren absorbiert werden, sondern die ganze Organisation sorgt dafür, dass kulturelle Differenzmomente im Zusammenhang mit Internationalisierungsprozessen eingeplant werden. Im Hinblick auf die interkulturellen Implikationen ist zwischen kulturnaiven und reflektierten Internationalisierungsansätzen zu unterscheiden. Es kann gefragt werden, inwieweit eine Organisation für die Unterstützung interkultureller Handlungsanforderungen im Zuge der Internationalisierung Vorkehrungen trifft und ob kulturelle Vielfalt als Struktur- und Prozessmerkmal organisationsweit etabliert ist. Ist das nicht der Fall, kann von einer marginalen oder „peripheren“ Stellung (Teichler 1998) der internationalen Handlungsfelder einer Hochschulorganisation und der damit befassten Akteure ausgegangen werden (siehe Kapitel 7.2). Praktisch drückt sich das zum Beispiel darin aus, dass Internationalität lediglich über die hohe Ausländerquote unter den Studierenden, englischsprachige Lehrangebote, eine anglophile Studienorganisation und Selbstpräsentation der Einrichtung sowie gelegentliche folkloristische und so genannte „landestypische“ Kulturfeste definiert wird.

Die zu erwartenden kulturellen und sozialen Friktionen des marginalisierten Internationalisierungsprozesses stehen einer deutungsmächtigeren Organisationskultur gegenüber. Fremdkulturelle Einflüsse werden nur insoweit Berücksichtigung finden, wie sie vollständig an die bestehenden kulturellen Strukturen und Praktiken anverwandelt werden können. Eventuelle Bedenken einzelner Akteure im Hinblick auf die interkulturelle Praxis finden innerhalb der institutionellen Entscheidungs- und Leitungsstrukturen selten Gehör, zumal die Akteure erstens aufgrund ihres akademischen Status noch wenig etabliert sind und zweitens unter Zeitdruck selbst nur wenige Gelegenheiten zur Reflexion und Veränderung ihrer Handlungspraxis haben. Oft werden internationale Aufgaben an spezielle Sondereinrichtungen delegiert oder zunächst nur in Nischenprogrammen erprobt. Darüber werden andere Bereiche der Organisation vom Veränderungsdruck des notwendigen (organisations)kulturellen Wandels entlastet (Van der Wende et al. 1999). Internationalisierungsbedingte Interkulturalität an Hochschulen ähnelt diesbezüglich der migrationsbezogenen formalen Aufgabendelegation in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen (vgl. Auernheimer 2001a: 12). Einzelne Akteure – ob interkulturell kompetent oder nicht – haben in dieser Lage meistens wenig Einfluss auf die organisationsweite

Deutungs- und Entscheidungspraxis bezüglich der praktischen Folgen von Interkulturalität. Außerdem sind die Personen und Strukturen, die mit den internationalen Programmen und Aktivitäten befasst sind, wenig vernetzt und wissen häufig nicht um die vergleichbaren Probleme und Lösungen ihrer Kollegen. Im günstigen Fall führen sie ein mehr oder minder ungestörtes Dasein als Sondereinrichtung, im ungünstigen Fall sind sie isoliert und überfordert, ohne Aussicht auf Unterstützung und Gehör. Die Folge ist, dass institutionell etablierte Routinen, Weltansichten und Problemwahrnehmungen der Gesamtorganisation durch die Kulturbegegnung nicht hinterfragt werden, denn substanzielle kulturelle Unterschiede werden über verschiedene psychologische und soziale Mechanismen aus dem individuellen und institutionellen Handlungsalltag ausgeklammert. Die Charakterisierung der Deutungs- und Handlungsorientierung als konservativ bedeutet, dass bestehende institutionelle Deutungsmuster sich systematisch gegenüber Fremdeinflüssen und Irritationen von außen verwahren. Mit dem Modell der prä-adaptiven Gegensätze beschrieben, handelt es sich um die Engführung der habitualisieren Achse (siehe Kapitel 3.3). Die soziale Konstruktion des interkulturellen Kontextes ist durch eine unterkomplexe Kulturdifferenzierung gekennzeichnet, die nur solche kulturellen Einflüsse zulässt, die sich umstandslos angleichen oder ausschließen lassen.

Eine kognitive Vermeidungshaltung, die für die kulturelle Situationsaneignung des Assimilationstyps kennzeichnend und für individualpsychologisches Handeln mit dem Konzept der „kognitiven Dissonanz“ (Festinger 1957) gut erforscht ist, lässt sich auf die Deutungspraxis auf institutioneller Ebene übertragen: Kulturelle Vielfalt wird als unbedeutend oder gar als störend für die institutionellen Abläufe erlebt. Kulturelle Differenzenerfahrungen, die das eigenkulturelle Orientierungssystem in Frage stellen könnten, werden – sofern sie überhaupt wahrgenommen werden – negiert, heruntergespielt und externalisiert. Das geschieht beispielsweise, indem Verhaltensweisen ausschließlich mit persönlichen, nicht kulturell bedingten Eigenschaften des fremdkulturellen Interaktionspartners oder mit widrigen Rahmenbedingungen des professionellen Handelns erklärt werden. Auch die ausschließliche Orientierung an tatsächlichen oder vermeintlichen Universalien menschlichen Verhaltens gehört in diesem Zusammenhang zur praktizierten Vermeidung kultureller Differenzenerfahrungen. Die Herstellung kultureller Konsensfiktionen über die Konstruktion selektiver anthropologischer Invarianz (siehe Kapitel 6.5.2) markiert eine schwache situationsadaptive Reflexivität, denn kulturelle Gemeinsamkeiten werden in der Regel auf der Basis des unreflektierten *eigenen* Weltbildes gesehen. Die Analyse der Legitimationsdiskurse (siehe Kapitel 7.5) zeigt, dass beispielsweise universalistische

Wissenschafts- und Rationalitätsvorstellungen häufig den argumentativen Hintergrund für „kulturbereinigte“ institutionelle Alltagstheorien zum hochschuldidaktischen Handeln liefern, obwohl die kulturelle Prägung und Relativität wissenschaftlicher Rationalität mittlerweile als gut belegt gilt (Epstein 2001).

Gelingt es nicht, die Konsensfiktion aufrecht zu erhalten und lassen sich kulturelle Differenzerfahrungen nicht vermeiden, greift der marginalisierte Assimilationstyp auf explizitere ethnozentristische Handlungsadaptionen zurück (siehe Kapitel 6.3.1). Die Verantwortung für Handlungsprobleme wird einseitig den Angehörigen der kulturellen Minderheit zugeschrieben, und zwar weitgehend oder sogar ausschließlich aufgrund des stereotypisierten Merkmals der ethnisch-kulturellen Gruppenzugehörigkeit. Verhalten, welches von bekannten und erwarteten Schemata abweicht, kann so als nicht angemessen, nicht richtig oder nicht normal identifiziert und zur Anpassung an die Mehrheit aufgefordert werden. Auf der individuellen Ebene handeln Akteure überwiegend im ethnozentristischen Stadium der Negation, Abwehr und Minimierung (siehe 6.1.2). Auf der Organisationsebene entspricht die Organisationskultur dem „kulturellen Dominanzmodell“ (*parochial organisational culture*) (Adler 1997; Epstein 2001). Das Entscheidende bei der konservativen Handlungsorientierung des Assimilationstyps ist nicht die stereotype Kulturwahrnehmung, denn sie gilt letztlich für jede kulturelle Handlungsorientierung. Wichtiger ist, ob neben Kulturstereotypen noch weitere potenzielle Erklärungen für die Situationsaneignung in Betracht gezogen werden und eine Selbstdezentrierung möglich ist. Die Differenziertheit und Reflexivität von interkulturellen Kontextkonstruktionen hängt von der Flexibilität der Informationsfilterung und -verarbeitung sozialer Systeme ab (siehe dazu auch die rahmentheoretische Grundlegung sozialer Informationsverarbeitung in Kapitel 3.2). Verzerrungen können sowohl als Kulturalisierung beziehungsweise Ethnisierung, also in Form von Überinterpretationen kultureller Differenzannahmen auftreten, aber auch als Dekulturalisierung, bei der Interkulturalität systematisch ausgeblendet wird. Sofern Verhaltensweisen *ausschließlich* kulturspezifisch oder personalisiert attribuiert werden, droht ein „fundamentaler Attributionsfehler“ (Heider 1944; Jones/Harris 1967; Kunda 1999), der zu entsprechenden einseitigen Verhaltensbewertungen führt, meistens zu Ungunsten der fremdkulturellen Person.⁷ Das gilt umso stärker,

7 Seit den sozialpsychologischen Arbeiten von Heider (1944; 1958) wird der Unterscheidung zwischen internen und externen Attributionen eine große Bedeutung beigemessen. Ein wichtiger Beitrag Heiders war seine Beobachtung, dass nicht alle potenziellen Ursachen zur Erklärung sozialen Ver-

wenn derartige kulturalisierende Attributionen kollektiv praktiziert werden und damit einer sozialen Korrektur weitgehend entzogen sind. Dekulturalisierungen münden demgegenüber in der Verkennung und Unterschätzung kultureller Einbettungen des menschlichen Handelns.

Die einseitige Anpassungserwartung des Assimilationstyps kann in pluralistischen Sozialordnungen nicht einfach behauptet und erzwungen werden. Sie muss mit Legitimationen ausgestattet werden, so dass sie innerhalb der Deutungsgemeinschaft „gut“ begründet ist und auf soziale Unterstützung hoffen kann. An dieser Stelle greifen soziale Deutungsmuster und sorgen dafür, dass individuelle kognitive Dissonanz- und Ambiguitätsbewältigungen sozial rückgekoppelt werden. Das individuelle Handeln wird als Befolgung einer sozial geforderten und/oder sachlich gebotenen Ordnungsvorstellung innerhalb der Institution begriffen und nach außen auch so dargestellt. Empirisch zeigt sich das beispielsweise darin, dass Akteure sich in ihrer Rolle des Dozenten als Teil einer Gruppe, eines Instituts oder eines Faches verstehen und darstellen. Auch die starre Betonung von Gleichheitsgrundsätzen kann unter Umständen Ausdruck einer legitimationsbedürftigen Handlungsorientierung sein (z.B., wenn ein Akteur im Fall einer subjektiv schwierigen Leistungsbeurteilung eines ausländischen Studierenden dessen Lernhemmnisse, die durch die Studien- und Lebenssituation im Ausland bedingt sind, zwar einbezieht, sich aber andererseits an formale Vorgaben halten muss, die auf kulturelle Lernpräferenzen wenig Rücksicht nehmen).

Das wiederkehrende Konzept der Ambivalenz und die damit auftretenden Verstehens- und Handlungsprobleme wurden in der Zusammenfassung von Kapitel 6 damit beantwortet, dass der Umgang mit einer sich ambivalent darstellenden kulturellen Vielfalt zunächst als „Haltung“ zu erklären ist. Diese Haltung konkretisiert sich zum einen in der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie (siehe Kapitel 6.4.1) und zum anderen in dialog- und lösungsorientierten Einstellungen (siehe Kapitel 7.4.1). Eine Haltung kann nun zwar im Status des Mehrdeutigen bleiben, aber eine Handlungsorientierung muss letztlich Klarheit in Bezug auf ein konkretes anstehendes Handlungsproblem schaffen, weil sie

haltens mit derselben Wahrscheinlichkeit ausgewählt werden. Stattdessen neigen die Wahrnehmenden eher dazu, den Kontext teilweise oder vollständig zu ignorieren und die Ursache einer bestimmten Handlung eher der Person zuzuschreiben. Weitere Untersuchungen zeigen, dass Beobachter personale oder dispositionale Faktoren überschätzen und situative Faktoren unterschätzen (z.B. Jones/Harris 1967). Für diese Verzerrung der Informationsverarbeitung setzte sich die Bezeichnung „fundamentaler Attributionsfehler“ durch.

sonst nun einmal keine Orientierung liefert. Deshalb sind die kulturellen Differenzkonstruktionen, so wie sie in Kapitel 6 rekonstruiert wurden, als Ausdruck fluider kommunikativer Ordnungs(ver)suche charakterisiert worden. Der Assimilationstyp und der Interkulturalitätstyp unterscheiden sich nicht etwa darin, dass der erste Typ die unzutreffende und der zweite die zutreffende Ordnung herzustellen vermag. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass der zweite Typ mehrere Versuche zur Herstellung einer vorläufigen Ordnung wagt und diese auch wieder verlassen kann, ohne in seiner Weltsicht völlig verunsichert zu werden.

8.2 Der ambivalente Übergangstyp

Bevor der Interkulturalitätstyp näher dargestellt wird, soll der Übergang dorthin erläutert werden, der als *ambivalenter Übergangstyp* konzipiert ist. Damit soll deutlich gemacht werden, dass das Kontinuum von konservativer Orientierung und lernender Orientierung nicht stufenlos ist. Beide Pole sind idealtypische Formen, die in der Praxis internationaler Hochschulentwicklung in Reinform kaum vorzufinden sind, sondern vielmehr die grundsätzliche Entwicklungsrichtung organisationaler und institutioneller Veränderungsprozesse beschreiben. Ähnlich wie in Kapitel 6.3 argumentiert wurde, dass manche Formen der Fremd- und Selbstrelativierung und Handlungsadaption als Übergangsphasen zu begreifen sind und daher keine dauerhafte Ordnung herstellen, kann auch für das typologische Rahmenmodell begründet werden, dass zwischenzeitliche Ambivalenzmomente unvermeidlich sind. Sie sorgen auf individueller Ebene für kritische Ereignisse, die der Akteur als Lernimpuls aufgreifen oder aber verdrängen kann. Auf der Organisationsebene verursacht Ambivalenz vorübergehende Instabilität der institutionellen Strukturen und Prozesse, was ebenfalls als Veränderungschance oder als Bedrohung aufgefasst werden kann.

Entgegen jenen kulturtheoretischen Ansätzen, die behaupten, dass Kulturbegegnungen und das Agieren in interkulturellen Kontexten ein *permanentes* Ambivalenzerlebnis darstellen (z. B. Bauman 1996; Beck 1996, 1998), wird mit dem oben beschriebenen Modell allerdings für eine etwas andere Sichtweise plädiert. Prinzipiell verlangt jede subjektiv *relevante* interkulturelle Situation von den Akteuren eine Antwort auf Orientierungs- und Entscheidungsdilemmata, bei der zwischen kurzfristiger Eigensicherung und langfristiger Akkomodation an veränderte Umwelten entschieden werden muss. Das gilt auch, wenn ein Akteur aufgrund seiner gering ausgeprägten Reflexivität *subjektiv* gar kein kulturelles Dilemma wähnt und in einer gegebenen kulturellen Überschnei-

dungssituation „einfach so“ handelt. Objektiv stellt die Situation dennoch ein Dilemma dar, weil aus dem Verhalten des Akteurs eine Nichtachtung fremdkultureller Interessen und Werte resultieren kann, die auf Dauer vom Gegenüber nicht unbeantwortet bleiben dürfte.⁸ Zentrales Merkmal eines objektiven interkulturellen Dilemmas ist daher nicht dessen bewusste Wahrnehmung durch *alle* beteiligten Personen, sondern das Zusammentreffen unterschiedlicher kultureller Orientierungen, die weder einseitig noch gegenseitig ohne Gefahr von Missverständnissen oder Konflikten ignoriert werden können, sondern nach Verständigung und Verhandlung verlangen. „Es kommt darauf an“, wie Rommelspacher (2002: 11) feststellt, „ob die Zugehörigkeit zu verschiedenen Lebenssphären auch als konflikthaft oder gar als unzulässige Überschreitung symbolischer Grenzziehungen interpretiert wird.“ Offen ist bei jeder Art von interkulturellem Dilemma, wie gut die Chancen stehen, dass dabei lernende Handlungsorientierungen zur Geltung kommen und eine sukzessive Anpassung an die veränderte soziale und kulturelle Umwelt ermöglichen, ohne in eine kulturellrelativistische Beliebigkeit zu diffundieren. Aus diesem Grund wird der Ambilanztyp im Übergang nicht als ordnungsstiftende idealtypische Handlungsorientierung betrachtet, sondern eher als ordnungssuchende Phase, in der zwischen den beiden Haupttypen austarriert wird.

8.3 Der etablierte Interkulturalitätstyp

Eine lernende interkulturelle Handlungsorientierung bildet den Gegenhorizont zum oben beschriebenen Assimilationstyp, sie wird im Modell durch den *etablierten Interkulturalitätstyp* repräsentiert. Etabliert bedeutet, dass die Internationalisierungsprozesse alle wesentlichen Handlungsbereiche und Akteurguppen einer Hochschule einschließen und nicht als Nischenaufgabe an einzelne Akteure oder Organisationseinheiten delegiert werden. Etablierte Formen der Internationalisierung auf Hochschulebene kennzeichnen sich unter anderem durch:

- eine erkennbare und koordinierte Internationalisierungsstrategie,
- eine solide Ressourcenallokation für internationale Aufgaben,

8 Die Gegenreaktionen auf verwehrt kulturelle Identitätsansprüche und Verletzungen der kulturellen Integrität hat Castells überzeugend mit dem Konzept der „Widerstandsidentitäten“ (Castells 2002: 10) ausgearbeitet, die aus der Versagung von Teilhaberechten und kulturellen Machtasymmetrien entstehen (ähnlich auch Rommelspacher 2002: 156ff.).

- die Besetzung von Schlüsselfunktionen mit international und interkulturell erfahrenen Personen und
- ein hohes Professionalisierungsniveau in akademischen, didaktischen und organisatorischen Fragen, das über die reine Fachexpertise der jeweiligen Disziplin hinaus reicht.

Zusätzlich zur soliden strukturellen und strategischen Verankerung ist aber auch ein Bewusstsein für die interkulturellen Implikationen vorhanden. Sowohl den Studierenden als auch den Akteuren ist die Notwendigkeit zur kulturellen Anpassung im interkulturellen Hochschulalltag prinzipiell bewusst. Wie eingangs erwähnt, beschränke ich mich hier auf die institutionellen Akteure.

Im Hinblick auf die Reflexivität kultureller Situationsaneignungen zeichnet sich der Interkulturalitätstyp durch eine höhere kognitive Flexibilität und Offenheit aus, die dazu verhilft, den Radius des potenziellen Oszillierens zwischen eigen- und fremdkultureller Wirklichkeit geräumiger zu nutzen (siehe Kapitel 3.3). Die subjektive Bestimmung, wann eine soziale Situation als interkulturell zu behandeln ist und ob daraus eine höhere Aufmerksamkeit für kulturelle Differenzmomente und womöglich auch eigene Anpassungsleistungen folgen, bleibt zwar weiterhin uneindeutig. Aber im Modus der lernenden Handlungsorientierung erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Akteur dies situativ erkennen beziehungsweise entscheiden kann. Im Gegensatz zum schließenden Deutungsmodus bewegt sich der Interkulturalitätstyp im multikulturellen Umfeld primär in der Einstellung des „culturing ethos“ (Rodriguez 2002: 2):

„I argue that cultures evolve and expand by encouraging the rich interplay between all quantum tensions, especially that of meaning and ambiguity [...]. Through this evolution and expansion cultures promote the evolution of new and different ways of understanding and experiencing the world. What emerges is a culturing ethos that promotes interpretation and reinterpretation, and, in doing so, pushes us to be more open to new and different ways of understanding and experiencing the world (Rodriguez 2002: 2).

„Culturing“ bedeutet nicht Kulturalisieren. Gemeint ist hier vielmehr eine fortwährende Neubestimmung und Revision kulturbezogener Relevanzsetzungen im Deutungsprozess. Der Prozess von Interpretation und Reinterpretation des culturing ethos kann zwar den praktischen Zweifel bezüglich der situativen Angemessenheit des eigenen und fremden Verhaltens nicht völlig ausräumen, denn ein mit Sicherheit zutreffendes Fremdverstehen kann auch bei höchster Reflexivität nicht erreicht wer-

den. Was aber die Chance auf interkulturelle Verständigung erhöhen dürfte, ist eine geringere Wahrscheinlichkeit, dass *unzutreffende* Situationsdeutungen sich festsetzen und verabsolutieren. Situative Ordnungsbestimmungen werden damit dynamisch gehalten und bis zum gewissen Grad vor einer rigiden Erstarrung bewahrt.

Kulturelle Differenzkonstruktionen dienen nicht nur der sozialen Orientierung, sondern auch als Reflexionsimpuls zur Beurteilung der kulturübergreifenden Tragfähigkeit bestimmter Handlungs- und Lösungsoptionen. Es geht also nicht länger um das Auffinden einer absolut richtigen oder wahren Situationsinterpretation für die jeweilige interkulturelle Begegnung, die notwendigerweise als uneindeutig gelten muss, sondern es geht um die Vermeidung einer ausschließlichen und abschließenden Situationsdeutung. Dabei können „reflexive Vorgehensweisen das dominante Differenzschemata [zwar nicht] abschaffen, aber sie tragen über Inhalte, vor allem aber über Interaktionsformen zur Pluralisierung und Diversifizierung von Selbst- und Fremdverständnissen bei“ (Mecheril 2002b: 8). Im Interpretationsprozess werden dazu fortwährend Feststellungen kultureller Differenz und Gleichheit vorgenommen und aktualisiert (Günthner 1999). Auch der Interkulturalitätstyp nimmt ständig kulturelle Grenzziehungen vor (vgl. Rommelspacher 2002: 15ff.). Das geschieht vorzugsweise im alltagspraktischen interkulturellen Diskurs und über die Aktivierung des individuellen und kollektiven Wissensrepertoires. Je flexibler die Diskursformen sind und je reichhaltiger das Wissensrepertoire über eigene und fremdkulturelle Orientierungen ist, desto höher ist die Chance für eine regelmäßige Revision der eigenen Grenzmarkierungen und damit eine funktionierende und entwicklungs offene interkulturelle Verständigung zu veranschlagen.

