

Erlebniswelten

Richard Bettmann · Volker Hinnenkamp
Agnieszka Satola · Norbert Schröer *Hrsg.*

Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum

Eine Bildungs-Exploration am Beispiel
eines internationalen Studiengangs



Springer VS

Erlebniswelten

Herausgegeben von

W. Gebhardt, Koblenz-Landau

R. Hitzler, Dortmund

F. Liebl, Berlin

In allen Gesellschaften (zu allen Zeit und allerorten) werden irgendwelche kulturellen Rahmenbedingungen des Erlebens vorproduziert und vororganisiert, die den Menschen außergewöhnliche Erlebnisse bzw. außeralltägliche Erlebnisqualitäten in Aussicht stellen: ritualisierte Erlebnisprogramme in bedeutungsträchtigen Erlebnisräumen zu sinngeladenen Erlebniszeiten für symbolische Erlebnisgemeinschaften. Der Eintritt in dergestalt zugleich ‚besondere‘ und sozial approbierte Erlebniswelten soll die Relevanzstrukturen der alltäglichen Wirklichkeit – zumindest partiell und in der Regel vorübergehend – aufheben, zur mentalen (Neu-)Orientierung und sozialen (Selbst-)Verortung veranlassen und dergestalt typischerweise mittelbar dazu beitragen, gesellschaftliche Vollzugs- und Verkehrsformen zu erproben oder zu bestätigen.

Erlebniswelten können also sowohl der ‚Zerstreuung‘ dienen als auch ‚Fluchtmöglichkeiten‘ bereitstellen. Sie können aber auch ‚Visionen‘ eröffnen. Und sie können ebenso ‚(Um-)Erziehung‘ bezwecken. Ihre empirischen Erscheinungsweisen und Ausdrucksformen sind dementsprechend vielfältig: Sie reichen von ‚unterhaltsamen‘ Medienformaten über Shopping Malls und Erlebnisparks bis zu Extremsport- und Abenteuerreise-Angeboten, von alternativen und exklusiven Lebensformen wie Kloster- und Geheimgesellschaften über Science Centers, Schützenclubs, Gesangsvereine, Jugendszenen und Hoch-, Avantgarde- und Trivialekultur-Ereignisse bis hin zu ‚Zwangserlebniswelten‘ wie Gefängnisse, Pflegeheime und psychiatrische Anstalten.

Die Reihe ‚Erlebniswelten‘ versammelt – sowohl gegenwartsbezogene als auch historische – materiale Studien, die sich der Beschreibung und Analyse solcher ‚herausgehobener‘ sozialer Konstruktionen widmen.

Herausgegeben von

Winfried Gebhardt
Universität Koblenz-Landau
gebhardt@uni-koblenz.de

Franz Liebl
Univ. der Künste Berlin
franzl@udk-berlin.de

Ronald Hitzler
TU Dortmund
ronald@hitzler-soziologie.de

Richard Bettmann · Volker Hinnenkamp
Agnieszka Satola · Norbert Schröer
(Hrsg.)

Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum

Eine Bildungs-Exploration am Beispiel
eines internationalen Studiengangs

Herausgeber

Dr. Richard Bettmann
FernUniversität in Hagen
Deutschland

Dr. Agnieszka Satola
Hochschule Fulda
Deutschland

Prof. Dr. Volker Hinnenkamp
Hochschule Fulda
Deutschland

Prof. Dr. Norbert Schröer
Hochschule Fulda
Deutschland

Erlebniswelten

ISBN 978-3-658-17046-2

ISBN 978-3-658-17047-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-17047-9

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Lektorat: Katrin Emmerich

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum. Einführung in die Exploration	1
<i>Richard Bettmann, Volker Hinnenkamp, Agnieszka Satola und Norbert Schröer</i>	

Der Studiengang „Intercultural Communication and European Studies (ICEUS)“. Ursprung, Entwicklung, Struktur	27
<i>Ilka Gersemann</i>	

Explorative Lehrforschung 1

Kulturschockerfahrung und Kulturschockbewältigung in Fulda. Autobiographischer Bericht einer ICEUS-Studierenden	47
<i>Anastasija Belostocka</i>	

Interkulturelle Gruppenarbeit als Herausforderung. Vermeidungsstrategien und Chancen	65
<i>Richard Bettmann, Volker Hinnenkamp, Melissa Laufer und Norbert Schröer</i>	

Interkultureller Unterricht als interkulturelle Praxis? ‚Rich Points‘ als niedrigschwellige Forschungspraxis von ‚languaculture‘-Erkundungen	89
<i>Volker Hinnenkamp</i>	

„Wir sind alle ein Stück zusammengewachsen...“ – Die Forschungswerkstatt als didaktisches Mittel zur Förderung der Zusammenarbeit in international zusammengesetzten Studierendengruppen	117
<i>Agnieszka Satola</i>	
Lehrstile im ‚international classroom‘. Explorativer Versuch einer ersten Problembestimmung und Typenrekonstruktion	133
<i>Richard Bettmann</i>	
Teaching Intercultural Communication. Improvisation als didaktischer Kern einer interkulturellen Qualifizierung in Hochschulen	149
<i>Norbert Schröer</i>	
„Wenn Du in Rom bist, tu ...“? Strukturelle Herausforderungen beim Wechsel der Lernkultur. Eine Fallanalyse	159
<i>Sviatlana Pisaryk</i>	
Learning from Others, not about Others. Investigating Intercultural Learning and Intercultural Competence in the University Classroom	181
<i>Melissa Laufer</i>	
 Explorative Lehrforschung 2	
Zur Ausarbeitung einer Forschungsstrategie. Eine Vorbemerkung	203
<i>Norbert Schröer und Richard Bettmann</i>	
Der lebensweltliche Forschungsansatz. Eine sozialtheoretische und methodologische Vorabklärung	205
<i>Ronald Hitzler und Anne Honer</i>	
Die lebensweltliche Grundlegung Interkultureller Hochschulbildung. Eine ethnographisch hermeneutische Untersuchungsstrategie	215
<i>Norbert Schröer und Richard Bettmann</i>	
Die Autorinnen und Autoren	255

Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum

Einführung in die Exploration

Richard Bettmann, Volker Hinnenkamp, Agnieszka Satola und Norbert Schröer

1 Internationalisierung der Hochschulen und interkulturelle Hochschuldidaktik

An der Hochschule Fulda sind wir als Lehrende und Forschende in gleicher Weise herausgefordert wie auch KollegInnen an anderen Hochschulen, die sich der Internationalisierung von Forschung und Lehre verschrieben haben. Die Internationalisierung wird auch von uns als politisches Entwicklungsprogramm verstanden. Es geht um eine lokalsensitiv umzusetzende interkulturelle Hochschuldidaktik, die Bezug nimmt auf die zunehmende Heterogenisierung und Diversifizierung der Studierendenschaft.

Interkulturelle Hochschuldidaktik beinhaltet zunächst ganz grob und allgemein die Entwicklung und Erprobung von Lehrformen und Lehrzielen an einer sich zunehmend sowohl internationalisierenden Hochschule als auch an einer Hochschule im Kontext von Europäischer Einheit und – noch weiter gefasst – der Globalisierung. Damit ist Internationalisierung zunächst einmal ein Reizwort für neue Herausforderungen an die Organisation Hochschule, im Lehr- und Forschungsbereich wie auch im administrativen Bereich.

Die „interkulturelle Didaktik“, die ja auch Grundlage einer „interkulturellen Hochschuldidaktik“ ist, ist eine Art Sammelbegriff, unter dem sich alle möglichen Lehr- und Lernformen zur Interkulturalität subsummieren lassen. Eine sehr allgemein gehaltene Antwort gibt Flechsig (1999), wenn er schreibt, sie „ordnet und verbreitet Wissen, das für diejenigen von Bedeutung ist, die als didaktisch Handelnde in interkulturellen Kontexten professionell oder semiprofessionell arbeiten oder selbsttätig lernen. (...) Gegenstand interkultureller Didaktik im weiteren Sinne ist somit didaktisches Handeln in interkulturellen Kontexten oder die Vorbereitung auf solches Handeln. Es geht dabei um didaktisches Handeln im Kontext von globalem Lernen sowie Lernen und Lehren in Übergangsgesellschaften, in multikulturellen Ge-

sellschaften, in Bereichen des Kulturaustauschs, in internationalen Organisationen, in der Privatwirtschaft und in Projekten interkultureller Bildungsforschung.“ (<http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-99.htm>). Rezipienten, in dem 2013 erschienenen „Handbuch interkulturelle Didaktik“ von Ursula Bertels und Claudia Bußmann heißt es auf der Verlagsseite „Ziel des Handbuchs Interkulturelle Didaktik ist es, die theoretischen Hintergründe des interkulturellen und globalen Lernens sowie die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen.“ Im mit „Interkulturelle Didaktik in der Schule“ überschriebenen Kap. 4 beschäftigen sich die Autorinnen vor allem mit ethnozentristischen Darstellungen in Schulbüchern (S. 123ff.). In den meisten Fällen – so auch dort – stehen Fragen der Entwicklung interkultureller Kompetenz und interkultureller Sensibilisierung angewandt auf unterrichtliche Situationen im Vordergrund. Für eine „interkulturelle Hochschuldidaktik“ könnte dies zunächst auf Hochschulebene Ähnliches bedeuten. Dennoch müssen u.E. diese jeweils um „interkulturell“ bereicherten Begriffe in den jeweiligen sich internationalisierenden Hochschulkontexten konkretisiert und erweitert werden.

Beschränkt auf den personell beweglichen Anteil der Internationalisierung umfasst diese zunächst die sog. *In-comings*, also internationale Studierende, die ihr gesamtes oder einen Teil ihres Studiums an einer deutschen Hochschule verbringen, sowie *Out-goings*, in der Regel diejenigen Studierenden, die sich für einen Teil ihres Studiums – etwa im Rahmen von Erasmus – an einer ausländischen Hochschule einschreiben. Natürlich umfasst Internationalisierung mehr als das. Sie ist auch administrativ-organisatorisch, (lehr-)inhaltlich und berufsperspektivisch aufzufassen. An der Hochschule Fulda finden sich internationale Studierende generell in allen Fachbereichen und in allen Studiengängen. Allerdings konzentrieren sie sich auch in sog. internationalen Studiengängen, die durch Programm und Unterricht in englischer Sprache explizit auf eine Internationalisierung ausgerichtet sind. Der Studiengang „Intercultural Communication and European Studies – Interkulturelle Kommunikation und Europastudien“, kurz ICEUS – ausgesprochen [ikéus] – am „Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften“ der Hochschule ist ein solcher auf eine internationale Studierendenschaft ausgerichteter Studiengang, der zudem zweisprachig deutsch-englisch angelegt ist. Die explorativen Beiträge in diesem Band: die didaktische Erfahrungsberichte, die Eigen- und Fremddarstellungen des Studienalltags sowie die interkulturellen Lehrinhalte beziehen sich auf den ICEUS-Studiengang. Im Mittelpunkt stehen neben organisatorischen Rahmengenügen vor allem die Lehr- und Lernsituationen im Studienalltag der internationalen Studiengruppe. Mithin wird der Versuch unternommen, auch lebensweltlichen Aspekten der Studiengruppe nahe zu kommen und aus diesen Einsichten zu gewinnen, die, so unsere Annahme, auch für