Wie lässt sich das idealtypische Konstrukt des Interkulturalitätstyps nun konkreter auf den untersuchten Kontext beziehen? Im Hinblick auf die zwingend notwendige diskursive Offenheit kann danach gefragt werden, inwieweit allen, aber insbesondere fremdkulturellen Interaktionspartnern, also Studierenden, Wissenschaftlern, Kollegen aus anderen Kulturen durch das institutionelle Setting eine aktive Beteiligung zur Ausgestaltung und Aushandlung der sozialen Beziehungen und der symbolisch-kommunikativen Ordnung gewährt wird. Wo ausländische Studierende lediglich als Rezipienten vorgefertigter Bildungsangebote und bestenfalls als stromlinienförmig assimilierte, internationale Musterstudenten betrachtet werden, gibt es aus phänomenologischer Sicht in „Ermangelung von Fremdem“ in der Interaktion kaum Gründe, überhaupt über interkulturelle Verständigung nachzudenken. Anders formuliert: Es lohnt sich nur dann über interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Handeln als Verständigungshandeln zu sprechen, wenn für

die Artikulation *divergenter* kultureller Orientierungen und daraus resultierender Irritationen beiderseitig ein diskursiver Entfaltungsraum existiert. Andernfalls würde es sich verstehenstheoretisch gar nicht um ein echtes Erfordernis für Fremdverstehen handeln (Göller 2000).

Wenn in Lehrveranstaltungen das Maß an Interaktion auf einen dozentenorientierten Vorlesungsstil reduziert und diese Lehrform für die zu vermittelnde Materie auch als einzig sinnvolle Vermittlungsform erachtet wird, kann es kaum überraschen, wenn Akteure hier für sich selbst keine besondere interkulturelle Herausforderung sehen. Die soziale Interaktion muss erstens ein Mindestmaß an diskursiver und interpretativer Offenheit und zweitens eine gegenseitige Angewiesenheit auf Verständigung aufweisen, um Interkulturalität für alle Beteiligten relevant werden zu lassen. Dies wäre eine Minimalanforderung an die Symmetrie einer ansonsten prinzipiell asymmetrischen Kommunikationskonstellation (Günthner/Luckmann 2002). Ähnlich ist das Ergebnis, wenn Differenz über das zur Geltung gelangende Wissen ausgeschlossen wird. In Kapitel 7.5 konnte gezeigt werden, wie fachspezifische Wissenskulturen als Grundlage für Gleichheitskonstruktionen genutzt werden können. Die Aktivierung eines Wissensrepertoires erlaubt es, soweit Gemeinsamkeit herzustellen und Differenz funktional auszuschließen, dass Verständigung möglich wird. Entscheidend ist dabei die Deutungsreichweite: Lassen die verständigungssichernden Universalitätsannahmen noch das Erkennen von Unterschieden in anderen, zum Beispiel sozialen und persönlichen Sphären zu oder führen sie am Ende zu naiven Konvergenzvorstellungen, in denen jegliche kulturelle und soziale Subjektivität unter einer Universalitätslogik subsumiert wird? Wenn eine funktional begründete Universalitätsvorstellung überdehnt wird, droht sie als Antipode der Ethnifizierung jegliche Vielfalt zu tilgen.

Neben den Merkmalen der Deutungsoffenheit, der Reziprozität und der Wissensrelativität ist der Typus der lernenden Handlungsorientierung durch die Bereitschaft zur prinzipiellen Anerkennung fremder beziehungsweise ambivalenter Positionen und zur Veränderung seiner Positionen, Verhaltensweisen und Strukturen gekennzeichnet. Die Kulturbegabung im Modus des Lernens verändert den Akteur und die Organisation und geht damit deutlich über die „duldende Toleranz“ (Forst 2001; Hartmann 2001) hinaus. Die Ausführungen zum Interkulturalitätstyp verweisen mehr oder minder direkt auf Veränderungsprozesse und deren Voraussetzungen. Es sollte hinreichend klar geworden sein, warum Internationalisierung nicht nur als struktureller, sondern auch als kultureller Wandel begriffen wird. Durch diese Lesart werden Aspekte des Institutionswandels freigelegt, die bei einer funktionalistischen Reduktion leicht übersehen werden könnten. Mit der Charakterisierung des In-

terkulturalitätstyps wurden Prämissen einer jeweils alltagspraktisch zu konkretisierenden „Kultur der Anerkennung“ angesprochen, die den Wandel begleitet. Der Wandel selbst kann wiederum als organisationales interkulturelles Lernen und als „interkulturelle Öffnung“ einer Organisation begriffen werden. „Anerkennung“ und „interkulturelle Öffnung“ stellen somit zwei konzeptionelle Säulen zum Verständnis des konstitutiven Kerns des Interkulturalitätstyps und der praktischen Notwendigkeit einer interkulturellen Ausrichtung internationaler Hochschultätigkeit dar.

9. Praxisperspektiven internationaler Hochschulentwicklung

Dieses Kapitel soll dazu dienen, die *Kultur der Anerkennung* und *Strategien der interkulturellen Öffnung* als theoretisch und empirisch fundierte Eckpunkte für die praktische Gestaltung des institutionellen Wandels im internationalen Hochschulsektor fruchtbar zu machen. Damit wird beabsichtigt, die empirisch begründete Modellbildung zur sozialen Konstruktion interkultureller Kontexte nicht mit einer „theorieästhetischen Form“ (Nassehi 2003: 82) enden zu lassen, sondern Vorschläge aus der Diskussion zur Multikulturalität und zur interkulturellen Bildung, sowie zur interkulturellen Qualifizierung und Organisationsentwicklung, die derzeit eher in anderen institutionellen Kontexten erörtert werden, auf ihre Anwendbarkeit im internationalen Hochschulkontext hin zu diskutieren. Der Rückgriff auf Konzepte aus dem Umfeld der Migrations- und Multikulturalitätsforschung ist der Tatsache geschuldet, dass vergleichbar entwickelte und theoretisch gehaltvolle Überlegungen für die Hochschulforschung bisher nicht existieren. Die Chancen und Grenzen der Übertragbarkeit können hier nur angedeutet werden, ohne empirisch als gesichert zu gelten. Es sei nochmals betont, dass Migration und Internationalisierung zwei unterschiedliche Phänomene von Multikulturalität darstellen und insofern Fragen des Eigenen und des Fremden in unterschiedlicher Weise verhandelt werden müssen. Die soziologische Perspektive wird im Folgenden um bildungstheoretische und pädagogische Argumentationen erweitert. Da es in dieser Untersuchung um den Kontext von Hochschulinstitutionen geht, dürfte das auch angebracht sein. Außerdem läßt das Plädoyer für eine stärkere Beachtung interkultu-

reller Aspekte in der internationalen Hochschulentwicklung eine nicht zu verbergende normative Einstellung des Autors erkennen. Insofern stehen die hier vorgetragenen Argumente und empirischen Befunde nicht nur im „Dienst der Theorie“ (Strauss 1998), sondern sollen zumindest in Ansätzen auch zur Begründung von Veränderungen der gesellschaftlichen Praxis beitragen und sich daran messen lassen können. Die Überlegungen sollen über den hier exemplarisch gewählten Kontext der Hochschulinstitutionen hinaus als Grundlage einer systematischen Beschreibung und Analyse institutioneller interkultureller Kontexte dienen. Das Rahmenmodell interkultureller Handlungsorientierungen und die dazu diskutierenden Schlussfolgerungen verstehen sich insofern als ein genuin soziologisches Modell.

9.1 Interkulturelles Hochschulhandeln als Anerkennungspraxis

Der Begriff der Anerkennung hat ausgehend von seiner moralphilosophischen Tradition¹ in den letzten Jahren große Aufmerksamkeit in den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Feldern erfahren (Hafenegger et al. 2002; Hofmann-Riedinger/Thurnherr 2001; Honneth 1994; Rommelspacher 2002; Taylor 1993).

„Mit Charles Taylors Essay „Die Politik der Anerkennung“ begann eine Auseinandersetzung um die Selbstbehauptungswünsche und Autonomiebestrebungen von Minderheiten, die auf Deutschland ausstrahlte und bis heute nicht abgeebbt ist. Im Namen vielfältiger kultureller Unterschiede, eingebettet in die Dynamik sozialer Veränderungsprozesse, artikulieren Gruppen, die sich nicht angemessen repräsentiert fühlen, ihre Forderungen nach politischer Partizipation“ (Borst 2003: 99).

Der Topos der Anerkennung droht allerdings nicht zuletzt wegen seiner normativen Aufladung in einer „Konturlosigkeit und kontextunabhängigen Rezeption“ (Borst 2003: 98) zu verschwimmen, wenn er ohne Bezugnahme auf spezifische Kontexte betrachtet wird. Mit der von Borst treffend pointierten Warnung lässt sich fragen, ob mit den interkulturellen Problemstellungen in internationalen Hochschulkontexten überhaupt ein Anerkennungsproblem virulent wird. Wer kämpft hier mit

1 Einen begriffsgeschichtlichen Überblick liefert die von Hofmann-Riedinger/Thurnherr (2001) edierte Festschrift „Anerkennung. Ein philosophisches Propädeutikum“ für die Sozialphilosophin Annemarie Piper.

wem? Wer versagt oder gewährt wem mit welchen Folgen Anerkennung? Die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt wird in Deutschland stärker auf der politischen, als auf der organisationalen Ebene geführt (vgl. Bissels et al. 2001: 421). Sind die in der politischen und soziologischen Multikulturalitätsdebatte aufgeworfenen Fragen relevant für die vergleichsweise unpolitischen Problemkonstellationen des internationalen Hochschulhandelns?

Der Anerkennungsdiskurs ist eng mit der Frage der Verteilungsgerechtigkeit verbunden. Nancy Fraser und Axel Honneth (2003) konfrontieren in ihrer aktuellen Kontroverse den sozialphilosophisch artikulierten Anspruch der Anerkennung erneut mit sozialstrukturellen Umverteilungsfragen. Beide Kontrahenten betonen die Verwurzelung in der Kritischen Theorie und unterstreichen das Anerkennungsprinzip damit explizit als politische Kategorie. Allerdings kommen sie zu unterschiedlichen Schlüssen, was die Begründungsreichweite des Anerkennungsbegriffs im Bezug auf die gerechte Verteilung der Lebenschancen angeht. In Anbetracht dieser Debatte hat es auf den ersten Blick den Anschein, dass alltagspraktische Verständigungsanforderungen und die Identitätspolitik im mikrosozialen Handeln bestenfalls Nebenschauplätze der Diskussion darstellen. Es ließe sich außerdem einwenden, dass Hochschulen als vergleichsweise befriedete Orte der akademischen Bildung und Ausbildung nicht die vorrangigen sozialen Brennpunkte konfliktträchtiger Multikulturalitätsfragen darstellen, auch wenn dieses Feld keineswegs als kulturkonfliktfrei gelten kann. Wenn Interkulturalitätsphänomene primär unter der Perspektive des Konflikts um knappe Ressourcen betrachtet werden, die als ethnische und kulturelle Konflikte artikuliert und ggf. auch instrumentalisiert werden (vgl. Scherr 2001: 352), müsste man dieser Ursache entweder auch im Hochschulhandeln nachgehen, was sicherlich ein denkbarer Zugang wäre, oder aber man wagt eine etwas andere Interpretation des Anerkennungsprinzips, die sich nicht auf eine konflikttheoretische Perspektive beschränkt.

Die bisherige Argumentation dieser Arbeit hat sich nicht an verteilungs- und konflikttheoretischen Überlegungen ausgerichtet. Die Vorgehensweise begründet sich nicht etwa daraus, dass entsprechende Probleme in vermeintlich egalitären europäischen Bildungssystemen vollkommen obsolet wären, sondern weil damit ganz neue Fragen aufgeworfen werden, die weit über die hier untersuchten lebensweltlichen Ausdrucksformen individueller und institutioneller Deutungspraktiken hinausgehen. Zweifelsohne muss die Argumentation der gesellschaftstheoretischen Kontroverse um Anerkennung ein ganzes Stück weit herunter gebrochen werden, um das individuelle Handeln der Hochschulakteure oder beliebiger anderer Institutionsvertreter als *Praxis kultureller*

Anerkennung diskutieren zu können. Dazu wird die Frage der Anerkennung nachfolgend im Sinne einer „Mikropolitik“ zur Begründung eines institutionellen (hier also pädagogischen) Auftrags zur Ermöglichung kultureller Differenzenerfahrungen interpretiert. Über diesen Weg wird es möglich, einen unmittelbaren Bezug zu den bildungstheoretischen Voraussetzungen von Differenzverarbeitung in modernen Gesellschaften herzustellen (Veith 2003). Erst über diese Rückbindung lässt sich klären, inwieweit eine Gesellschaft, ihre Institutionen und die dort wirkenden Akteure mit Prozessen der Internationalisierung und Globalisierung auch Anliegen kultureller Subjekt- und Selbstentwicklung für sich und andere verfolgen, oder ob kultureller Wandel lediglich als Konzession an eine flexibilisierungshungrige Weltgesellschaft in Kauf genommen wird und im Gewand kosmopolitischer Rhetorik auf eine strategische Marktsanpassung abzielt (Slee 1998).²

In seiner oft zitierten Arbeit zur Anerkennung unterscheidet Honneth (vgl. 1994: 146) drei Typen von Anerkennung: die Liebe, das Recht und die Solidarität.³ Mit jedem Typ korrespondieren bestimmte Selbstbeziehungen, die im Falle der Missachtung verletzt werden und deren Schutz und Behauptung über unterschiedliche Interaktionssphären erfolgt. Borst (2003: 122) hat das anschaulich zusammengefasst:

Abbildung 12: Typen der Anerkennung nach Honneth 1994.

Typ der Anerkennung	Form der Selbstbeziehung	Typ der Missachtung	Interaktionssphäre
Liebe	Selbstvertrauen	Vergewaltigung Folter	Affektiv
Recht	Selbstachtung	Entrechtung, Unterdrückung	Kognitiv
Solidarität	Selbstwertgefühl	Beleidigung Entwürdigung	Rational gewordener Affekt

2 Der deutliche Hinweis auf die neoliberalen Verwerfungen, die mit einem massiven Geltungsanspruch des Marktes auch den Hochschulsektor ergreifen (für andere Bereiche unter anderem Richard Sennett (1998)) scheint in Anbetracht der aktuellen Diskussionen um Elitehochschulen und die wertungsfixierte Bildungspolitik an dieser Stelle geboten.

3 Die Verankerung der Anerkennung in der Psychoanalyse, die in Honneths Strukturmodell eine wichtige Rolle spielt, wird bei Borst (vgl. 2003: 112ff) diskutiert.

Ohne Honneths Typologie im Detail zu erörtern, wird hier der dritte Typ der Solidarität fokussiert, weil er wichtige Hinweise für die Gestaltung eines sozialen Klimas der Anerkennung enthält, das berechtigterweise auch von Bildungsinstitutionen erwartet werden kann. Solidarität bedeutet bei Honneth (1994: 208) ein „Interaktionsverhältnis [...], in dem die Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen Anteil nehmen, weil sie sich untereinander auf symmetrische Weise wertschätzen“. Anerkennung zielt darauf ab, das Ausmaß an entwürdigenden Situationen zu verringern und das Selbstwertgefühl eines jeden zu fördern. Die Interaktionsform, die Honneth ein wenig kryptisch als „rational gewordener Affekt“ beschreibt, bedeutet letztlich nichts anderes als die Verbindung kognitiver und affektiver Anteilnahme am Dasein des Anderen. Voraussetzung dafür ist, dass kulturelle Differenzkonstruktionen die affektive Ebene der Fremdperspektive mit einschließen (siehe Kapitel 6.4). Bezogen auf das Handeln der Akteure in Bildungsinstitutionen ist der Anerkennungsgedanke auf mindestens zweifache Weise relevant: Zum einen geht es um die soziale Beziehung, welche die Akteure selbst zu anderen unterhalten, in diesem Fall primär um ihre Rolle gegenüber ausländischen und inländischen Studierenden. Hier interessiert der Akteur in seiner *Rolle als institutionelle Autorität und mit Macht ausgestatteter Statusträger*. Zum anderen tragen die Akteure als Dozenten insgesamt Verantwortung für die Steuerung von Bildungsprozessen und damit bis zum gewissen Grad auch für die sozialen Beziehungen, die andere untereinander mittels dieser Prozesse entwickeln können. Mit dieser Argumentation wird dem Akteur eine *Rolle als Pädagoge und Gestalter* eines sozialen Arrangements der Anerkennung zugewiesen, die deutlich über die Tätigkeit der rein fachbezogenen Wissens- und Kenntnisvermittlung hinaus geht. Inwieweit das überhaupt Aufgabe und Anspruch einer universitären Fachausbildung sein kann und soll, ist durchaus diskussionswürdig. Allerdings wird man weder unter bildungspolitischen Wortführern noch unter den Praktikern selbst viele finden, die diesem – zugegeben hohen – Anspruch auf soziale Bildung jenseits der wissenschaftlichen (Fach-)Ausbildung widersprechen würden. Daher kann also mit gutem Grund gefragt werden, inwieweit die Akteure über die von ihnen maßgeblich verantwortete Gestaltung von Lernprozessen ein soziales Klima der Solidarität und Anerkennung unter den Studierenden herstellen, aber auch verhindern können.

Die Frage der Macht und des Umgangs mit Macht ist ein zentrales anerkennungstheoretisches Moment. Auch die Rolle des Dozenten oder des Programmkoordinators ist gegenüber den Studierenden eine Machtrolle, ganz egal, wie machtlos sich der Akteur auch sonst in seiner beruflichen Situation innerhalb einer hochgradig hierarchischen Institution er-

leben mag. Die Anerkennungstheorie beschäftigt sich überwiegend mit der Position der strukturell Benachteiligten, der Minderheiten, also jenen, denen formal zunächst nicht die Machtposition zukommt und die sich ihre Anerkennung erkämpfen müssen. Während der Antagonismus von Macht und Ohnmacht den Kern der Anerkennungstheorie bildet, gibt es noch eine andere Ebene, die als Unbehagen der Mächtigen mit der (vermeintlichen) Macht bezeichnet werden könnte. In einem Interview berichtet Herr Becker darüber, wie schwierig es werden kann, wenn ein Dozent die Bedürfnisse der Studierenden übergeht oder gar mit einer internationalen Studierendengruppe in einen symbolischen Machtkampf eintritt. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Akteure einerseits wissen, dass sie eine Autoritätsrolle einnehmen und verkörpern müssen, andererseits können sie diese Rolle aber nicht einfach nur ausspielen. Die Widerständigkeit der anderen Seite im Fall eines ungerechtfertigten Machtgebrauchs oder die Konflikträchtigkeit bei einem Machtmissbrauch ist im Bewusstsein der Akteure in der Regel sehr präsent (siehe dazu die Detailrekonstruktion des Falls Herr Remer in Kapitel 7.3.1). Daraus resultiert nun allerdings noch nicht automatisch Anerkennung. Sie setzt neben der Einsicht in die jeweils faktischen und symbolischen Machtkonstellationen einer interkulturellen Situation einen gewissen Gestaltungs- und Handlungsspielraum der Beteiligten voraus. Der „Kampf um Anerkennung“ entzündet sich an der Geltendmachung von *divergenten* Deutungs- und Daseinsansprüchen und Anerkennung bedeutet demzufolge die Bereitschaft zu Aushandlungsprozessen. Wo der Raum für die Geltendmachung und Aushandlung nicht gewährt oder nicht für nötig gehalten wird, hätte man es nicht mit Anerkennungsfragen, sondern bestenfalls mit Formen gewährender Übereinkunft zu tun: Paternalismus, Gönner tun, Mildtätigkeit gegenüber Schwächeren und Schutzbefehlenden oder schlicht Ignoranz und Gleichgültigkeit.⁴ Anerkennung bedeutet im pädagogischen Zusammenhang also die Schaffung von Aushandlungsräumen und die Reduzierung solcher Randbedingungen, die einen Austausch von *divergenten* Positionen und Perspektiven von vornherein strukturell verhindern.

Die empirische Analyse des institutionellen Arrangements universitärer Ausbildung hat gezeigt, dass institutionelle Strukturen sich nicht unbedingt an den Prämissen der Anerkennung ausrichten, sondern vor allem nach funktionalen und instrumentellen Gesichtspunkten der Vereinheitlichung – und dies zunehmend unter wettbewerbs- und konkur-

4 Gleichgültigkeit impliziert hier nicht die von Radtke gemeinte Gleichrangigkeit, sondern vielmehr eine Haltung der Uninteressiertheit.

renzförmigen Rahmenbedingungen. Es ist möglicherweise auch nicht die originäre Aufgabe der Hochschulinstitution, unter den Vorzeichen kultureller Vielfalt und Differenz zur Subjektbildung im oben gemeinten Sinne zu sorgen, denn das kann letztendlich nur die Aufgabe der *Menschen* in den Institutionen, also der Akteure und der Klienten sein. Eine „Pädagogik der Anerkennung“ ist auf beiden Seiten zu allererst eine personengebundene Praxis. Im günstigen Fall bieten aber institutionelle Strukturen einen Rahmen, der das immanente Strukturproblem der konvergierenden Vereinheitlichung, welches nun einmal Grundbedingung jeder Form der funktionalen Institutionalisierung ist, zumindest soweit austariert, dass es sich nicht zur „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2002) chronifiziert. Nur so haben die Akteure jene Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit, um Anerkennung im täglichen pädagogischen Handeln *praktizieren* zu können.

„Interkulturelle pädagogische Überlegungen sehen in der Interkulturalität als pädagogischem Prinzip die Voraussetzung für eine Erziehung zur wechselseitigen Anerkennung von Differenz und zu gegenseitigem Respekt unter den Angehörigen der verschiedenen ethnischen Gruppen“ (Kiesel 2001: 2).

Voraussetzung für ein derartiges interkulturelles pädagogisches Handeln ist, dass die Adressaten dieses Handelns als Subjekte wahrgenommen und behandelt werden (vgl. Borst 2003: 173; Scherr 2002: 32). Das mag bei einer Vorlesung in einem Hörsaal mit 300 Studierenden schwerer fallen, als in einem kleineren Seminar. Anerkennen setzt zuerst voraus, dass die andere Person überhaupt erkannt wird und aus einer anonymen Menge als zwar fremdes aber gleichwohl personales Individuum hervortritt. Dieses Problem ist an Massenuniversitäten allgemein gegeben und keineswegs spezifisch für internationale Programme. Im Gegenteil: Letztere bieten aufgrund der meistens kleineren Gruppengröße eher noch günstigere Gelegenheiten zum direkten Kontakt zwischen Dozent und Studierenden als die sonst üblichen Großveranstaltungen. Dies ist vielleicht einer der wenigen Vorteile der ausgegliederten internationalen Spezialprogramme. Eine individualisierte Sicht auf die unterschiedlichen Menschen in ihrer sozialen Subjektivität ist also notwendig, um sinnvoll von Anerkennung sprechen zu können. Konterkariert wird die Möglichkeit praktizierter Anerkennung jedoch, wenn man sich die tradierten Vorstellungen bezüglich der Lehr- und Lernkulturen in manchen Disziplinen vor Augen hält (siehe Kapitel 7.5). Differenz jeglicher Art und damit auch die subjektspezifischen Eigenheiten werden über die didaktische Mittelwahl universitärer Lehre oft nahezu ausgeschaltet. Das gesamte Lehr- und Lernarrangement von der Seminarsitzung, über die

Prüfungsverfahren bis hin zur Organisation ganzer Studiengänge ist vielfach so angelegt, dass die Geschlossenheit und Einheit der im Lehrprozess produzierten kulturellen Sinnkonstruktionen nicht unterlaufen wird. Die Anerkennung von substanziellen Unterschieden, welcher Art auch immer, ist unter diesen Umständen gar nicht erforderlich, weder für den Akteur noch für die Studierenden. Der institutionelle *Modus vivendi* ist hier Konvergenz und nicht Anerkennung.

Die Kontextualisierung des didaktischen Handelns und die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen verweisen darauf, dass die persönliche Haltung der Anerkennung eines Akteurs zwar eine wichtige, aber keine hinreichende Voraussetzung zur Klärung der Entfaltung interkultureller Potenziale darstellt. Didaktisches beziehungsweise pädagogisches Handeln ist nicht allein der Disposition der einzelnen Akteure anheim gestellt. Ohne die Einbeziehung einer *organisationalen* Kultur der Anerkennung wird der Akteur in seinem Bemühen um gelingende interkulturelle Verständigung und kulturelle Anerkennung nur wenig ausrichten können.

9.2 Die interkulturelle Öffnung von Hochschulorganisationen

9.2.1 Was heißt interkulturelle Öffnung?

Im Zusammenhang mit dem kulturreflexiven Handeln in und von Organisationen begegnet man seltener dem Begriff der Anerkennung, sondern eher dem der interkulturellen Öffnung. Der Gedanke der interkulturellen Öffnung einer Organisation oder Institution ist eng mit dem Begriff der „Organisationskultur“ verbunden (Linstead 2001; Riehle 2001; Türk 1995). Organisationskultur wird traditionell als Gesamtheit der Werte, Normen und Ideale einer Organisation verstanden, die von den Organisationsmitgliedern geteilt oder wenigstens akzeptiert werden. Sie manifestiert sich in bestimmten formalen Strukturen und Prozessen, institutionellen Leitbildern (Schäfers/Lehmann 2003) und einem bestimmten „organisationalen Klima“ (Thompson 2001).

„Interkulturelle Öffnung von Organisationen bedeutet die Öffnung für andere Wertesysteme und Normorientierungen und eine Relativierung der eigenen Werte- und Normenwelt, aber auch die Suche nach Gemeinsamkeiten in diesen Unterschieden“ (Riehle 2001: 85).

In der Analyse der Fachdisziplinen als Denk- und Lehrkulturen (siehe Kapitel 7.5) wurde darauf aufmerksam gemacht, dass neben der Idee der Organisationskultur vor allem die Fachkultur als Referenzpunkt der institutionellen Wissensordnungen dient. Insofern müsste der Begriff der interkulturellen Öffnung im speziellen Fall der Wissenschaftsorganisationen über die Organisationskultur im engeren Sinne hinausgehen und auch die *institutionelle* Kultur einbeziehen (Organisation plus Wissenschaftsdisziplin). Die verschiedenen Stadien auf dem Weg der interkulturellen Öffnung hat die Organisationsforscherin Nancy J. Adler (1997) mit drei Organisationstypen beschrieben. Die interkulturelle Ausrichtung der Organisationsstruktur wird als Prozess verstanden, der von einer anfänglichen, weitgehend unhinterfragten Dominanz eigenkultureller Standards und Gewohnheiten ausgeht (Dominanzmodell). Mit zunehmender Intensität von Kulturkontakten setzt eine Reflexion der kulturellen Beziehungen ein, bei dem selektiv Einflüsse aus anderen Kulturen aufgenommen werden, allerdings nur soweit, wie es die eigene Dominanzstellung nicht gefährdet (Kompromissmodell). Erst mit der dritten Stufe des Synergiemodells erreicht eine Organisation ein Niveau ausgeglichener kultureller Wechselbeziehungen, auf dem alle beteiligten Kulturen ihre Einflüsse auf das Organisationsgeschehen zur Geltung bringen können. Dieses Stadium erfordert nach bisherigen Erkenntnissen der interkulturellen Organisationsforschung eine systematische Planung und Steuerung, da ansonsten kaum die bestehenden Machtmuster und blinden Flecken aufgedeckt werden können (Bissels et al. 2001; Zeutschel 1999). Systematisch intendierte organisationale Veränderungsprozesse werden unter dem Label des Interkulturellen Managements für die Wirtschaft beziehungsweise unter dem Leitbegriff der Interkulturellen Öffnung (Hinz-Rommel 2000; Jungk 2001) für Schulen, Verwaltungen und Soziale Dienste diskutiert. Für den Hochschulbereich existieren vergleichbare Auseinandersetzungen trotz aller Internationalisierung bislang so gut wie nicht (einzige Ausnahme: Baesza 1997). Wie kommt es zu dieser Entkoppelung und macht es überhaupt Sinn, angesichts dieser Situation von einer interkulturellen Öffnung von Hochschulinstitutionen zu sprechen? Interkulturalität im Hochschulbereich wird in Deutschland, anders als zum Beispiel in den USA, Kanada oder Australien, primär als internationalisierungsbedingtes Phänomen gesehen und erscheint damit bislang losgelöst von migrationsbedingter Multikulturalität in anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen. Oberflächlich betrachtet ließe sich das mit den unterschiedlichen Aufenthaltsrechten und Lebenslagen erklären: Die soziale, rechtliche und kulturelle Lebenssituation der in Deutschland dauerhaft lebenden Bildungsinländer unterscheidet sich in mancher Hinsicht von jener der Bildungsausländer, die als Quali-

fikationskunden nur vorübergehend im Land sind und im Grunde nicht in die gängigen Migrationskategorien und -diskurse fallen. Das könnte sich jedoch bald ändern, wenn man bedenkt, dass das Ausländerstudium heute weitaus weniger als entwicklungspolitisches Instrument, sondern primär als Qualifikationsimport fungieren soll und ein Umschwung von einer *brain drain*- zur *brain gain*-Politik schon längst eingesetzt hat, unabhängig davon, wie man das bildungspolitisch auch bewerten mag.

Die in Kapitel 3 skizzierte internationale Mobilitätsentwicklung wird sich in den kommenden Jahren fortsetzen und in Verbindung mit dem soziodemografischen Wandel der europäischen Staaten für Veränderungen in der soziokulturellen Zusammensetzung der Hochschulen sorgen. In dieser Entwicklung spiegelt sich ein allgemeiner Trend in der Verschiebung von Migrationsursachen wider, der Arbeitsmigration und damit verbundene Qualifikationsmigration neu akzentuiert (Bade/Münz 2002; Suarez-Orozco 2001; Treibel 1999). Die angeworbenen ausländischen Studierenden als auch die Aufnahmegesellschaft stehen vor der Entscheidung, wie sie einen mehrjährigen oder gar dauerhaften Aufenthalt in Deutschland gestalten wollen und welche politischen, rechtlichen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen dafür zu schaffen sind (vgl. Heckmann 1999: 351f.). Hier bestünde im Kleinen und auf sektoraler Ebene der Hochschulen die Chance zur nachholenden Integrationspolitik“ (Bade 2005), welche die Fehler der so genannten Gastarbeiterpolitik der 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts nicht noch einmal zu wiederholen. Im Übrigen ist es so, dass auch bisher schon zahlreiche Bildungsausländer nach ihrem Studium in Deutschland nicht in ihre Herkunftsländer zurückgekehrt sind. Sie haben sich unter mehr oder minder schwierigen biografischen Bedingungen eine dauerhafte Perspektive in Deutschland erarbeitet. Aufgrund des wesentlich durchlässigeren globalen Arbeits- und Bildungsmarktes wird man heute aber nicht einfach mehr voraussetzen können, dass die in Deutschland ausgebildeten Studierenden nach einem erfolgreichen Studium hier bleiben werden, wenn ihnen hier das Leben schwer gemacht wird und z.B. in den USA attraktive und dauerhafte akademische Perspektiven in Aussicht stehen. Internationale Studierende nehmen das soziale Klima, welches Migranten in Deutschland entgegen gebracht wird, sehr genau wahr und reagieren darauf. Mit diesem Querverweis auf die einwanderungspolitische Situation wird klar, dass Internationalisierungsprozesse und Migrationsfragen auch im Hochschulbereich letztlich nicht getrennt diskutiert werden können. Die interkulturelle Öffnung von Hochschulen wird man mit und ohne dauerhafte Bleibeabsichten der internationalen Studierenden als wichtige Zukunftsaufgabe betrachten müssen. Interkulturalität muss in umfassender Weise in die institutionellen Leistungsprozesse, al-

so in alle Lehr- und Sozialformen inkorporieren werden. Eine strukturelle Deutungs- und Definitionsmacht durch die Aufnahmegesellschaft wird sich auf Dauer weder moralthisch legitimieren lassen, noch wird dies zu einer internationalen Attraktivität von Universitäten auf einem internationalen Bildungsmarkt beitragen.

Für Prozesse der interkulturellen Öffnung sind, wie bei allen Formen des institutionellen Wandels, allerdings auch Widerstände zu erwarten. Erfahrungen zur Veränderung von behördlichen Handlungsfeldern und öffentlichen Dienstleistungen, wie auch Befunde zur Schulorganisationsforschung geben dazu klare Hinweise. Analog zur einwanderungspolitischen Herausforderung einer zu *gestalteten* Migration gilt auch für die mesosoziale Ebene der Organisationen und Institutionen.

„Interkulturelle Öffnung macht Arbeit. Trotz aller Beteuerungen, man müsse „das Interkulturelle“ einfach nur mitdenken, zeigt sich in der Praxis ein anderes Bild. Die Thematik ist sperrig; sie fügt sich nicht bruchlos in den Alltag [der Institutionen, M.O.] ein – und verlangt dadurch ein Mehr an Reflexion und Auseinandersetzung“ (Hinz-Rommel 2000: 155).

Ein Aspekt, auf den hier nur an Rande hingewiesen werden kann, ist die Zugänglichkeit der Organisation für Angehörige kultureller Minderheiten und ihre Repräsentation auf den verschiedenen Hierarchie- und Qualifikationsstufen. Sie kann mit der Formel „Integration durch Repräsentation“ pointiert werden (vgl. Jungk 2001: 102ff.). Ethnisch-kulturelle Minderheiten sind an deutschen Hochschulen – ähnlich wie Frauen – als Akteure unterrepräsentiert. Während sich in Bezug auf Frauen aber eine Gleichstellungspolitik und eine differenzierte Debatte um Geschlechterverhältnisse an Hochschulen entwickelt hat (Andresen 2001; Neusel/Wetterer 1999), existieren für die Repräsentation unterschiedlicher ethnisch-kultureller Gruppen keine vergleichbaren Instrumente. Die mittlerweile umstrittene *affirmative action* Politik der USA wird hierzulande als Option nicht ernsthaft erwogen (vgl. ausführlicher Rommelspacher 2002: 193-203).⁵

Mitunter werden die mit der interkulturellen Öffnung verbundenen Veränderungen seitens der Akteure auch als Widerspruch zu bestehenden Qualitätsansprüchen und zur eigenen Professionalität gesehen (vgl. Hinz-Rommel 2000: 156). Dieser Einwand taucht auch in den Interviews mit den Hochschulakteuren häufiger auf. Das Problem stellt sich

5 Zur Diskussion des Ansatzes an amerikanischen Hochschulen finden sich zahlreiche Beiträge im Internetportal „Diversityweb“ unter <http://www.diversityweb.org/Digest/archives.html>.

dabei auf zweifache Weise: Zum einen empfinden die meisten Akteure ihren akademischen Alltag ohnehin schon als hohe Belastung, besonders wenn sie selbst unter dem Druck einer zügigen akademischen Weiterqualifikation stehen. Zum anderen wird die Forderung nach Veränderung von den Akteuren unter Umständen dahingehend fehlinterpretiert, dass sie dies als Kritik an ihrer Professionalität oder ihrer Fachidentität auffassen und sich dagegen sperren (vgl. Hinz-Rommel 2000: 157). Auf der anderen Seite steht dem intuitiven Widerstandsreflex ein deutlich artikulierter Bedarf nach mehr Unterstützung bei der Qualifizierung und Wahrnehmung von Lehr-, Koordinations- und Beratungsaufgaben im Rahmen der internationalen Hochschultätigkeit gegenüber. Viele Akteure erwähnen in den Interviews, dass sie sich für diese Aufgaben nicht genügend qualifiziert fühlen und Unterstützung seitens ihrer Fakultäten, Institute und Kollegen vermissen. Mehrfach kam der Hinweis, dass Interesse an Fortbildung und hochschuldidaktischer Qualifikation bestünde, bei der auch interkulturelle Aspekte des Lehrens und Lernens behandelt werden sollten. Fort- und Weiterbildungsangebote zur Förderung interkultureller Kompetenz, so wünschenswert sie für den Einzelnen als Abstützung eines Sicherheitsgefühls und für die Organisation als Beleg der kulturellen Verantwortungsübernahme auch sein mögen, können aber kaum die grundlegenden strukturellen Bedingungen der Institution verändern (vgl. Riehle 2001: 83). Eine explorative Analyse verschiedener interkultureller Weiterbildungsmaßnahmen für Mitarbeiter in der Verwaltung zeigt, dass viele solcher Maßnahmen kaum über die kognitive Wissensvermittlung von vermeintlichen Fakten über die nationale „Herkunftskulturen“ der Migranten hinaus gehen. Die organisationsspezifischen Rahmenbedingungen, die grundsätzliche Reflexion der institutionellen Leistungsprozesse und die Tatsache der institutionellen Herstellung von ethnischer Differenz, mit anderen Worten: die subtilen und offenen Praktiken der institutionellen Diskriminierung werden nur unzureichend in Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen.

Angesichts der skizzierten Entwicklungen im Internationalisierungsprozess erscheint es fraglich, die Ausgestaltung der interkulturellen Implikationen allein der Naturwüchsigkeit kultureller Transformationen in Institutionen zu überlassen und darauf zu hoffen, dass kulturelle Inklusion und Identitätswahrung sich von allein einstellen. Die empirischen Analysen dieser Studie belegen, dass ein wesentlicher Anteil interkultureller Irritationen und Verständigungsgrenzen im internationalen Hochschulkontext weniger auf der Ebene individueller Einstellungen und Haltungen der Akteure, das heißt, auf dem Niveau der affektiven Anerkennung, als vielmehr auf der Ebene der Handlungsstrategien und Rahmenbedingungen, also letztlich der Organisationskultur in den Pro-

grammen und Universitäten angesiedelt ist. Letztere sind verändernden Interventionen, zum Beispiel durch Fortbildungen, Personalentwicklung oder Maßnahmen der Organisationsentwicklung prinzipiell zugänglich, wenngleich nicht ohne Schwierigkeiten. Die Frage ist allerdings, mit welchen Konzepten, Prämissen und Zielvorgaben derartige Interventionen erwogen werden. Die bescheidenste Option wäre die intensivere hochschuldidaktische Qualifizierung der Akteure für internationale Lehre. Ansatzpunkt ist in diesem Fall die individuelle Kompetenzförderung interkultureller pädagogischer Professionalität. Ein solcher Ansatz bliebe aber hinter dem zurück, was aktuell als Erfordernis einer internationalen und interkulturellen Ausrichtung der akademischen Leistungsprozesse diskutiert wird (Teekens 2004).

Eine weitergehende Option müsste die Hochschulpolitik und die Universitätskulturen in den Prozess der interkulturellen Öffnung einbeziehen. Wie bereits erwähnt, existiert abgesehen von wenigen Ausnahmen (vgl. Baesza 1997) kein hochschulspezifischer Diskurs um die institutionelle interkulturelle Öffnung. Zum einen ist der Begriff primär mit dem Sektor der öffentlichen Verwaltungs- und Amtskulturen und weniger mit Bildungseinrichtungen verbunden und zum anderen hält sich das vorherrschende aber unzutreffende Selbstbild einer seit jeher internationalen und transkulturellen Organisationskultur *par excellence* im Hochschulbereich hartnäckig. Es konnte gezeigt werden, dass es sich in weiten Teilen mehr um einen Mythos als um eine gelebte interkulturelle Praxis handelt (siehe Kapitel 7.5). Der „Selbstverständlichkeit“ einer transkulturellen globalen Universitäts- und Hochschulgemeinschaft soll hier nicht einfach gefolgt werden. Vielmehr gilt es, die notwendigen interkulturellen Veränderungsprozesse im Zuge der Internationalisierung ein wenig profaner aber damit realitätsnäher zu konkretisieren.

Unter dem Leitmotto „Internationalisation at Home (IaH)“ hat vor einigen Jahren eine internationale Arbeitsgruppe der European Association for International Education (EAIE) eine Diskussion um die Neuausrichtung der internationalen Hochschulentwicklung angeregt. Die Hauptgedanken und die bisherige Rezeption dieses Ansatzes in der Fachöffentlichkeit sollen hier kurz skizziert werden.⁶ Ein Artikel mit dem Titel

6 Neben den jährlichen Konferenzen der European Association for International Education (EAIE), wo IaH als wachsender Themenblock mit mehreren Konferenzbeiträgen und Workshops vertreten war, wurde das Schlagwort in programmatischer Form auch in diversen anderen Konferenzen verwendet, was zeigt, dass damit offensichtlich die Problemwahrnehmung der Fachpraxis weit über Europa hinaus getroffen wurde. In einer Schwer-

„Internationalisation at Home – Theory and Practice“ von Bengt Nilsson im EAIE Forum im Jahr 1999 war der Ausgangspunkt zur Gründung einer europäischen Initiative IaH. Mit dieser Formel wollten die Initiatoren seinerzeit einen erweiterten Diskussionsrahmen und eine selbstkritische Debatte über die Ziele, Wege und Leitlinien einer internationalisierten Hochschulbildung in Europa anregen (Crowther et al. 2000; Wächter 2003). Den Ausgangspunkt bildete die Auffassung, dass es in Zeiten der Globalisierung und Multikulturalität nicht reichen kann, wenn nur ein kleiner Anteil von rund zehn Prozent mobiler Studierender⁷ im Rahmen eines Auslandsstudiums intensivere interkulturelle Lernerfahrungen sammelt beziehungsweise nur solche Formen des Kulturkontakts als Beitrag zu einer interkulturellen akademischen Ausbildung gesehen werden.⁸ Im weiteren Verlauf wendete sich die Diskussion dann zunehmend auch der Rolle der institutionellen Akteure und der Institutionalisierung einer interkulturell fundierten internationalen Hochschulentwicklung zu. IaH versteht sich nicht unbedingt als Gegenentwurf zu den vorherrschenden Paradigmen der traditionellen Internationalisierung (Mobilität, internationale Kooperationsverträge und Kommerzialisierung). Diese Großtrends sind ohnehin kaum beeinflussbar, womöglich nicht einmal steuerbar. Der IaH-Ansatz entstand vielmehr aus einer geteilten Skepsis bezüglich der bildungspolitischen und strukturellen Nachhaltigkeit der bisherigen Praxis internationaler Hochschulentwicklung an vielen Universitäten (Callan 2000). In der Fachdiskussion geht es zum einen um strukturelle Fragen zur praktischen Institutionalisierung und Stärkung internationaler Aktivitäten und ihrer lokalen Verankerung. Zum anderen befasst sich eine eher inhaltlich akzentuierte Debatte mit der kritischen Überprüfung der wenig hinterfragten lern- und bildungstheoretischen Implikationen von internationalen Hochschulpro-

punktausgabe des Journal of Studies in International Education ist die Entwicklung der Initiative und ihre Rezeption in der internationalen Hochschulentwicklung dokumentiert (Nilsson/Otten 2003).

7 Diese Quote kursiert seit geraumer Zeit als grober europäischer Durchschnittswert des Mobilitätsanteils, der in vielen Ländern allerdings noch deutlich geringer und nur in wenigen höher liegen dürfte.

8 Selbstverständlich ist es stark vereinfacht, wenn davon ausgegangen wird, dass nur internationale Mobilität zum Erwerb interkultureller Lernerfahrungen führt. Aber genau diese Position bildet bis heute den *common sense* der traditionellen Diskussion internationaler Hochschulpolitik und damit den Fokus der Kritik, die der IaH-Ansatz anmeldet. Die Einbeziehung des lokalen multikulturellen Umfelds als (akademisches!) Erfahrungs- und Lernfeld wird – wenn überhaupt – nur in Studiengängen wie der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, der Lehrerbildung und den interkulturell orientierten Bildungs- und Erziehungswissenschaften aufgegriffen.

grammen und den kompetenzmäßigen Voraussetzungen einer interkulturellen Professionalisierung des hochschuldidaktischen Handelns. Ich beschränke mich im Folgenden auf den zweiten Aspekt.

9.2.2 Wandel akademischer Lehr-/Lernpraxis

Die zunehmende Heterogenität von Lerngemeinschaften erfordert ein Überdenken der kulturellen Einbettung von akademischen Lern- und Lehrprozessen. So schlägt Northedge mit Blick auf die (nicht nur kulturelle) Diversifizierung von Lerngruppen und Lernanlässen vor, die vorrangige Aufgabe von universitärer Bildung nicht länger in der Wissensvermittlung zu sehen, sondern in der Unterstützung und Ermutigung der Studierenden zur „aktiven Teilnahme an Diskursen in *unvertrauten* Wissensgemeinschaften“ (Northedge 2003: 23, Übersetzung und Hervorhebung M.O.). Auf der Ebene der individuellen Kompetenz bietet die veränderte bildungstheoretische Perspektive eine Gelegenheit, um die Gewichtung von Wissen, Haltungen und Methoden aufseiten des Hochschulpersonals neu zu überdenken (siehe Kapitel 7.4). Die interkulturelle Qualifizierung der Akteure müsste alle drei Ebenen einbeziehen, wobei das Kulturwissen nicht überschätzt werden sollte. *Wissen* ist insofern wichtig, als die Akteure über die situative Verwendung kulturbezogenen Wissens Referenzen zu den Herkunftskulturen aufbauen können und ihre Vergleiche zwischen Eigenem und Fremden bis zum gewissen Grad qualifizieren können (siehe Kapitel 7.4). Wissen ersetzt aber nicht das Problem der Ambiguität und Ambivalenz. Ihr kann nur mit einer *Haltung* begegnet werden, die Differenz erlaubt und zulässt, und zwar gerade wenn die kulturellen Hintergründe der anderen Position (noch) nicht bekannt sind. Außerdem geht es um die jeweils geeigneten kontextspezifischen *Methoden*, die im interkulturellen Handeln zum Einsatz kommen. Am Beispiel der fachspezifischen Lehrkulturen lässt sich begründen, warum beispielsweise Lerndiskurse im Vergleich zu dozenten-zentrierten Vorlesungen eine aussichtsreichere Interaktionsform darstellen, wenn es um die Bewusstmachung der kulturellen Einbettung jeglichen Wissens und Verstehens geht.⁹ Die Organisation entsprechender Lernformen in der Hochschulausbildung stellt an die Dozenten allerdings höhere methodische Anforderungen, denn sie müssen nicht nur über

9 Mehrere Interviewpartner erwähnten, dass es in ihren Seminaren ja nicht „um Kultur“ gehe, sondern um die Vermittlung von ingenieurwissenschaftlichem (oder anderem) Fachwissen. Diese überpointierte Entkopplung von Vermittlungsform und -inhalt scheint jedoch genau den Kern des Problems interkultureller Beschränkungen zu markieren.

Fachwissen verfügen und dies ggf. gut vortragen können, sondern darüber hinaus auch in der Lage sein, offene, schwierige und mitunter konfliktreiche Gruppenlernprozesse methodisch zu begleiten (vgl. Bannink 2004: 56; Otten 2003: 18).

Ein Beispiel aus der vorliegenden empirischen Untersuchung soll das Problem exemplarisch illustrieren: In den Interviews wurde, ähnlich wie in anderen Untersuchungen (Brinkman/Witteveen 1998; Torvatn/Sandnes 2004), der fachunabhängige, didaktische Eigenwert interkultureller Gruppenarbeit in internationalen Studienprogrammen erwähnt (siehe Kapitel 7.4). Dem unmittelbaren Erlebnis kultureller Unterschiede räumen die meisten Akteure in ihren Erläuterungen eine wichtige Bedeutung für den fachlichen, intellektuellen und sozialen Lernprozess der Studierenden ein. Diese lehrpraktische Vorstellung entspricht weitgehend den Einschätzungen in der akademischen Lernforschung (so z. B. Vincenti 2001; Yershova et al. 2000).¹⁰ Kulturelle Differenz als Lernmoment kommt bei dieser Arbeitsform vor allem dann zum Vorschein, wenn nicht alles „glatt“ läuft: wenn die Studierenden selbst kritische Ereignisse in einer multikulturellen Gruppe erleben, weil sie sich auf ungewohnte Gedankengänge ihrer ausländischen Kommilitonen, den Gebrauch einer Fremdsprache oder den höheren Zeitbedarf für die Koordination der Gruppenprozesse einlassen müssen (Bannink 2004). Dieser zusätzlichen sozialen und kulturellen Komplexität auf der Seite der Studierenden steht jedoch meistens die Erwartung eines Standardergebnisses in einer standardisierten Arbeitsweise auf der Seite der Dozenten beziehungsweise Fakultäten gegenüber. Daher ist es nur logisch, wenn Studierende, die schon mit dem institutionellen Setting der jeweiligen Hochschule vertraut sind und den Weg zu diesem Ergebnis bereits kennen, den schnellsten, effizientesten, das heißt meistens den monokulturellen Weg bevorzugen.¹¹ Genau hier wäre ein interkulturelles methodisches Handeln des Akteurs gefordert, in dem er das Lernarrangement

10 Bemerkenswert ist, dass die Akteure sich selbst in diesem Zusammenhang kaum als Lernende begreifen und sich gegenüber dem interkulturellen Lernprozess offenbar als „außenstehend“ erleben.

11 Es ist kein Geheimnis, dass die Studienbedingungen an deutschen Hochschulen bei vielen Studierenden die Suche nach dem Weg des geringsten Widerstandes und den optimalen Erträgen in Form von Noten und Scheinen befördern. Die Bereitschaft zur Einlassung auf interkulturelle Situationen leidet darunter. Der immer wieder beklagte Mangel an intensiveren Kontakten zwischen deutschen und ausländischen Studierenden (Bargel 1998) ist zum Teil auch mit den kulturblinden Lern- und Studienbedingungen und einer falsch verstandenen Gleichmachung durch die Studien- und Prüfungsordnungen zu erklären.

dahingehend verändert, dass Studierende zur interkulturellen Zusammenarbeit ermutigt werden. Außerdem müsste ein Akteur in der Lage sein, unterschiedliche Lernpräferenzen der Studierenden wie auch Gemeinsamkeiten zu erkennen und zum Beispiel über die Gestaltung der Aufgabenstellung zur Geltung zu bringen. Gruppenarbeit ist trotz der Beschwörung in interkulturellen Zusammenhängen kein Selbstläufer und erfordert hohen Einsatz (Brinkman/Witteveen 1998).

9.2.3 Reflexion institutioneller Diskriminierung

Schließlich geht es um die Bewusstmachung der mannigfaltigen Auswirkungen der institutionellen Diskriminierung, die schwer zu erkennen und möglicherweise nicht leicht zu verändern sind, deren Kenntnis aber überhaupt erst die Voraussetzung für Bemühungen zur Reduzierung diskriminierender Strukturen und Praktiken schafft:

„Es kommt darauf an, gerade die Form der institutionellen Diskriminierung zu untersuchen, die nicht, oder nicht entscheidend auf Böswilligkeit und abweichendes Verhalten bei den Organisationsmitgliedern zurückzuführen ist. Das Problem der Diskriminierung entsteht in dieser Perspektive erst, wenn Organisationen, die bemüht sind, ihre eigenen Probleme zu lösen, von außen mit Forderungen konfrontiert werden, die sie in ihrer eigenen Organisationslogik nicht ohne Weiteres unterbringen können“ (Gomolla/Radtke 2002: 21).

Mit dieser Aussage wird organisationstheoretisch reformuliert, was an anderer Stelle mit dem Problem der „konkurrierenden Sinnwelten“ als Grundphänomen jeglichen interkulturellen Handelns heraus gestellt wurde. Sofern mit dem Projekt der Internationalisierung mehr als nur eine Neuausrichtung am Bildungsmarkt beabsichtigt wird, kann Interkulturalität nicht außen vor bleiben. Interkulturelle Begegnung bedeutet dann immer auch mehr als nur eine fremdsprachliche Konversion von Lehrinhalten und -modellen. Es geht um Auseinandersetzung mit anderen Sinnwelten, die von Fach zu Fach unterschiedliche Relevanz haben mag, aber stets das Eigentliche der Interkulturalität ausmacht. Die vielfältigen Formen, mit denen genau diese Auseinandersetzung aus den Funktions- und Leistungssystemen ausgeschlossen wird, bilden den Brennpunkt institutionsverändernder Aktivitäten.

Die kulturübergreifende Konvergenz wissenschaftlicher Erfahrungs- und Sinnhorizonte einerseits und partikulare Dekulturalisierung im Sinne der „Vergegnung“ und „Entfremdung“ (Reuter 2002b) andererseits stellen zwei Wege zur funktionsnotwendigen Absicherung von gemeinsamen Deutungsräumen dar. Das Plädoyer für eine Reflexion der darin

eingelassenen institutionellen Diskriminierungsmechanismen will die alltagsnotwendigen Viabilitätspraktiken nicht prinzipiell in Frage stellen. Es soll jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass solchen Praktiken notwendigerweise „blinde Flecken“ (Bissels et al. 2001; Müller 1998) und ein kultureller Bias immanent sind, die es in Erinnerung zu bringen gilt. Ohne eine mitlaufende Reflexion kultureller Einbettungen droht jedes soziale Handeln, so auch das professionelle Handeln der Hochschulakteure im Bereich der Lehre, Beratung und Forschung, zu einer „Fiktion kulturhomogener Räume“ (Holzbrecher 2002: 168) zu gerinnen. Nicht so sehr die bewusste und intentionale Diskriminierung bildet dabei das zentrale Problem, sondern die Schwierigkeit des Erkennens der jeweils situations- und kontextspezifisch zu klärenden Kulturunterschiede. Die vage Zielbestimmung interkulturelle Öffnung lässt sich in dieser Lesart vielleicht am besten – und in angemessener Bescheidenheit – als institutionelle Aufrechterhaltung einer kultursensiblen Reflexionsfähigkeit umschreiben. Thomas fächert die so verstandene kulturelle Reflexivität differenzierter auf, indem er drei Anforderungsebenen unterscheidet (Thomas 2003: 49ff.):

- *Anforderungen aus der eigenkulturellen Orientierung:* „Die eigenkulturellen Bedingungen des Wahrnehmens, Denken und Verhaltens müssen thematisiert, reflektiert, in ihren Bedingungskonstellationen erkannt und in ihren Verlaufsprozessen und Wertungen verstanden werden.
- *Anforderungen der fremdkulturellen Orientierungen:* Sie umfassen das Verstehen und Anerkennen der „fremdkulturellen Bedingungen und Formen der Lebens- und Problembewältigung“, die Akzeptanz, dass diese Formen durchaus ebenso vernünftig und sinnvoll sind, wie die eigenen, sowie das Bewusstsein darüber, dass die fremdkulturelle Orientierung ebenso, wie die eigene nur eine Variante einer großen Vielfalt möglicher kultureller Orientierungen ist.
- *Anforderungen aus der interkulturellen Orientierung:* Eigenes und Fremdes müssen unter den Bedingungen interkultureller Zusammenarbeit aufeinander abgestimmt werden. „Diese Abstimmung erfordert eine Distanzierung vom Gewohnten und Althergebrachten und einen Perspektivwechsel in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen des eigenen Orientierungssystems.“

Mit der konzeptionellen Dreiteilung, die Eigen- und Fremdorientierung in einer Synthese zur interkulturellen Orientierung aufeinander bezieht, kann der von Holzbrecher im Kanon mit vielen anderen Autoren proklamierten Grundlegung interkultureller Pädagogik zugestimmt werden,

die auch für den Hochschulbereich im Großen und Ganzen zutreffen dürfte:

„Interkulturelles Lernen bedeutet [...] im Kern die Kompetenz zu entwickeln, in selbstreflexiver Weise mit [...] „Resonanzwahrnehmung“ umzugehen, unbewusste Vorstellungsbilder zur Sprache zu bringen und sie gemeinsam mit anderen zu bearbeiten“ (Holzbrecher 2002: 174).

Von einer solchen Grundeinstellung, die sich in einem dezidierten interkulturellen Leitbild widerspiegelt, welches von den Akteuren mehrheitlich gelebt wird, sind die meisten Hochschulen, wie pädagogische Institutionen überhaupt, noch ein gutes Stück entfernt (vgl. Auernheimer 2001c: 12). Die Argumente für die interkulturelle Leitbildentwicklung zur Internationalisierung und die Fragen ihrer praktischen Realisierung zeigen, dass Organisationsentwicklungen nicht einseitig mit top-down beziehungsweise bottom-up Strategien zu gestalten sind. Weder verordnete Internationalität noch interkulturelle Qualifizierung der einzelnen Akteure, und schon gar nicht so genannte interkulturelle Integrations- und Orientierungshilfen für ausländische Studierende allein reichen aus, um jene institutionelle Inklusionsfähigkeit zu erreichen, die notwendig ist, um kulturelle Vielfalt strukturell und prozessbezogen zu verankern. Es müssen vielmehr beide Zugangsebenen verbunden werden, das heißt, es bedarf zum einen des politischen und strategischen Willens, die Institutionen und Organisationen zu verändern und dafür entsprechende Rahmenbedingungen herzustellen. Zum anderen müssen die Akteure selbst zur Veränderung ihrer Routinen und Gewohnheiten bereit und fähig sein.

10. Resümee

In Anbetracht der aktuellen Diskussionen in der deutschen und europäischen Hochschulpolitik bildet die Bewältigung der Internationalisierungsprozesse ein wichtiges, wenn nicht gar *das* wichtigste Hauptthema der zukünftigen Hochschulentwicklung. Inwieweit in diesem Zusammenhang auch die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Multi- und Interkulturalität hinreichend Berücksichtigung finden, ist fraglich und eine kritische diesbezügliche Einschätzung bildete den Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Während die meisten steuerpolitischen und ökonomischen Aspekte der Internationalisierung im Hochschulbereich mittlerweile relativ intensiv erforscht werden, wurden kulturelle und soziale Fragen des institutionellen Wandels bisher nur unzureichend beleuchtet. Überhaupt hat es den Anschein, dass Interkulturalität angesichts der strukturellen Veränderungen im Zuge der Umsetzung der Bologna-Erklärung (einschließlich der Folgebeschlüsse) und der zunehmend prekären Finanzsituation öffentlicher Hochschulsysteme nur im Randbereich der Diskussion auftaucht.

Die vorliegende Untersuchung hatte das Ziel, die soziokulturellen Binnenwirkungen der Internationalisierung in einem Teil des Hochschulbereichs aus einer kultur- und wissenssoziologischen Perspektive zu beleuchten. Dabei konnte gezeigt werden, dass die Akteure, die Fakultäten und letztlich die ganze Hochschulorganisation neben neuen organisatorisch-administrativen Problemen im Zuge der Internationalisierung vor allem auch mit neuen *kulturellen* Herausforderungen konfrontiert werden. Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung ausgewählter internationaler Studiengänge können keineswegs Represen-

tivität für die gesamte Hochschullandschaft in Deutschland, geschweige in Europa beanspruchen. Gleichwohl bestätigt sich in der empirischen Rekonstruktion des institutionellen und individuellen Umgangs mit kultureller Vielfalt eine Einschätzung, die Evelies Mayer kürzlich in einem Kommentar zur Tagung „Internationalisierung: Politisches Programm oder Gestaltungschance?“ folgendermaßen pointiert hat:

„Noch ist in Deutschland die neue Gestalt einer international agierenden Hochschule nur in Umrissen erkennbar. Ministerien betrachten quantitative Zeichen einer Internationalisierung wie den Anteil der ausländischen Studierenden bereits als hochschulpolitischen Erfolg. Hochschulleitungen sorgen sich um internationale Kooperationen als Profilelement ihrer Hochschule, wobei es zu Spannungen mit lokalen und regionalen Orientierungen kommen kann. Für viele Lehrende ist der internationale Austausch ein selbstverständlicher Teil ihrer wissenschaftlichen Arbeit, als prägendes Moment für die Lehrprogramme oder die Zusammensetzung des Kollegiums bleibt er jedoch fremd [...]“ (Mayer, E. 2003: 15).

In der vorliegenden Untersuchung wurde vor allem auf die Fach- und Wissenskultur der (deutschen) Ingenieurwissenschaften eingegangen, da Internationalisierungsprozesse in diesem Sektor derzeit besonders zu beobachten sind. Die selektive Auswahl des Kernfalls und die kontrastive Gegenüberstellung anderer Fächer erfolgte nicht in komparativer Absicht, sondern mit dem Ziel, am Beispiel der Ingenieurwissenschaft exemplarisch die Wirkmächtigkeit wissenschaftlicher Wissenskulturen und organisationaler Strukturen für die soziale Konstruktion interkultureller Kontexte zu rekonstruieren und als Konstitutionsbedingung subjektiver Interkulturalität herauszuarbeiten. Dabei wurden die Akteure in erster Linie als institutionelle Agenten sowie als Adressaten und Produzenten feldspezifischer Wissens- und Deutungspraktiken aufgefasst. Die spezifischen Besonderheiten des Organisationsgefüges einer Hochschule und die jeweiligen fachlichen Wissenschaftssysteme bilden im Zusammenspiel eine hochgradig handlungswirksame institutionelle Instanz im Sinne einer institutionellen „Wissenskultur“ (Knorr-Cetina 2002). Das individuelle Handeln ist erst vor dem Hintergrund solcher Wissenskulturen und spezifischer Formen der Tradierung ihrer immanenten Strukturen zu verstehen.

Mit dem vorgeschlagenen Typologiemodell interkultureller Handlungsorientierungen, das soziale Deutungsmuster und institutionelle Deutungsarrangements verbindet, lässt sich begründen, warum Internationalisierungsprozesse und die Bewusstmachung der interkulturellen Implikationen primär am institutionellen Deutungsarrangement ansetzen

müssen. Deutungsmuster sind als latente Sinnstrukturen in ihren unterschiedlichen Ausformungen zwar sozialwissenschaftlich rekonstruierbar und können bedingt reflektiert werden, aber sie sind als überindividuelle Sinnzuschreibungen auf einer tiefenstrukturellen Ebene nicht manipulierbar. Kulturell verankerte soziale Deutungsmuster, so wurde gezeigt, reproduzieren sich selbst und die soziale Handlungspraxis ohne direkte Steuerung durch das individuelle Subjekt oder eine andere steuernde Instanz. Eine Einflussnahme auf die situative Konkretisierung des Deutungsmusters der kulturellen Vielfalt ist – wenn überhaupt – nur mittelbar über die Umgestaltung des institutionellen Deutungsarrangements und die Förderung einer höheren Reflexivität bei der kulturellen Situationsaneignung möglich.

Trotz aller Unterschiedlichkeit zwischen den vielfältigen internationalen Programmformen und den organisations-, landes- und fachspezifischen Besonderheiten nationaler Hochschulsysteme lässt sich in Bezug auf das soziale Handeln in interkulturellen Kontexten eine allgemeine typologische Ordnung interkultureller Handlungsorientierungen im Internationalisierungsprozess rekonstruieren. Diese Typologie orientiert sich an dem zentralen Problem der Entwicklungsoffenheit institutioneller Strukturen und Praktiken. Zwei prinzipielle Handlungsorientierungen werden idealtypisch durch den konservativen Assimilationstyp und den lernenden Interkulturalitätstyp repräsentiert. Beide Typen stellen auf ihre Art konsistente Ordnungsfiguren im Sinne einer institutionell abgesicherten, von den Akteuren praktizierten Umgangsweise mit struktureller und prozessbezogener kultureller Vielfalt dar. Weil Hochschulen sich ebenso wie andere Institutionen nicht dauerhaft der Einwirkung fremdkultureller Einflüsse widersetzen können und nationalkulturell gewachsene Bildungstraditionen in einer globalisierten Bildungslandschaft nicht einfach fortschreiben werden, sind Hochschulen zum kulturellen Wandel aufgefordert. Maßgeblich ist die Fähigkeit, Differenzmomente zu verarbeiten und zu integrieren, *ohne* sie dabei vollständig aufzulösen und damit als Ressource für die eigene Selbstentwicklung zu verlieren. Günstige Voraussetzungen zur institutionellen Wandelfähigkeit lassen sich anhand des lernenden Interkulturalitätstyp beschreiben. Er steht für eine reflexive Anerkennung von Differenz und die Bereitschaft zur interkulturellen Öffnung im Gegensatz zur dulddenden Toleranz. Anerkennung als individuelle Handlungsmaxime und erst recht interkulturelle Öffnung auf institutioneller Ebene des kollektiven Handelns sind voraussetzungsvoll. Sie können nicht einfach mit der Behauptung einer wie auch immer verstandenen transkulturellen akademischen Geisteshaltung oder dem Hinweis auf die interkulturelle Kompetenz einzelner Akteure proklamiert werden. Vielmehr müssen Organisationen für die Verwirkli-

chung dieser Prinzipien aktiv werden und eingespielte Routinen und Selbstverständnisse zur Disposition stellen. In Abwägung erhaltenswerter Bildungstraditionen gilt es inklusive Hochschulkulturen zu etablieren, die im Wissen um eigene Wertorientierungen und Stärken möglichst viel Neues und Fremdes integrieren können. Bei allen Schwierigkeiten, die sich mit der Liberalisierung akademischer Bildung und der Mobilitätsausweitung einstellen, bietet diese Entwicklung im Hinblick auf den kulturellen Institutionswandel auch Chancen zur Veränderung: Internationale Studierende werden ihre Studienortwahl nicht mehr nur nach einmaliger Opportunität aufgrund von bilateralen Bildungsabkommen und großzügigen Stipendienggebern entscheiden, wie es lange Jahre der Fall war. Sie werden stattdessen jene Orte und Einrichtungen aufsuchen, die Ihnen neben einer guten wissenschaftlichen Ausbildung auch ein institutionelles Klima der kulturellen Wertschätzung entgegen bringen.

Das sozialtheoretisch fundierte Konzept der Anerkennung und die eher praktisch entwickelten Überlegungen zur interkulturellen Öffnung werden derzeit in vielen Gesellschaftsbereichen diskutiert, insbesondere dort, wo Menschen innerhalb von Organisationen zunehmend mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungen zu tun haben. Die bildungspolitische Diskussion um die Internationalisierung der Hochschulen täte insofern gut daran, die einschlägige sozialwissenschaftliche Diskussion um Interkulturalität mehr als bisher und im Hinblick auf die Handlungsanforderungen der Akteure zur Kenntnis zu nehmen.

Literatur

- Abele, Andreas (1995): „Soziale Kognitionen. Taxonomie, Auslösebedingungen, Funktionen“. In: Erich H. Witte (Hg.): Soziale Kognition und empirische Ethikforschung, Lengerich: Pabst, S. 11-26.
- Abels, Heinz (2001): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Adler, Nancy J. (1997): International Dimensions of Organizational Behavior., 3. Auflage, Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishers.
- Aguado, Karin (Hg.) (2000a): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Berlin: PZV Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Aguado, Karin (Hg.) (2000b): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung, Baltmansweiler: Schneider Hohengehren.
- Aithal, Vathsala, Nausikaa Schirilla, Hildegard Schürings und Susanne Weber (Hg.) (1999): Wissen - Macht - Transformation. Interkulturelle und Internationale Perspektiven, Frankfurt/Main: IKO.
- Alba, Richard und Victor Nee (2004): „Assimilation und Einwanderung in den USA“. In: Klaus J. Bade und Michael Bommes (Hg.): IMIS Beiträge 23: Migration - Integration - Bildung, Osnabrück: IMIS, S. 21-39.
- Albert, Rosita D. (1995): „The Intercultural Sensitizer / Cultural Assimilator as Cross-Cultural Training Method“. In: Sandra M. Fowler und Monica G. Mumford (Hg.): Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods, Vol. 1., Yarmouth: Intercultural Press, S. 157-167.
- Albrecht, Corinna (1997): „Der Begriff der, die, das Fremde“. In: Yves Bizeul, Ulrich Bliesener und Marek Prawda (Hg.): Vom Umgang mit dem Frem-

- den. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge, Weinheim, Basel: Beltz, S. 80-93.
- Allmendinger, Jutta und Thomas Hinz (Hg.) (2002): *Soziologie der Organisation*. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Allport, Gordon W. (1971): *Die Natur des Vorurteils*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Altbach, Philip G. (2002): „Research and Training in Higher Education“, *Higher Education in Europe* 1-2, 27, S. 153-168.
- Altmayer, Claus, 2001: *Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 3. Online-Journal, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3-/beitrag/deutungsmuster.htm [20.09.2005].
- Amir, Yehuda (1969): „Contact Hypothesis and Ethnic Relations“, *Psychological Bulletin* 71, S. 319-342.
- Andresen, Sünne (2001): *Der Preis der Anerkennung. Frauenforscherinnen im Konkurrenzfeld Hochschule*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Antweiler, Christoph (1994): „Eigenbilder, Fremdbilder, Naturbilder“, *Anthropos* 89, S. 137-168.
- Arnold, Rolf (1985): *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Auernheimer, Georg (2001a): „Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft“. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Opladen: Leske & Budrich, S. 45-58.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2001b): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Opladen: Leske & Budrich .
- Auernheimer, Georg (2001c): „Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration“ In: Georg Auernheimer (Hg.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Opladen: Leske & Budrich, S. 9-19.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2002a): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen: Leske & Budrich .
- Auernheimer, Georg (2002b): „Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Element pädagogischer Professionalität“. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen: Leske & Budrich, S. 183-205.
- Badawia, Tarek (2002): *Der dritte Stuhl. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz*, Frankfurt/Main: IKO.

- Bade, Klaus J. (2005): „Nachholende Integrationspolitik“, *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 7, S. 217-222.
- Bade, Klaus J. und Rainer Münz (2002): *Migrationsreport 2002: Fakten, Analysen, Perspektiven*, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Bade, Klaus J., Michael Bommers und Rainer Münz (2004): *Migrationsreport 2004: Fakten, Analysen, Perspektiven*, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Baesza, Victortia Flores (1997): „Interkulturelle Öffnung einer Fachschule“, *Deutsch Lernen* 1, S. 25-47.
- Bandura, Albert (1977): „Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change“, *Psychological Review* 84, S. 191-215.
- Bandura, Albert (1995): „Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies“. In: Albert Bandura (Hg.): *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, S. 1-45.
- Bannink, Anne (2004): „Teaching in International Projects: A Personal View“. In: Hanneke Teekens (Hg.): *The International Classroom. Teaching and Learning at Home and Abroad*, Amsterdam: NUFFIC, S. 53-60.
- Barben, Daniel, Meinolf Dierkes und Lutz Marz, 1993: *Leitbilder. Ihre Rolle im öffentlichen Diskurs und in der wissenschaftlich-technischen Entwicklung der Biotechnologie*, (Forschungsbericht). Berlin: WZB, FS II.
- Bargel, Tino (1998): „Deutsche Studierende und Ausländer: Kontakte und Haltungen“. In: Ahmed Hosseinizadeh (Hg.): *Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium*, Marburg: Schüren, S. 195-222.
- Barmeyer, Christoph I. (2000): *Interkulturelles Management und Lernstile*, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Basu, Sanchita, Evelyne Höhme-Serke und Maria Macher (1999): „Einleitung“. In: Sanchita Basu, Evelyne Höhme-Serke und Maria Macher (Hg.): *Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch? Beiträge zur Kritik einer die Welt beherrschenden Denk- und Handlungsweise. Studienreformprojekt Eurozentrismus in der Lehre*, Frankfurt/Main: IKO, S. 7-14.
- Bauman, Zygmunt (1996): *Moderne und Ambivalenz*, Frankfurt/Main: Fischer.
- Bauman, Zygmunt (1997): „Modernity and Clarity“. In: Heinz Otto Luthé und Rainer E. Wiedenmann (Hg.): *Ambivalenz. Studien zum kulturtheoretischen und empirischen Gehalt einer Kategorie der Erschließung des Unbestimmten*, Opladen: Leske & Budrich, S. 108-122.
- Becher, Tony und Paul R. Trowler (2001): *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*, 2. Auflage, Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Beck, Ulrich (1996): „Wie aus Nachbarn Juden werden. Zur politischen Konstruktion des Fremden in der reflexiven Moderne“. In: Max Miller und Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Modernität und Barbarei. Soziologische*

- Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 318-343.
- Beck, Ulrich (Hg.) (1998): Perspektiven der Weltgesellschaft, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beckenbach, Niels (1995): „Pyramide und Föderation. Ansichten der Wissenskulturskultur und der Ingenieurausbildung in Deutschland und Frankreich“. In: Deutsch-Französisches Institut (Hg.): Jahrbuch Frankreich. Themenschwerpunkt: Bildung und Gesellschaft, Opladen: Leske & Budrich, S. 119-131.
- Becker, Markus E. (2000): „Das außer-ordentliche Fremde: Über ein methodologisches Problem interkultureller Forschung“. In: Sigrun Caspary und Kazuma Matoba (Hg.): Transkultureller Dialog, Marburg: metropolis, S. 91-109.
- Bendix, John (2000): „Diversity und das Aufweichen der Intoleranz“. In: Rolf Kloepfer und Burckhard Dücker (Hg.): Kritik und Geschichte der Intoleranz, Heidelberg: Synchron, S. 215-230.
- Benmore, Graham (2002): „Perceptions of the Contemporary Academic Employment Relationship“, International Studies in Sociology of Education 1, 12, S. 43-58.
- Bennett, Milton J. (1986): „A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity“, International Journal for Intercultural Relations 2, 10, S. 179-195.
- Bennett, Milton J. (1993): „Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity“. In: R. Michael Paige (Hg.): Education for the Intercultural Experience, 2. Auflage, Yarmouth: Intercultural Press, S. 21-71.
- Bentner, Ariane (2000): „Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung als Ressource“, SIETAR Newsletter Heft 3/2000, 6. Jg., S. 16-18.
- Bentner, Ariane, (2002): Von Managern und Migranten: Wie sich interkulturelles Handeln in der Verwaltung lernen lässt, Frankfurt: Internetdokument, www.bentner-partner.de [20.09.2005].
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, 9. Auflage 1992, Frankfurt/Main: Fischer.
- Bergmann, Jörg (2001): „Kommunikative Verfahren der Konstruktion des Fremden“. In: Cornelia Bohn und Herbert Willems (Hg.): Sinngeneratoren. Fremd- und Selbstthematisierung in soziologisch-historischer Perspektive, Konstanz: UVK, S. 35-56.
- Berning, Ewald (2001): „Internationalisierung und akademische Mobilität. Ausgewählte Beispiele an deutschen Hochschulen“, Beiträge zur Hochschulforschung 1, 5, S. 1-20.

- Bielefeld, Uli (Hg.) (1992): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt*, 2. Auflage, Hamburg: Junius.
- Bissels, Sandra, Sonja Sackmann und Thomas Bissels (2001): „Kulturelle Vielfalt in Organisationen. Ein blinder Fleck muß sehen lernen“, *Soziale Welt* 52, S. 403-426.
- Boer, Harry de, Jeroen Huisman, Anne Klemperer, Barend van der Meulen, Guy Naeve, Henno Theisens und Maraijk van der Wende, 2002: *Academia in the 21 Century. An Analysis of Trends and Perspectives in Higher Education and Research*, (Forschungsbericht). Twente: CHEPS.
- Bohn, Cornelia und Herbert Willems (Hg.) (2001): *Sinngeneratoren. Selbst- und Fremdthematization in soziologisch-historischer Perspektive*, Konstanz: UVK.
- Bohnsack, Ralf (1995): „Interaktion und Kommunikation“. In: Bernhard Schäfers und Hermann Korte (Hg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, 3. Auflage, Opladen: Leske & Budrich, S. 35-57.
- Bohnsack, Ralf (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, 4. Auflage, Opladen: Leske & Budrich .
- Bohnsack, Ralf (2001): „Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode“. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Opladen: Leske & Budrich, S. 225-252.
- Bohnsack, Ralf und Arnd-Michael Nohl (2001): „Ethnisierung und Differenzenerfahrung: Fremdheit als alltägliches und methodologisches Problem“, *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 1, S. 15-35.
- Bolz, Norbert (1998): „Der Hochschullehrer als Held. Gedanken über den Hochschullehrer der Zukunft“, *Forschung und Lehre*, Schwerpunktthema: *Der Hochschullehrer von morgen* 7, S. 340-342.
- Bommes, Michael (1996): „Die Beobachtung von Kultur. Die Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden“. In: C. Klingemann, M. Neumann, K.-S. Rehberg und E. Stölting (Hg.): *Jahrbuch für Soziologiegeschichte 1994*, Opladen: Leske-Budrich, S. 205-226.
- Borst, Eva (2003): *Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds*, Hohengehren: Schneider.
- Bosetzky, Horst und Peter Heinrich (1989): *Mensch und Organisation*, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Köln: Kohlhammer.
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1995): „Narzistische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität“. In: M. Fuchs (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt/Main: S. 365-374.
- Bourdieu, Pierre (1998a): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998b): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes, Konstanz: UVK.
- Bredella, Lothar, Franz-Joseph Meißner, Ansgar Nünning und Dietmar Rösler (2000): „Einleitung“. In: Lothar Bredella, Franz-Joseph Meißner, Ansgar Nünning und Dietmar Rösler (Hg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. IX-LII.
- Breinig, Helmbrecht, Jürgen Gebhardt und Berndt Ostendorf (Hg.) (2003): Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik, Münster, Hamburg, London: Lit Verlag.
- Brenner, Peter J., 1999: Kulturanthropologie und Kulturhermeneutik: Grundlagen interkulturellen Verstehens, (Forschungsbericht). Paderborn: Universität Paderborn.
- Brewer, Marilyn B. (1996): „When Contact is not Enough: Social Identity and Intergroup Cooperation“, International Journal of Intercultural Relations 3/4, 20, S. 291-303.
- Brinkman, Brit und Linda M. Witteveen (1998): Exploring Heterogeneity. Educational Challenges in International and Intercultural Study Programs, Wageningen: WAU.
- Brocke, Manfred und Heino Heinrich Nau (Hg.) (1997): Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Broder, Henryk M. (2001): www.Deutsche-Leidkultur.de, Augsburg: Ölbaum-Verlag.
- Brunkhorst, Hauke (2002): „Leitkultur und Demokratie: Angela Merkels „Maßstäbe der Integration“. Blätter für deutsche und internationale Politik 3, 47, S. 296-303.
- Brüsemeister, Thomas (2001): Qualitative Forschung, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bukow, Wolf-Dieter und Roberto Llaryora (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten, Opladen: Leske-Budrich.
- Bukow, Wolf-Dietrich (1996): Feindbild Minderheit: Ethnisierung und ihre Ziele, Opladen: Leske & Budrich .
- Bukow, Wolf-Dietrich (1999): „Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft“. In: Doron Kiesel, Astrid Messerschmidt und Albert Scherr (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat, 2. Auflage, Frankfurt/Main: Brandes und Apsel, S. 37-48.

- Bukow, Wolf-Dietrich und Roberto Llaryora (1993): *Mitbürger aus der Fremde, Soziogenese ethnischer Minderheiten*, 2. durchgesehene Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bukow, Wolf-Dietrich, Claudia Nikodem, Erika Schulze und Erol Yildiz (2001): *Die multikulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag*, Opladen: Leske & Budrich .
- Callan, Hilary (1999): „Internationalization in Europe“. In: Peter Scott (Hg.): *The Globalization of Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press, S. 44-57.
- Callan, Hilary (Hg.) (2000): *International Education: Towards a Critical Perspective*, Amsterdam: EAIE.
- Camilleri, Carmel (1995): „Pluricultural Societies and Interculturality“. In: Carmel Camilleri (Hg.): *Difference and Cultures in Europe*, Brüssel: Council of Europe Press, S. 81-101.
- Castells, Manuel (2002): *Die Macht der Identität (Das Informationszeitalter, Band 2)*, Opladen: Leske & Budrich .
- Cortina, Kai S., Jürgen Baumert, Achim Leschinski, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hg.) (2003): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Crowther, Paul, Michael Joris, Bengt Nilsson, Matthias Otten, Hanneke Teekens und Bernd Wächter (2000): *Internationalisation at Home. A Position Paper*, Amsterdam: EAIE.
- Cushner, Kenneth und Richard Brislin, W. (1995): *Intercultural Interactions. A Practical Guide*, 2. Auflage, Thousand Oakes: Sage.
- Cushner, Kenneth und Dan Landis (1996): „The intercultural Sensitizer“. In: Dan Landis und Rabi S. Bhagat (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*, 2. Auflage, Thousand Oakes, London, New Delhi: Sage, S. 185-202.
- DAAD (Hg.) (2002): *Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity and Management Strategies (Dokumentationen und Materialien, Band 46)*, Bonn: DAAD.
- DAAD (Hg.) (2004): *Wissenschaft Weltoffen*, Gütersloh: Bertelsmann.
- D’Andrade, Roy G. (1987): „A folk model of the mind“. In: Naomi Quinn (Hg.): *Cultural models of language and thought*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 112-148.
- Dannenbeck, Clemens (2002): *Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit*, Opladen: Leske & Budrich .
- Davies, John L. (1995): „University Strategies for Internationalisation in Different Institutional and Cultural settings. A Conceptual Framework“. In: Peter Blok (Hg.): *Policy and Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education. EAIE Occasional Papers 8*, Amsterdam: EAIE, S. 3-18.

- de Haan, G. und U. Kuckartz (1996): Umweltbewußtsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- De Wit, Hans (Hg.) (1995): Strategies for internationalisation of higher education. A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America, Amsterdam: EAIE.
- Demorgon, Jacques und Markus Molz (1996): „Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen“. In: Alexander Thomas (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen: Hogrefe, S. 43-86.
- Dibie, Pascal und Christoph Wulf (1999): „Zur Sozioethnologie interkultureller Begegnungen“. In: Pascal Dibie und Christoph Wulf (Hg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnung, Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 9-16.
- Diehm, Isabell und Frank-Olaf Radtke (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Dignes, Norman G. und Kathleen Baldwin (1996): „Intercultural Competence. A Research Perspective“. In: Dan Landis und Rabi S. Bhaghat (Hg.): Handbook of Intercultural Training, 2nd edition, Thousand Oakes: Sage, S. 106-123.
- Donati, Paolo R. (2001): „Die Rahmenanalyse politischer Diskurse“. In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden, Opladen: Leske & Budrich, S. 145-175.
- Dworkin, Rosalind H. und Stephen M. Goldfinger (1985): „Processing Bias: Individual Differences in the Cognition of Situations“, Journal of Personality 3, 53, S. 480-501.
- Eder, Gudrun (1996): „Soziale Handlungskompetenz als Bedingung und Wirkung interkultureller Verständigung“. In: Alexander Thomas (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen: Hogrefe, S. 411-422.
- Eisenberg, Norman und R. A. Fabes (1991): „Prosocial Behavior and Empathy“. In: M. S. Clark (Hg.): Review of Personality and Social Psychology: Prosocial Behavior, Newbury Park: Sage, S. 34-61.
- Elias, Norbert und John L. Scotson (1990): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Enders, Jürgen (1996): Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Enders, Jürgen (1999): „Wissenschaftliche Tätigkeit nach der Promotion: vielfältige Modelle - ähnliche Probleme“, Hochschule innovativ 2, S. 2-3.
- Enders, Jürgen (Hg.) (2001): Academic staff in Europe: Changing Contexts and Conditions, Westport, CT: Greenwood Press.

- Enders, Jürgen und Lutz Bornmann (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufserfolg und Berufsverlauf von Promovierten, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Endress, Martin (2003): „Verstehen des Fremden vom Anderen her. Zu Bernhard Waldenfels phänomenologischen Sondierungen“, *Soziologische Revue* 1, 26, S. 3-15.
- Engler, Steffani (2001): In Einsamkeit und Freiheit? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur, Konstanz: UVK.
- Epstein, Norbert (2001): Herrschaftsdenken und Selbstkritik der Dominanzkultur, Frankfurt/Main: IKO.
- Esser, Hartmut (1999): *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Esser, Hartmut (2001): *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 6: Sinn und Kultur*, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Esser, Hartmut (2004): „Welche Alternativen zur „Assimilation“ gibt es eigentlich?“ In: Klaus J. Bade und Michael Bommers (Hg.): *IMIS Beiträge 23: Migration - Integration - Bildung*, Osnabrück: IMIS, S. 41-59.
- Faulstich, Peter und Christine Zeuner (1999): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*, Weinheim: Juventa.
- Festinger, Lionell (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford: Stanford University Press.
- Fiedler, Frederic E., Thomas Mitchell und Harry C. Triandis (1971): „The Culture Assimilator: An Approach to Cross-Cultural Training“, *Journal of Applied Psychology* 2, 55, S. 95-102.
- Fischer, Veronika, Desbina Kallinikidou und Birgit Stimm-Armingeon (2001): *Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit*, Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Fischer-Tiné, Harald (Hg.) (2002): *Handeln und Verhandeln. Kolonialismus, transkulturelle Prozesse und Handlungskompetenz*, Münster, Hamburg, London: Lit.
- Flanagan, John C. (1954): „The Critical Incident Technique“, *Psychological Bulletin* 51, S. 327-358.
- Flechsig, Karl-Heinz (1996a): *Kleines Handbuch Didaktischer Modelle*, Eichenzell: Neuland-Verlag.
- Flechsig, Karl-Heinz, (1996b): *Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen als Aneignung kultureller Skripte. Interne Arbeitspapiere des Instituts für interkulturelle Didaktik der Universität Göttingen*, Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik. Internetdokument, <http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps.htm> [20.09.2005].

- Flechsig, Karl-Heinz, (1998): Brennpunkte der Hochschuldidaktik. Interne Arbeitspapiere des Instituts für interkulturelle Didaktik der Universität Göttingen, Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik. Internetdokument, <http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps.htm> [20.09.2005].
- Flechsig, Karl-Heinz, (2000): Kulturelle Orientierungen. Interne Arbeitspapiere des Instituts für interkulturelle Didaktik der Universität Göttingen, Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik. Internetdokument, <http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-00.htm> [20.09.2005].
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2000): „Design und Prozess qualitativer Forschung“. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 252-265.
- Forst, Rainer (2001): „Vier Konzeptionen der Toleranz“. In: Matthias Kaufmann (Hg.): Toleranz oder Integration, Freiburg, München: Alber, S. 106-117.
- Fraser, Nancy und Axel Honneth (2003): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt: Suhrkamp.
- Frijhoff, Willem (1995): „Universität und Ausbildung. Historische Bemerkungen zu einem europäischen Vergleich“. In: Bernd Kortländer und Lothar Jordan (Hg.): Nationale Grenzen und internationaler Austausch, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 261-274.
- Frohen, Anja (2005): Diversity in Action. Multinationalität in globalen Unternehmen am Beispiel Ford, Bielefeld: transcript.
- Furnham, Adrian und Stephen Bochner (1986): Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments, London, New York: Routledge.
- Gaertner, Samuel L., John F. Dovidio und Betty A. Bachman (1996): „Revisiting the Contact Hypothesis: The Induction of a Common Ingroup Identity“, *International Journal of Intercultural Relations* 3, 20, S. 271-290.
- Ganter, Stephan (2001): „Zu Subtil? Eine empirische Überprüfung neuerer Indikatoren zur Analyse interethnischer Beziehungen“, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 1, 53, S. 111-135.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnometodology*, Cambridge: Polity Press (reprint 2002).
- Geenen, Elke (2002): Soziologie des Fremden. Ein gesellschaftstheoretischer Entwurf, Opladen: Leske & Budrich .
- Gerhards, Jürgen und Jörg Rössel (1999): „Zur Transnationalisierung der Gesellschaft der Bundesrepublik. Entwicklungen, Ursachen und mögliche Folgen für die europäische Integration“, *Zeitschrift für Soziologie* Heft 5, Jg. 28, S. 325-344.
- Glaser, Barney. G. und Anselm L. Strauss (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Tübingen: Hans Huber.

- Glaser, Evelyne (2003): „Fremdsprachenkompetenz in der interkulturellen Zusammenarbeit“. In: Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast und Sylvia Schroll-Machl (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 74-93.
- Glaserfeld, Ernst von (1981): „Einführung in den Radikalen Konstruktivismus“. In: Paul Watzlawick (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit, München: Piper, S. 16-38.
- Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Göhler, Gerhard (Hg.) (1997): Institutionenwandel. Leviathan Sonderheft 16/1996, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Göller, Thomas (2000): Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kultureller Erkenntnis, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gomolla, Mechthild (1998): „Institutionalisierte Diskriminierung in der Schule“, Das Argument 224, S. 129-143.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung, Opladen: Leske & Budrich .
- Gronemeyer, Axel und Jürgen Mansel (Hg.) (2003): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten, Opladen: Leske & Budrich .
- Gültekin, Neval (2003): „Interkulturelle Kompetenz als Standard in der Sozialen Arbeit“, Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Spezialpädagogik und Sozialpolitik 1, S. 89-98.
- Gundara, Jagdish S. (2000): Interculturalism, Education and Inclusion, London: Paul Chapman Publishers.
- Gunnarson, Britt-Louise (2000): „Discourse, Organisation and National Cultures“, Discourse Studies 1, 2, S. 5-33.
- Günthner, Susanne (1999): „Zur Aktualisierung kultureller Differenzen in Alltagsgesprächen“. In: Stefan Rieger, Schamma Schahadat und Manfred Weinberg (Hg.): Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv, Tübingen: Gunther Narr Verlag, S. 251-268.
- Günthner, Susanne und Thomas Luckmann (2002): „Wissensasymmetrien in interkultureller Kommunikation“. In: Helga Kotthoff (Hg.): Kultur(en) im Gespräch, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 214-243.
- Guttandin, Friedhelm (1993): „Die Relevanz des hermeneutischen Verstehens für eine Soziologie der Fremde“. In: Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm (Hg.): Wirklichkeit im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 461-476.

- Hafenecker, Benno, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Hahn, Alois (1983): „Konsensfiktionen in Kleingruppen. Dargestellt am Beispiel von jungen Ehen“. In: Friedhelm Neidhardt (Hg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 210-232.
- Hahn, Alois (1994): „Die soziale Konstruktion des Fremden“. In: Walter Sprondel (Hg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 140-163.
- Hahn, Karola (2004): Die Internationalisierung von Studium und Lehre an rheinland-pfälzischen Hochschulen. Kernprozesse und Fallbeispiele, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, Edward T. (1976): *Beyond Culture*, New York: Doubleday.
- Hall, Edward T. (1990): *The Silent Language*, New York: Doubleday.
- Hall, Edward T. und Mildred R. Hall (1990): *Understanding Cultural Differences*, Yarmouth: Intercultural Press.
- Hammer, Mitchell R. (1998): „A Measure of Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory“. In: S. Fowler und M. Fowler (Hg.): *The Intercultural Sourcebook*, Vol. 2, Yarmouth: Intercultural Press, S.
- Hammer, Mitchell R., Milton J. Bennett und Richard Wiseman (2003): „Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory“, *International Journal for Intercultural Relations* 4, 27, S. 421-443.
- Hammerschmidt, Anette C. (1997): *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*, München: iudicum.
- Handal, Gunnar, Per Lauvas und Kirsten Lycke (1990): „The Concept of Rationality in Academic Science Teaching“, *European Journal of Education* 3, 25, S. 319-332.
- Hansen, Klaus P. (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft*, 2. Auflage, Tübingen, Basel: UTB Francke.
- Hartmann, Martin (2001): „Dulden oder Anerkennen? Varianten der Toleranzkritik“. In: Matthias Kaufmann (Hg.): *Toleranz oder Integration*, Freiburg, München: Alber, S. 118-132.
- Haug, Guy und Christian Tauch, 2001: *Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up Report for the Salamanca and Prague conferences of March/May 2001*, (Forschungsbericht). Brüssel: European Commission.
- Haug, Sonja (2003): „Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration“, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 4, 55, S. 716-736.
- Haumersen, Petra und Frank Liebe (1999): *Multikulti: Konflikte konstruktiv*, Mülheim: Verlag an der Ruhr.

- Heckhausen, Heinz (1977): „Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts“, *Psychologische Rundschau* 10, S. 604-626.
- Heckmann, Friedrich (1999): „Ethnische Minderheiten“. In: Günrer Albrecht, Axel Groenemeyer und Friedrich W. Stallberg (Hg.): *Handbuch Soziale Probleme*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 337-353.
- Heidemann, Claus (1998): „Der interdisziplinäre internationale Aufbaustudiengang Regionalwissenschaft/Regionalplanung - Erfahrungen und Folgen“. In: Caroline Y. Robertson-Wensauer (Hg.): *Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums an der Universität Karlsruhe (TH)*, Karlsruhe: IAK, S. 121-133.
- Heider, Frederic (1944): „Social Perception and Phenomenal Causality“, *Psychological Review* 51, S. 358-374.
- Heider, Frederic (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York: Wiley.
- Helmke, Andreas und Andreas Krapp (1999): „Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil“, *Zeitschrift für Pädagogik* 1, 45, S. 19-24.
- Herrmann, Andrea (2001): *Ursachen des Ethnozentrismus in Deutschland*, Opladen: Leske & Budrich .
- Hierdeis, Helmwart und Teo Hug (1996): *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien .Ein Studienbuch zur Einführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz-Rommel, Wolfgang (2000): „Interkulturelle Öffnung als Innovation“, *Blätter der Wohlfahrtspflege* 7-8, S. 154-158.
- Hitzler, Ronald (1999): „Konsequenzen der Situationsdefinition. Auf dem Weg zu einer selbstreflexiven Wissenssoziologie“. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*, Konstanz: UVK, S. 289-308.
- Hitzler, Ronald und Thomas S. Eberle (2000): „Phänomenologische Lebensweltanalyse“. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 109-118.
- Hitzler, Ronald, Jo Reichertz und Norbert Schröer (1999): „Das Arbeitsfeld einer hermeneutischen Wissenssoziologie“. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*, Konstanz: UVK, S. 9-13.
- Hoeffling, Christian, Christine Plass und Michael Schetsche, 2002: *Deutungsmusteranalyse in der kriminologischen Forschung*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*. 3. Online-Journal, <http://www.qualitative-research.net/fqs> [20.09.2005].

- Hofmann-Riedinger, Monika und Urs Thurnherr (Hg.) (2001): *Anerkennung. Ein philosophisches Propädeutikum*, Freiburg: Alber.
- Hofstede, Geert (1980): *Culture's consequences: International Differences in Work-Related Values.*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, Geert (1986): „Cultural Differences in Learning and Teaching“, *International Journal of Intercultural Relations* 10, S. 301-320.
- Hofstede, Geert (1991): *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, London: MacGraw-Hill.
- Hofstede, Geert (2001): „Culture's recent Consequences: Using Dimension Scores in Theory and Practice“, *International Journal of Cross-Cultural Management* 1, 1, S. 11-17.
- Hollstein, Bettina und Carsten G. Ullrich (2003): „Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung“, *Soziologie* 4, S. 29-43.
- Holzbrecher, Alfred (2002): „Anerkennung und interkulturelle Pädagogik“. In: Benno Hafenegger, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung*, Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, S. 168-176.
- Holz-Ebeling, Frederike und Martina Steinmetz (1995): „Wie brauchbar sind die vorliegenden Fragebogen zur Messung von Empathie?. Kritische Analyse unter Berücksichtigung der Iteminhalte“, *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 16, S. 11-32.
- Honer, Anne (1999): „Bausteine einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie“. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*, Konstanz: UVK, S. 51-67.
- Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Honolka, Harro und Irene Götz (1999): *Deutsche Identität und das Zusammenleben mit Fremden*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoopes, David S. (1981): „Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience“. In: Magret D. Pusch (Hg.): *Multicultural Education. A Cross-Cultural Training Approach*, Yarmouth: Intercultural Press, S. 10-38.
- Hopf, Christel (1992): „Einführung: Zu den Fragestellungen der Veranstaltung und den Begriffen Ethnozentrismus und Rassismus. Plenum 10: Ethnozentrismus und Umgang mit Minderheiten“. In: Bernhard Schäfers (Hg.): *Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa. Verhandlungen des 26. Deutschen Soziologentages*, Frankfurt, New York: Campus, S. 379-381.
- Hormel, Ulrike und Albert Scherr (2003): „Was heißt „Ethnisierung“ und „ethnische Konflikte“ in der modernen Gesellschaft“. In: Axel Groenemeyer und Jürgen Mansel (Hg.): *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten*, Opladen: Leske & Budrich, S. 47-66.

- Hornik, Isabelle (1998): „Studieren wie Gott in Frankreich?“ In: Caroline Y. Robertson-Wensauer (Hg.): Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH), Karlsruhe: IAK, S. 169-176.
- Hosseinzadeh, Ahmed (Hg.) (1998): Studium Internationale. Ein Handbuch zum Ausländerstudium, Marburg: Schüren.
- Hungerige, Heiko und Michael Borg-Laufs (1998): „„Liebe“ im konstruktivistischen Diskurs. What's love got to do with it?“ In: Gerhard Rusch (Hg.): Wissen und Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. Eine Hommage an Ernst von Glasersfeld, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S. 198-244.
- Hüttermann, Jörg (1999): „Kultur als Irritation? Über den Umgang der Luhmann'schen Systemtheorie mit dem Problemfeld der Kulturbegegnung“, Berliner Journal für Soziologie 2, S. 233-252.
- Jabeen-Kahn, Kausar (1988): Ausländerstudium als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Untersuchung zur psychosozialen Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik, Wiesbaden: WUS.
- Jansen, Michael (1995): „Die Grandes Ecoles im Kreuzfeuer von Gesellschaftskritik und internationalen Konkurrenzdruck“. In: Deutsch-Französisches Institut (Hg.): Jahrbuch Frankreich. Themenschwerpunkt: Bildung und Gesellschaft, Opladen: Leske & Budrich, S. 107-118.
- Jenkeli, Ina (2002): Ambivalenz und Ambivalenztoleranz, Soziologie an der Schnittstelle von Psyche und Sozialität, Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Joas, Hans (1992): Die Kreativität des Handelns, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Johnson, Ellen (1997): „Cultural Norms Affect Oral Communication in the Classroom“. In: David L. Sigsbee, Bruce W. Speck und Bruce Maylath (Hg.): Approaches to Teaching Non-Native English-Speakers across the Curriculum, San Francisco: Jossey-Bass, S. 47-52.
- Jones, Ernest E. und Victor A. Harris (1967): „The Attribution of Attitudes“, Journal of Experimental Social Psychology 3, S. 1-24.
- Jungk, Sabine (2001): „Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Ämter - Eine Herausforderung für die Einwanderungsgesellschaft“. In: Eckart Riehle (Hg.): Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung?, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 95-115.
- Karcher, Wolfgang und Anthony Etienne (1991): Studieren im Spannungsfeld zweier Kulturen, Bad Honnef:
- Kehm, Barbara M. (1998a): „Untersuchungen zu europäischen Förderprogrammen im Hochschulbereich“. In: Ulrich Teichler, Hans-Dieter Daniel und Jürgen Enders (Hg.): Brennpunkt Hochschule, Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 79-95.
- Kehm, Barbara M. (1998b): „Verpasste Internationalisierung?“ Zeitschrift für Kulturaustausch 1, 48, S. 56-62.

- Kehm, Barbara M. (2001): „Europäische Trends und Internationalisierungsstrategien von Hochschulen in Deutschland“. In: Barbara M Kehm und Peer Pasternack (Hg.): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim, Basel: Beltz, S. 65-92.
- Kehm, Barbara M. und Peer Pasternack (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Weinheim, Basel: Beltz.
- Keim, Inken (2002): „Die Verwendung ethnischer Stereotype im interethnischen Erstkontakt. Zum Zusammenhang von Selbst- und Fremddarstellung, Interaktionsmodalität und Perspektivität“. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Kultur(en) im Gespräch, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 245-274.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Weinheim: Juventa.
- Keller, Reiner (2001): „Wissenssoziologische Diskursanalyse“. In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden, Opladen: Leske & Budrich, S. 113-143.
- Kelletat, Andreas (2003): „Erfahrungen aus Finnland und Deutschland“, Hochschule innovativ 11, S. 6-7.
- Kerr, Clark (1982): The Uses of Universities, 3. Auflage, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kerr, Clark (1991): „International learning and national purposes of Higher Education“, American Behavioral Scientist 1, 35, S. 17-42.
- Kiesel, Doron, (2001): Multikulti ade? Probleme des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik, Internetdokument, www.projekte-interkulturell-nrw.de/kmain12.html [20.09.2005].
- Kiesel, Doron, Astrid Messerschmidt und Albert Scherr (Hg.) (1999): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat, 2. Auflage, Frankfurt/Main: Brandes und Apsel.
- Kim, Young Yun (1988): Communication and Cross-Cultural Adaption. An Integrative Theory, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Klemperer, Anne, Marijk van der Wende und Johanna Witte (2002): Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen (Dokumentationen und Materialien Nr. 43), Bonn: DAAD.
- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung, Opladen: Leske & Budrich .
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“. In: Annelie Knapp-Potthoff und Martina Liedke (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München: iudicium, S. 181-206.
- Knight, Jane und Hans De Wit (1995): „Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives“. In: Hans De

- Wit (Hg.): *Strategies for Internationalisation of Higher Education*, Amsterdam: EAIE, S. 5-32.
- Knoblauch, Hubert (1999): „Zwischen System und Subjekt? Unterschiede und Überschneidungen zwischen Systemtheorie und Sozialkonstruktivismus“. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie*, Konstanz: UVK, S. 213-235.
- Knorr-Cetina, Karin (1984): *Die Fabrikation von Erkenntnis: zur Anthropologie der Naturwissenschaft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, Karin (2002): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, Lawrence (1963): „The Development of Children's Orientation Towards a Moral Order: Sequence in the Development of Human Thought“, *Vita Humana* 1, 6, S. 11-23.
- Kohlberg, Lawrence (1984): *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco: Harper & Row.
- Köhler, Jürgen (2003): „Lehre versus Forschung und unbefristet versus befristet - Angestellte Lehrkräfte an deutschen Universitäten“. In: Helmbrecht Breinig, Jürgen Gebhardt und Berndt Ostendorf (Hg.): *Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem*, Münster, Hamburg, London: Lit Verlag, S. 115-121.
- Kolb, Daniel A. (1981): „Learning Styles and Disciplinary Differences.“ In: Arthur W. Chickering (Hg.): *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*, San Francisco: Jossey-Bass, S. 89-112.
- Kortländer, Bernd (1995): „Begrenzung - Entgrenzung. Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa“. In: Lothar Jordan und Bernd Kortländer (Hg.): *Nationale Grenzen und internationaler Austausch*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 1-19.
- Kotthoff, Helga (Hg.) (2002): *Kultur(en) im Gespräch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kowal, Sabine und Daniel O'Connell (2000): „Zur Transkription von Gesprächen“. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 437-447.
- Kreckel, Reinhard (2002): „Teaching and Learning in Germany: Structural Continuities, Changing Conditions and Necessities of Change“. In: DAAD (Hg.): *Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity, and Management Strategies (Transatlantic Conference 2002)*, Bonn: DAAD (Dokumentationen und Materialien, Band 46), S. 105-114.
- Krippendorf, Ekkehart, 1997: *Die Idee der Universität. Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*. Internetdokument, <http://staff-www.uni-marburg.de/~rillingr/wlp/texte/krippendorf.htm> [20.09.2005].

- Kuckartz, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kunda, Ziva (1999): Social Cognition. Making Sense of People., Boston, MA: MIT Press.
- Kwiek, Marek (2001): „Globalization and Higher Education“, Higher Education in Europe Nr. 1, Vol. XXVI, S. 27-38.
- Lanzendorf, Ute (2003): „Von ausländischen zum mobilen Studierenden - der Weg zu einer verbesserten europäischen Mobilitätsstatistik“. In: Stefanie Schwarz und Ulrich Teichler (Hg.): Universität auf dem Prüfstand, Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 287-302.
- Lauterbach, Hanna (2001): „Internationalisation or Globalisation of Higher Education? Conceptual Changes in Recent Discussions and Documents“, Beiträge zur Hochschulforschung 1, S. 21-46.
- Layes, Gabriel (2000): Grundformen des Fremderlebens: eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Lepenes, Wolf (1996): „Das Ende der Überheblichkeit“, Zeitschrift für Kulturaustausch 1, 46, S. 114-117.
- Liedke, Martina (1997): „Institution und Interkulturalität“. In: Annelie Knapp-Potthoff und Martina Liedke (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München: iudicum, S. 155-180.
- Linstead, S. A. (2001): „Organisational Culture“. In: Neil. J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences, Bd. 19, Amsterdam u.a.: Elsevier, S. 10930-10934.
- Loenhoff, Jens (1992): Interkulturelle Verständigung, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lofland, Lyn H. (1985): A World of Strangers. Order and Action in Urban Public Space, 3rd edition, Prospect Hights: Waveland Press.
- Luchtenberg, Susanne (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz, Wiesbaden, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Opladen: Leske & Budrich .
- Luckmann, Thomas (1992): Theorie des sozialen Handelns, Berlin, New York: de Gruyer.
- Luhmann, Niklas (1971): „Sinn als Grundbegriff der Soziologie“. In: Jürgen Habermas und Niklas Luhmann (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 25-100.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Luthe, Heinz Otto und Rainer E. Wiedenmann (1997): „Einleitung“. In: Heinz Otto Luthe und Rainer E. Wiedenmann (Hg.): *Ambivalenz. Studien zum kulturtheoretischen und empirischen Gehalt einer Kategorie zur Erschließung des Unbestimmten*, Opladen: Leske & Budrich, S. 9-33.
- Majcen, Rainer (2000): „Fremdes Fremdes“. In: Sigrun Caspary und Kazuma Matoba (Hg.): *Transkureller Dialog*, Marburg: metropolis, S. 111-129.
- Marginson, Simon (2000): „Rethinking Academic Work in the Global Era“, *Journal of Higher Education Policy and Management* 1, 22, S. 23-35.
- Markus, Hazel R. und Shinobu Kitayama (1991): „Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation“, *Psychological Review* 2, 98, S. 224-253.
- Martin, Guido, 2001: *Wissenschaft (in) der Weltgesellschaft. Empirische Beobachtungen zu Strukturen und Verlaufsformen akademischer Forschung*, (Forschungsbericht). Bielefeld: Institut für Soziologie.
- Marz, Lutz, 1993: *Leitbild und Diskurs. Eine Fallstudie zur diskursiven Technikfolgenabschätzung von Informationstechniken*, (Forschungsbericht). Berlin: WZB, FS II.
- Matthes, Joachim (Hg.) (1992): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs.*, Göttingen: Otto Schwartz.
- Matthes, Joachim (1998): „Interkulturelle Kompetenz“, *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken* 3, S. 227-238.
- Mayer, Evelies (2003): „Internationalisierung: Nicht nur ein Thema für die Wissenschaftspolitik (Kommentar)“, *Hochschule innovativ* 11, S. 15.
- Mayer, Karl Ulrich (2003): „Das Hochschulwesen“. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinski, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 581-624.
- Mayer, Karl-Ulrich (2002): „Schwindendes Vertrauen? Überlegungen zum Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft“, *Beiträge zur Hochschulforschung* 4, 24, S. 6-17.
- Mazzolini, Renato G. (1995): „Nationale Wissenschaftsakademien im Europa des 19. Jahrhunderts“. In: Lothar Jordan und Bernd Kortländer (Hg.): *Nationale Grenzen und internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 245-260.
- McBurnie, Grant (2000): „Pursuing Internationalization as a means to Advance the Academic Mission of the University: An Australian Case Study“, *Higher Education in Europe* No. 1, 25, S. 63-73.
- McBurnie, Grant (2001): „Globalization: A New Paradigm for Higher Education Policy“, *Higher Education in Europe* 1, 26, S. 11-26.

- Mecheril, Paul, (2002a): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien, Internetdokument, http://www.projekte-interkulturell-nrw.de/such_ja/12down_1/12main.htm [20.09.2005].
- Mecheril, Paul, (2002b): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen, Internetdokument, http://www.projekte-interkulturell-nrw.de/such_ja/12down_1/12main.htm [20.09.2005].
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit, Münster, New York: Waxmann.
- Meinefeld, Werner (2000): „Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung“. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 265-275.
- Meiworm, Friedhelm (2002): „Participation in ERASMUS. Figures and Patterns“. In: Ulrich Teichler (Hg.): Erasmus in the Socrates Programme. Findings of an evaluation study, Bonn: Lemmens, S. 29-56.
- Meiworm, Friedhelm und Ulrich Teichler (2002): „The Policies of Higher Education Institutions“. In: Ulrich Teichler (Hg.): Erasmus in the Socrates Programme. Findings of an Evaluation Study, Bonn: Lemmens, S. 57-82.
- Mergner, Gottfried (1999): „Theoretischer Diskurs zum „Eurozentrismus“. In: Sanchita Basu, Evelyne Höhme-Serke und Maria Macher (Hg.): Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch? Beiträge zur Kritik einer die Welt beherrschenden Denk- und Handlungsweise. Studienreformprojekt „Eurozentrismus in der Lehre“, Frankfurt/Main: IKO, S. 55-70.
- Mergner, Gottfried und Ulrich von Pape (Hg.) (1995): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy, Frankfurt/Main: IKO.
- Merkens, Hans (2000): „Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion“. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 289-299.
- Mersch, Dieter (1997): „Vom Anderen reden“. In: Manfred Brocker und Heino Heinrich Nau (Hg.): Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 27-45.
- Merton, Robert King (1976): Social Ambivalence and Other Essays, New York: Free Press.
- Merton, Robert King und Elinor Barber (1976): „Social Ambivalence“. In: Robert King Merton (Hg.): Social Ambivalence and Other Essays, New York: Free Press, S. 3-31.
- Mestenhäuser, Joseph (2003): The World at your Doorstep - Don't miss it., Malmö, Sweden: unveröffentlichtes Manuskript.

- Meuser, Michael (1999): „Subjektive Perspektiven, habituelle Dispositionen und konjunktive Erfahrungen. Wissenssoziologie zwischen Schütz, Bourdieu und Mannheim“. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*, Konstanz: UVK, S. 121-146.
- Meuser, Michael und Reinhold Sackmann (1992): „Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie“. In: Michael Meuser und Reinhold Sackmann (Hg.): *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 9-37.
- Mihciyazgan, Ursula (1999): „Eurozentrismus in Sozialisations- und Bildungstheorien“. In: Sanchita Basu, Evelyne Höhme-Serke und Maria Macher (Hg.): *Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch? Beiträge zur Kritik einer die Welt beherrschenden Denk- und Handlungsweise. Reformprojekt „Eurozentrismus in der Lehre“*, Frankfurt/Main: IKO, S. 139-162.
- Moosmüller, Alois (2000): „Perspektiven des Faches Interkulturelle Kommunikation aus kulturwissenschaftlicher Sicht“, *Zeitschrift für Volkskunde* 2, 96, S. 169-183.
- Müller, Hans-Peter (1992): *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neue theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Müller, Siegfried, Hans-Uwe Otto und Ulrich Otto (Hg.) (1995): *Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen*, Opladen: Leske & Budrich .
- Müller, Veronika (1998): „About Differences and Blind Spots. A Systemic View on an International Interdisciplinary Research Team“, *Journal of Managerial Psychology* 3/4, 13, S. 259-270.
- Münch, Richard (1990): „Code, Struktur und Handeln: Soziale Milieus der Wissensproduktion“. In: Hans Haferkamp (Hg.): *Sozialstruktur und Kultur*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 54-94.
- Nassehi, Armin (2003): *Geschlossenheit und Offenheit*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nazarkiewicz, Kirsten (1997): „Moralisieren über Ethnien. Die Reflexivität der Stereotypenkommunikation“, *Zeitschrift für Soziologie* 3, 26, S. 181-201.
- Neusel, Ayla und Angelika Wetterer (Hg.) (1999): *Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf*, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Nilsson, Bengt (2003): „Internationalisation at Home from a Swedish Perspective: The Case Malmö“, *Journal of Studies in International Education* 1 (Special Issue IaH), 7, S. 27-40.
- Nilsson, Bengt und Matthias Otten (Hg.) (2003): *Journal of Studies in International Education, Special Issue „Internationalisation at Home“*,

- Nishida, Hiroko (1999): „A Cognitive Approach to Intercultural Communication based on Schema Theory“, *International Journal for Intercultural Relations* 5, 23, S. 753-777.
- Nixon, John (2003): „Professional Renewal as a Condition for Institutional Change: Rethinking Academic Work“, *International Studies in Sociology of Education* 1, 13, S. 3-17.
- Northedge, Andrew (2003): „Rethinking Teaching in the Context of Diversity“, *Teaching in Higher Education* 1, 8, S. 17-33.
- Nowotny, Helga, Peter Scott und Michael Gibbons (2001): *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty.*, Oxford: Polity.
- Oberg, Kalvero (1960): „Culture Shock: Adjustment to new Cultural Environment“, *Practical Anthropology* 7, S. 177-182.
- OECD (2003): *Bildung auf einen Blick. Die OECD-Indikatoren 2003*, Paris: OECD.
- Oettingen, Gabriele (1995): „Cross-Cultural Perspectives on Self-Efficacy“. In: Albert Bandura (Hg.): *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, S. 149-173.
- Oevermann, Ulrich (1991): „Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen“. In: Stefan Müller-Doohm (Hg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 267-336.
- Oevermann, Ulrich (1993): „Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik“. In: Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm (Hg.): *Wirklichkeit im Deutungsprozess. Verstehen in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 106-189.
- Oevermann, Ulrich (2001a): „Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften“, *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 1, S. 67-91.
- Oevermann, Ulrich (2001b): „Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung“, *Sozialer Sinn* 1, S. 35-81.
- Oevermann, Ulrich (2001c): „Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern“, *Sozialer Sinn* 1, 2001, S. 3-33.
- Oldenburg, Antje (1997): „Überlegungen zur interkulturellen Untersuchung von Wissenschaftsstilen“, *Fachsprache* 1-2, 19, S. 9-16.
- Otten, Matthias (1999a): „Bestandsaufnahme und Forschungsstand zum Ausländerstudium in Deutschland“. In: Caroline Y. Robertson-Wensauer (Hg.): *Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)*, Karlsruhe: IAK, S. 29-46.

- Otten, Matthias (1999b): „Preparing for the Intercultural Implications of the Internationalisation of Higher Education in Germany“. In: Kirsti Häkkinen (Hg.): *Innovative Approaches to Intercultural Education*. International Conference on Multicultural Education, Jyväskylä: University of Jyväskylä, S. 238-249.
- Otten, Matthias (2001): „Internationalisation at Home: Leitbild für die internationale Hochschulzusammenarbeit in Europa?“. *ÖDaF-Mitteilungen*. Zeitschrift des Österreichischen Verbandes Deutsch als Fremdsprache Heft 2/2001, S. 44-50.
- Otten, Matthias (2002): „Kultureller und institutioneller Wandel als Parameter der Internationalisierung des Hochschulsektors“. In: Caroline Y. Robertson (Hg.): *Globale Handlungsfelder. Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft*, Heft 2/2002, Karlsruhe: ZAK (Eigenverlag), S. 186-198.
- Otten, Matthias (2003): „Intercultural Learning and Diversity in Higher Education“, *Journal of Studies in International Education 1* (Special Issue IaH), 7, S. 12-26.
- Oudenhoven, Jan Pieter van und Karen van der Zee (2002): „Predicting Multicultural Effectiveness of International Students The Multicultural Personality Questionnaire“, *International Journal for Intercultural Relations* 4, 26, S. 679-694.
- Overwien, Bernd (Hg.) (2000): *Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft*, Frankfurt/Main: IKO.
- Paige, R. Michael, Melody Jacobs-Cassuto, Yelena A. Yershova und Joan DeJaeghere (2003): „Assessing Intercultural Sensitivity: An Empirical Analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory“, *International Journal for Intercultural Relations* 4, 27, S. 467-486.
- Park, Robert E. (1928): „Human Migration and the marginal man“, *American Journal of Sociology* 33, S. 881-893.
- Parsons, Talcott (1976): *Zur Theorie sozialer Systeme*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Perry, William G. Jr. (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Pinto, David (2000): *Intercultural Communication. A Three Step Method of Dealing with Differences*, Leuven: Garant.
- Portele, Gerhard (1981): *Entfremdung bei Wissenschaftlern. Soziale Vorstellungen von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen über „Wissenschaft „und „Moral“*, Frankfurt/Main: Campus.
- Prange, Klaus (1995): „Das Fremde und das Eigene im Erfahrungsprozess“. In: Siegfried Müller, Hans-Uwe Otto und Ulrich Otto (Hg.): *Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen und Ausgrenzen*, Opladen: Leske & Budrich, S. 19-32.

- Preuschhoff, Susanne (2003): „Interkulturelle Kompetenztrainings. Was kommt nach 20 Jahren Hofstede?“ *Journal Hochschuldidaktik* 1, 14, S. 10-12.
- Quais, Dietrich von (2002): „Lehren und Lernen in fremden Kulturen“, *Das Hochschulwesen* 1, 50, S. 27-31.
- Quasthoff, Uta (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt/Main: Fischer Athenäum.
- Quindeau, Ilka (1999): „Psychoanalytische Sicht auf Fremdheit: Fremde - Andere - Dritte“. In: Doron Kiesel, Astrid Messerschmidt und Albert Scherr (Hg.): *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat*, Frankfurt/Main: Brandes und Apsel, S. 167-183.
- Radtke, Frank-Olaf (1992): „Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus“. In: Uli Bielefeld (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt*, Hamburg: Junius, S. 79-96.
- Ramirez, Francisco O. (2002): „Eyes Wide Shut: University, State and Society“, *European Educational Research Journal* 2, 1, S. 256-273.
- Raufuß, Dietmar (1989): *Die physikalisch-naturwissenschaftliche Denkweise*, Köln: Aulis-Verlag Deubner.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorie. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Rehbein, Jochen (1985): „Interkulturelle Kommunikation - Einführung“. In: Jochen Rehbein (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Gunther Narr Verlag, S. 9-27.
- Rehberg, Karl-Siegbert (1990): „Eine Grundlagentheorie der Institution: Arnold Gehlen“. In: Gerhard Göhler, Kurt Lenk und Rudolf Schmalz-Braun (Hg.): *Die Rationalität politischer Institutionen*, Baden-Baden: Nomos, S. 115-144.
- Rehberg, Karl-Siegbert (1994): „Institutionen als symbolische Ordnungen. Leitfragen und Grundkategorien zur Theorie und Analyse institutioneller Mechanismen“. In: Gerhard Göhler (Hg.): *Die Eigenart der Institutionen: zum Profil politischer Institutionentheorie*, Baden-Baden: Nomos, S. 47-84.
- Renn, Joachim, Jürgen Straub und Shingo Shimada (Hg.) (2002): *Übersetzen als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Retzer, A. (1992): „Die Geburt der Gewalt aus dem Geiste der Liebe“. In: Jochen Schweitzer, Armin Retzer und Hans Rüdi Fischer (Hg.): *Systemische Praxis und Postmoderne*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 297-329.
- Reuter, Julia (2002a): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*, Bielefeld: Transcript.

- Reuter, Julia (2002b): „Wenn Fremde Fremden begegnen. Zur Darstellung von Indifferenz im modernen Alltag“, *Soziale Probleme* 1, 13, S. 109-127.
- Riehle, Eckart (2001): „Verwaltungskultur im Ausländeramt“. In: Eckart Riehle (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung?*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 83-94.
- Riehle, Eckart und Michael Seifert (Hg.) (2001a): *Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung?*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Riehle, Eckart und Michael Seifert (2001b): „Stolpersteine interkultureller Verwaltungskommunikation“. In: Eckart Riehle (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung?*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-35.
- Roclawski, Magdalena (2000): „Stereotype Perzeption und ihre ambivalente Funktion in der Wahrnehmung und Kommunikation zwischen Fremdgruppen“. In: Olga Rösch (Hg.): *Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation*, Wildau: News and Media, S. 29-68.
- Rodriguez, Armado, 2002: *Culture to Culturing. Re-imagining our Understanding of Intercultural Relations*. *Intercultural Communication*. 5. Internetdokument, <http://www.immi.se/intercultural/> [20.09.2005].
- Rommelspacher, Birgit (2002): *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Rosar, Ulrich (2001): *Ethnozentrismus in Deutschland. Eine komparative Analyse 1980-1996*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rost-Roth, Martina (1994): „Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen“, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 1, 94, S. 9-45.
- Rost-Roth, Martina, 2003: *Anliegensformulierungen: Aufgabenkomplexe und sprachliche Mittel. Analysen zu Anliegensformulierungen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern am Beispiel von Beratungs- und Antragsbearbeitungsgesprächen im Hochschulkontext*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2-3. Online Journal, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/navigation/startand.htm> [20.09.2005].
- Roth, Klaus (2000): „Erzählen und interkulturelle Kommunikation“. In: Klaus Roth (Hg.): *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation*, Münster: Waxmann, S. 63-78.
- Schäfer, Bernd und Franz Petermann (Hg.) (1988): *Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung*., Köln: Dt. Inst. Verlag.
- Schäfers, Bernhard (2000): „Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn“. In: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, 5. Auflage, Opladen: Leske & Budrich, S. 25-44.

- Schäfers, Bernhard und Bianca Lehmann, 2003: Institutionenwandel im Europäisierungsprozess. Ein Beitrag zur nicht-komparativen Sozialstrukturanalyse (Abschlussbericht für ein DFG-Projekt), (Forschungsbericht). Karlsruhe: Institut für Soziologie.
- Schäffter, Ortfried (1991): „Modi des Fremderlebens: Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit“. In: Ortfried Schäffter (Hg.): Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen: Leske & Budrich, S. 11-44.
- Schank, Roger (1986): Explanation Patterns. Understanding Mechanically and Creatively, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schank, Roger und Robert P. Abelson (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schenk, Eberhard (1994): „Entwicklung eines interkulturellen Orientierungstrainings für China auf der Basis des Cultural Assimilators“. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.): Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Training. Materialien zum internationalen Austausch, Bd. 33, Stuttgart: IFA, S. 78-85.
- Scherr, Albert (1997): Soziale Identitäten, Berufsbiographien und politische Orientierungen Jugendlicher. Ein Beitrag zur Entwicklung einer strukturtheoretisch fundierten sinnverstehenden Jugendforschung, Karlsruhe: Habilitationsschrift; Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität Karlsruhe.
- Scherr, Albert (1999): „Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdheitsdiskurse“. In: Doron Kiesel, Astrid Messerschmidt und Albert Scherr (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat, 2. Auflage, Frankfurt/Main: Brandes und Apsel, S. 49-65.
- Scherr, Albert (2000): „Ethnisierung als Ressource und Praxis“, Prokla 120, 125-145.
- Scherr, Albert (2001): „Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen“, Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 4, S. 347-357.
- Scherr, Albert (2002): „Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe“. In: Benno Hafener, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hg.): Pädagogik der Anerkennung, Taunusstein: Wochenschau Verlag, S. 26-44.
- Schimank, Uwe (2000): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie, Weinheim: Juventa.
- Schimank, Uwe (2002): „Organisationen: Akteurkonstellationen - korporative Akteure - Sozialsysteme“. In: Jutta Allmendinger und Thomas Hinz (Hg.):

- Organisationssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 42/2002, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 29-54.
- Schimank, Uwe (2004): „Handeln in Institutionen und handelnde Institution. In: Friedrich Jaeger und Jürgen Straub (Hg.): Sinn - Kultur – Wissenschaft, Band II: Die Kultur in der Wissenschaft: Epistemologie, Methodologie und Methodik der Kulturwissenschaften, Stuttgart: Metzler, S. 293-307.
- Schirilla, Nausikaa (1999): „Vielfalt, Universalismus und kulturelle Differenz“. In: Vathsala Aithal, Nausikaa Schirilla, Hildegard Schürings und Susanne Weber (Hg.): Wissen - Macht - Transformation. Interkulturelle und Internationale Perspektiven, Frankfurt/Main: IKO, S. 58-75.
- Schmidt, Holger (1998): „Universität. Ein Leben zwischen Himmel und Hölle“. In: Dirk Gutschmann (Hg.): Arbeitswelten von innen betrachtet. Reportagen zur Organisationskultur, Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 140-157.
- Schmidt, Ulrich (Hg.) (1986): Kulturelle Identität und Universalität, Jahrbuch Pädagogik und Dritte Welt, Frankfurt/Main: IKO.
- Schneider, Jens (2002): „Vom Persönlichen zum Allgemeinen: Diskursivität und Repräsentativität in Interviews“, Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research (online journal) 3, 3, S. (51 Absätze).
- Schriewer, Jürgen (1992): Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Antrittsvorlesung an der Humboldt Universität Berlin (7.12.1992). Berlin.
- Schröer, Norbert (2002): Interkulturelle Verständigung, Konstanz: UVK.
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie, 6. Auflage, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred und Thomas Luckmann (1979/1984): Strukturen der Lebenswelt. 2 Bände, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schwarz, Stefanie und Ulrich Teichler (Hg.) (2003): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Scott, Peter (Hg.) (1999): The Globalization of Higher Education, London: Open University Press.
- Seifert, Michael J. (1996): „Probleme interkultureller Behördenkommunikation“, Deutsch Lernen. Nr. 4, S. 329-353.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Berlin Verlag.
- Silver, Harold (2003): „Does a University have a Culture?“ Studies in Higher Education 2, 28, S. 157-169.

- Simmel, Georg (1992): „Exkurs über den Fremden“. In: Ders. (Hg.): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung; hg. von Otthein Rammstedt, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 764-771.
- Slee, Roger (1998): „Higher Education Work in the Reductionist Age“, *International Studies in Sociology of Education* 3, 8, S. 255-270.
- Smith, Peter B. und Michael H. Bond (1998): *Social Psychology Across Cultures*, London: Prentice Hall.
- Söderquist, Minna (2002): *Internationalisation and its Management at Higher Education Institutions. Applying Conceptual, Content and discourse Analysis*, Helsinki: Helsinki School of Economics.
- Soeffner, Hans-Georg (1989): *Auslegung des Alltags. Der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Soeffner, Hans-Georg (2000): „Sozialwissenschaftliche Hermeneutik“. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 164-175.
- Soeffner, Hans-Georg und Thomas Luckmann (1999): „Die Objektivität des Subjektiven. Gerold Ungeheuers Entwurf einer Theorie kommunikativen Handelns“. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie*, Konstanz: UVK, S. 171-185.
- Steinke, Ines (2000): „Gütekriterien qualitativer Forschung“. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.
- Stenger, Horst (1998): „Soziale und kulturelle Fremdheit“, *Zeitschrift für Soziologie* 1, 27, S. 18-38.
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1997): „Ambivalenz, Indifferenz und die Soziologie des Fremden“. In: Hans Otto Luthe und Rainer E. Wiedenmann (Hg.): *Ambivalenz. Studien zum kulturtheoretischen und empirischen Gehalt einer Kategorie der Erschließung des Unbestimmten*, Opladen: Leske & Budrich, S. 165-183.
- Stichweh, Rudolf (1999): „Globalisierung der Wissenschaft und die Region Europa“. In: Gert Schmidt und Rainer Trinczek (Hg.): *Globalisierung. Ökonomische und soziale Herausforderungen am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts*, Soziale Welt Sonderband 13, Baden-Baden: Nomos, S. 275-292.
- Stichweh, Rudolf, 2000a: Antrag bei der DFG für eine Forschungsprojekt „Wissenschaft in der Weltgesellschaft: Globalisierung von Forschung im akademischen Kernsektor und in Organisationen des Wirtschaftssystems“, (Forschungsbericht). Bielefeld: Institut für Weltgesellschaft.
- Stichweh, Rudolf (2000b): *Die Weltgesellschaft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Stichweh, Rudolf (2001a): „Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft“. In: Erhard Stölting und Uwe Schimank (Hg.): Die Krise der Universitäten, Opladen: Westdeutscher Verlag. Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20, S. 346-358.
- Stichweh, Rudolf (2001b): „Fremde im Europa der frühen Neuzeit“. In: Cornelia Bohn und Herbert Willems (Hg.): Sinngeneratoren. Fremd- und Selbstthematization in soziologisch-historischer Perspektive, Konstanz: UVK, S. 17-38.
- Straub, Jürgen (1999a): Handlung, Interpretation. Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie, Berlin: de Gruyter.
- Straub, Jürgen (1999b): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften, Göttingen: Wallstein.
- Straub, Jürgen, Detlef Garz und Heinz-Hermann Krüger (2001): „Begegnung mit dem Fremden. Einführung in den Themenschwerpunkt“, Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 1, S. 3-13.
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Forschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, 2. Auflage, München: Fink.
- Strauss, Anselm und Juliet Corbin (1998): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, Thousand Oakes: Sage.
- Strübing, Jörg (2002): „Qualitätssicherung und Gütekriterien für qualitativ-interpretative Sozialforschung“, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, S. 318-342.
- Studentenwerk, Deutsches, 2005: Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland - Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DWS). (Forschungsbericht). Bonn: DSW.
- Suarez-Orozco, Maria M. (2001): „Immigration and Migration. Cultural Concerns“. In: Neil J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences, Bd. 11, Amsterdam u. a.: Elsevier, S. 7211-7220.
- Sumner, William G. (1992): Folkways, Salem, New Hampshire: Ayer.
- Taylor, Charles (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/Main: Fischer.
- Teekens, Hanneke (2001a): „A Profile of the 'Ideal Lecturer' for the International Classroom“. In: Hanneke Teekens (Hg.): Teaching and Learning in the International Classroom, Amsterdam: Nuffic, S. 22-39.
- Teekens, Hanneke (Hg.) (2001b): Teaching and Learning in the International Classroom, Amsterdam: NUFFIC.

- Teekens, Hanneke (Hg.) (2004): *The International Classroom. Teaching and Learning at Home and Abroad*, Amsterdam: NUFFIC.
- Teichler, Ulrich (1998): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe“, *Tertiary Education and Management* 1, 5, S. 5-23.
- Teichler, Ulrich (Hg.) (2002a): *Erasmus in the Socrates Programme. Findings of an evaluation study*, Bonn: Lemmens.
- Teichler, Ulrich, 2002b: *Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung*, (Forschungsbericht). Kassel: Wissenschaftliche Zentrum für Berufs und Hochschulforschung.
- Teichler, Ulrich (2002c): „Internationalisierung der Hochschulen“, *Das Hochschulwesen* 1, 50, S. 3-9.
- Teichler, Ulrich, Friedhelm Maiworm und Brigitte Schotte-Kmoch, 1999: *Das ERASMUS-Programm. Ergebnisse der Begleitforschung*, (Forschungsbericht). Bonn: herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Tenbruck, Friedrich H. (1992): „Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab?“ In: Joachim Matthes (Hg.): *Zwischen den Kulturen. Soziale Welt, Sonderband 8*, Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 13-36.
- Teutsch, Manfred G. (1977): „Lernziel Empathie“. In: Helmut E. Lück (Hg.): *Mitglied, Vertrauen, Verantwortung*, Stuttgart: Klett-Kotta, S. 145-155.
- Thijse, Jan D. ten (2002): „Stufen des Verstehens bei der Interpretation von interkulturellen Diskursen“. In: Helga Kotthoff (Hg.): *Kultur(en) im Gespräch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 61-98.
- Thomas, Alexander (1993): „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“. In: Alexander Thomas (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*, Göttingen: Hogrefe, S. 377-424.
- Thomas, Alexander (1996): „Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards“. In: Alexander Thomas (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe, S. 107-136.
- Thomas, Alexander (1999): „Von der fremdkulturellen Erfahrung zur interkulturellen Handlungskompetenz“. In: *Studium Generale Mainz (Hg.): Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998*, Mainz: Universität Mainz, S. 227-254.
- Thomas, Alexander (2000): „Bedeutung und Funktion sozialer Stereotype und Vorurteile für die interkulturelle Kooperation“. In: Olga Rösch (Hg.): *Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation*, Wildau: News and Media, S. 11-28.
- Thomas, Alexander (2003): „Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle“. In: Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast und Sylvia Schroll-Machl (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Grundlagen und Praxisfelder*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 44-59.

- Thompson, Michael, Richard Ellis und Aaron Wildavski (1990): *Cultural Theory*, Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Thompson, Peter (2001): „Organisational Climate“. In: Neil. J. Smelser und Paul B. Baltes (Hg.): *International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences*, Bd. 19, Amsterdam u. a.: Elsevier, S. 10923-10930.
- Ting-Toomey, Stella (1988): „A Face Negotiation Theory“. In: Y. Kim und William Gudykunst (Hg.): *Theories in Intercultural Communication*, Newbury Park, CA: Sage, S. 213-235.
- Ting-Toomey, Stella und Atzuko Kuroi (1998): „Facework Competence in Intercultural Conflict. An Updated Face-Negotiation Theory“, *International Journal for Intercultural Relations* 2, 22, S. 187-225.
- Ting-Toomey, Stella und John Oetzel (2002): „Cross-Cultural Face Concerns and Conflict Styles“. In: William B. Gudykunst und Bella Mody (Hg.): *Handbook of International and Intercultural Communication*, 2. Auflage, Thousand Oakes: Sage, S. 143-163.
- Torvatn, Ann-Mari und Frode Eika Sandnes (2004): „Improving the Engineering Education for Ethnic Minorities in Norway: A Study of the Situation at Oslo University College“, *ICEER Chronicals on Engineering Education* S. im Druck.
- Treibel, Annette (1999): *Migration in modernen Gesellschaften*, Weinheim: Juventa.
- Trompenaars, Fons (1993): *Handbuch globales Management: wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*, Düsseldorf u.a.: ECON.
- Türk, Klaus (1995): *Die Organisation der Welt. Herrschaft durch Organisation in der modernen Gesellschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tusing, Karin, Robert Crawshaw und Beth Callen (2002): „'I know 'cos I was there': How Residence Abroad Students use Personal Experience to Legitimate Cultural Generalisations“, *Discourse Studies* 5, 13, S. 651-672.
- Ullrich, Carsten G. (1999a): „Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview“, *Zeitschrift für Soziologie* 6, 28, S. 429-447.
- Ullrich, Carsten G., 1999b: *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadiskonstruktion, Interviewführung und Typenbildung*, (Forschungsbericht). Mannheim: Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Ungeheuer, Gerold (1987): „Vor-Urteile über Sprechen, Mitteilen und Verstehen“. In: ders. (Hg.): *Kommunikationstheoretische Schriften. Sprechen, Mitteilen, Verstehen*, Aachen: Rader, S. 290-338.
- Van der Wende, Mareijk, Eric Beerkens und Ulrich Teichler (1999): „Internationalisation as a Cause for Innovation in Higher Education. A Comparison between European Cooperation and the Dutch Cross-Border Cooperative Programme“. In: Ben Jongbloed, Peter Maassen und Guy Naeve (Hg.): *From the Eye of the Storm. Higher Education and Changing Institution*, Dordrecht, Boston, London: Kluwer, S. 23-48.

- Van Dijk, Teun Adrianus (1984): *Prejudice in discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*, Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Veith, Hermann (2003): *Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken*, Münster u. a.: Waxmann.
- Vester, Heinz-Günter (1991): *Emotion, Gesellschaft und Kultur*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Viehöver, Willy (2001): „Diskurse als Narrationen“. In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*, Opladen: Leske & Budrich, S. 177-206.
- Vincenti, Virginia B. (2001): „Exploration of the Relation Between International Experiences and Interdisciplinary Work of University Faculty“, *Journal of Studies in International Education* 1, 5, S. 42-63.
- Volkman, Laurenz (2002): „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz“. In: Volkman, Laurenz, Klaus Stierstorfer und Wolfgang Gehring (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz*, Tübingen: Narr, S. 11-47.
- Vollmer, Greta (2000): „Praise and Stigma: Teachers' Contructions of the typical ESL Student“, *Journal of Intercultural Studies* 1, 21, S. 53-66.
- Wächter, Bernd (Hg.) (1999): *Internationalisation of Higher Education. A Paper and Seven Essays on International Cooperation in the Tertiary Sector*, Bonn: Lemmes.
- Wächter, Bernd (2003): „An Introduction: Internationalisation at Home in Context“, *Journal of Studies in International Education* 1, S. 5-11.
- Wagner-Simon, Therese und Benedetti Gaetano (Hg.) (1982): *Sich selbst erkennen: Modelle der Introspektion*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Waldenfels, Bernhard (1991): *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1999): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Webler, Wolff-Dietrich (2002): „Internationalisierung schon eingelöst?“ *Das Hochschulwesen* 1, 50, S. 18-26.
- Weick, Karl E. (1995): *Der Prozeß des Organisierens*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Weingart, Peter (1995a): „Die Einheit der Wissenschaft. Mythos oder Wunder“. In: Peter Weingart (Hg.): *Grenzüberschreitungen in der Wissenschaft*, Baden-Baden: Nomos, S. 11-28.
- Weingart, Peter (Hg.) (1995b): *Grenzüberschreitungen in der Wissenschaft*, Baden-Baden: Nomos.

- Wenliang, Yang (2001): „Interkulturelle Interferenzen Chinesisch-Deutsch. Am Beispiel der universitären Lehre“, *Muttersprache: Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache* 3, 106, S. 263-271.
- Wenning, Norbert (1999): *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*, Opladen: Leske & Budrich.
- Wierlacher, Alois (Hg.) (1993): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*, München: iudicium.
- Wiese, Leopold von (1966): *System der Allgemeinen Soziologie als Lehre von den sozialen Prozessen und den sozialen Gebilden der Menschen. Beziehungslehre*, 4. Auflage, Berlin: Duncker & Humblot.
- Wildt, Arnold (1993): „Die Moralspezifität von Affekten und der Moralbegriff“. In: Heinrich Fink-Eitel und Georg Lohmann (Hg.): *Zur Philosophie der Gefühle*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 188-217.
- Willems, Herbert (1997a): *Rahmen und Habitus: zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans. Vergleiche, Anschlüsse, Anwendungen*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Willems, Herbert (1997b): „Rahmen, Habitus und Diskurse: Zum Vergleich soziologischer Konzeptionen von Praxis und Sinn“, *Berliner Journal für Soziologie* 1, S. 87-107.
- Wimmer, Andreas (1997): „Die Pragmatik der kulturellen Produktion. Anmerkungen zur Ethnozentrismusproblematik aus ethnologischer Sicht“. In: Manfred Broker und Heino Heinrich Nau (Hg.): *Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 120-140.
- Winter, Gerhard (1995): „Stereotypisierung und Diskriminierung von Fremden“. In: Siegfried Müller, Hans-Uwe Otto und Ulrich Otto (Hg.): *Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen und Ausgrenzen*, Opladen: Leske & Budrich, S. 103-116.
- Winter, Gerhard (1999): „Sozialkonstruktive und selbstreferenzielle Konzepte individueller und kollektiver Identität“. In: Heinz Hahn (Hg.): *Kulturunterschiede*, Frankfurt/Main: IKO, S. 295-324.
- Wiseman, Richard L. (2002): „Intercultural Communication Competence“. In: William B. Gudykunst und Bella Mody (Hg.): *Handbook of International and Intercultural Communication*, 2. Auflage, Thousand Oakes: Sage, S. 207-224.
- Witzel, Andreas (1989): „Das problemzentrierte Interview“. In: Gerd Jüttemann (Hg.): *Qualitative Sozialforschung in der Psychologie*, 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz, S. 227-255.

- Witzel, Andreas (1996): „Auswertung problemzentrierter Interviews“. In: Rainer Strobl und Andreas Böttger (Hg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*, Baden-Baden: Nomos, S. 49-76.
- Witzel, Andreas, 2000: *Das problemzentrierte Interview*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*. 1. Online-Journal, <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [20.09.2005].
- Wright, Albert R. (1995): „The Critical Incident as a Training Tool“. In: Sandra M. Fowler und Monica G. Mumford (Hg.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*, Vol. 1, Yarmouth: Intercultural Press, S. 127-140.
- Yershova, Yelena, Joan DeJaegere und Josef Mestenhauser (2000): „Thinking not as Usual. Adding the Intercultural Perspective“, *Journal of Studies in International Education* 1, 4, S. 39-78.
- Yi-Shan, Chen (1995): *Ausländische Studierende in der BRD. Anpassung fernostasiatischer Studierender an das Leben in Deutschland*, Münster: Waxmann.
- Yildiz, Erol, 2003: *Migration als Herausforderung für interkulturelle Erwachsenenbildung. Plädoyer für einen Perspektivenwechsel*, (Forschungsbericht). Köln: Forschungsstelle für Interkulturelle Studien der Universität Köln.
- Ylioki, Oili-Helena und Hans Mäntilä (2003): „Conflicting Time Perspectives in Academic Work“, *Time and Society* 1, 12, S. 55-78.
- Zeuschel, Ulrich (1999): „Interkulturelle Synergie auf den Weg. Erkenntnisse aus deutsch/U.S.-amerikanischen Problemlösegruppen“, *Gruppendynamik* 2, 30, S. 131-149.
- Zitzmann, Thomas (2002): „Alltagstheorien von Mitarbeiter(inne)n in der Jugendhilfe und in Migrationsdiensten“. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen: Leske & Budrich, S. 128-152.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Habituelles und potentielles Oszillieren zwischen prä-adaptiven Gegensätzen	53
Abbildung 2: Grafische Darstellung der forschungsleitenden Heuristik	60
Abbildung 3: Erweitertes Verfahrensmodell zur Fallkonstituierung	64
Abbildung 4: Reproduktion sozialer Deutungsmuster aus Derivationen	71
Abbildung 5: Grundformen des typisierenden Kulturvergleichs	90
Abbildung 6: Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität	105
Abbildung 7: Kulturelle Fremd- und Selbstrelativierung im Vollzug der Handlungsadaption	107
Abbildung 8: Elemente diskursiver Differenzkonstruktionen im Überblick	148
Abbildung 9: Institutionalierungsformen von Internationalisierungsstrategien	164
Abbildung 10: Typologisches Rahmenmodell interkultureller Handlungsorientierungen	243
Abbildung 11: Grundtypen interkultureller Handlungsorientierungen	245
Abbildung 12: Typen der Anerkennung nach Honneth	260

Transkriptionsregeln

Die Interviews wurden bei der Transkription nach forschungspraktischen Gesichtspunkten und im Sinne einer allgemeinverständlichen Lesbarkeit in deutscher beziehungsweise englischer Standardsprache transkribiert. Umgangssprache oder Dialekteinfärbungen wurden in der Transkription weitgehend eingeebnet. Pausen, Wiederholungen, Satzunterbrechungen sowie para- und nicht-sprachliche Erzählermerkmale wurden beibehalten und mit der unten genannten Transkriptionsregeln ausgewiesen.

Zeichen	Bedeutung
/,	abrupter Satzabbruch oder Satzwechsel im Satz
//	kurze Pause (< 2 Sekunden)
///	mittlere Pause (3-5 Sekunden)
////	lange Pause (> 5 Sekunden)
((lacht))	Nichtsprachliche Handlung des Erzählers oder sonstiges Ereignis, (z.B. Lachen, Telefonklingeln)
(text text text)	Inhaltliche Ergänzung einer sprachlichen Auslassung oder unverständlichen Passage; vermuteter Wortlaut
(xxx)	Akutstisch unverständliches Wort oder Passage
XXX	anonymisierte Orts- oder Namensangabe
Fetter Text	Sprachliche Hervorhebung (Betonung)
„text text text“	wörtliche Redewiedergabe im Erzähltext
<u>Unterstrichen</u>	Dialogüberschneidungen zwischen Interviewer und Interviewpartner
[= text]	Durch Transkriptor vorgenommene inhaltliche Benennung/Klarstellung eines Erzählinhalts, der in der betreffenden Erzählsequenz nur durch einen Artikel erwähnt ist und sich auf etwas zuvor Erwähntes, Erzähltes bezieht.
(eckige Klammern)	Ferner: Anonymisierte Orts- oder Personenangabe

Weitere Titel zum Thema »Global Studies«:

Michael Opielka

Kultur versus Religion?

Soziologische Analysen zu modernen Wertkonflikten

Dezember 2005, ca. 160 Seiten,
kart., ca. 17,80 €,
ISBN: 3-89942-393-3

Anja Frohnen

Diversity in Action

Multinationalität in globalen
Unternehmen am Beispiel Ford

Oktober 2005, 246 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 3-89942-377-1

Ruth Mayer

Diaspora

Eine kritische Begriffs-
bestimmung

Oktober 2005, 196 Seiten,
kart., 19,80 €,
ISBN: 3-89942-311-9

Gabriele Alex,

Sabine Klocke-Daffa (Hg.)

Sex and the Body

Ethnologische Perspektiven zu
Sexualität, Körper und
Geschlecht

Oktober 2005, 156 Seiten,
kart., 14,80 €,
ISBN: 3-89942-282-1

Kien Nghi Ha

Hype um Hybridität

Kultureller Differenzkonsum
und postmoderne Verwertungs-
techniken im Spätkapitalismus
(Cultural Studies 11, hrsg. von
Rainer Winter)

September 2005, 132 Seiten,
kart., 15,80 €,
ISBN: 3-89942-309-7

María do Mar Castro Varela,
Nikita Dhawan

Postkoloniale Theorie

Eine kritische Einführung
(Cultural Studies 12, hrsg. von
Rainer Winter)

September 2005, 162 Seiten,
kart., 16,80 €,
ISBN: 3-89942-337-2

Gudrun Quenzel

Konstruktionen von Europa

Die europäische Identität und
die Kulturpolitik der
Europäischen Union

September 2005, 326 Seiten,
kart., 28,80 €,
ISBN: 3-89942-414-X

Linda Supik

Dezentrierte Positionierung

Stuart Halls Konzept der
Identitätspolitik

September 2005, 122 Seiten,
kart., 13,80 €,
ISBN: 3-89942-409-3

Armin Stickler

Nichtregierungs- organisationen, soziale Bewegungen und Global Governance

Eine kritische
Bestandsaufnahme

August 2005, 432 Seiten,
kart., 29,80 €,
ISBN: 3-89942-407-7

Ulrike Niedner-Kalthoff

Ständige Vertretung

Eine Ethnographie
diplomatischer Lebenswelten

August 2005, 110 Seiten,
kart., 15,80 €,
ISBN: 3-89942-371-2

**Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de**

Weitere Titel zum Thema »Global Studies«:

Stephan Trinkaus

Blank Spaces

Gabe und Inzest als Figuren des Ursprungs von Kultur

Juni 2005, 350 Seiten,
kart., 28,80 €,

ISBN: 3-89942-343-7

Barbara Christophe

Metamorphosen des Leviathan in einer post-sozialistischen Gesellschaft

Georgiens Provinz zwischen Fassaden der Anarchie und regulativer Allmacht

Juni 2005, 264 Seiten,
kart., 26,80 €,

ISBN: 3-89942-323-2

Kay Sulk

»Not grace, then, but at least the body«

J.M. Coetzees Schriften

1990-1999

Mai 2005, 204 Seiten,
kart., 24,80 €,

ISBN: 3-89942-344-5

Uta Atzpodien

Szenisches Verhandeln

Brasilianisches Theater der Gegenwart

Mai 2005, 382 Seiten,
kart., 29,80 €,

ISBN: 3-89942-338-0

Marc Boeckler

Geographien kultureller Praxis

Syrische Unternehmer und die globale Moderne

März 2005, 340 Seiten,
kart., 28,80 €,

ISBN: 3-89942-333-X

Karsten Kumoll

»From the Native's Point of View«?

Kulturelle Globalisierung nach Clifford Geertz und Pierre Bourdieu

März 2005, 166 Seiten,
kart., 22,80 €,

ISBN: 3-89942-289-9

Helmut König,

Manfred Sicking (Hg.)

Gehört die Türkei zu Europa?

Wegweisungen für ein Europa am Scheideweg

März 2005, 222 Seiten,
kart., 22,80 €,

ISBN: 3-89942-328-3

Uwe Christian Dech

Mission und Kultur im alten Neuguinea

Der Missionar und Völkerkundler Stephan Lehner

Januar 2005, 216 Seiten,
kart., zahlr. farbige Abb., 24,80 €,

ISBN: 3-89942-329-1

Birgit Bräuchler

Cyberidentities at War

Der Molukkenkonflikt im Internet

Januar 2005, 402 Seiten,
kart., 28,90 €,

ISBN: 3-89942-287-2

**Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de**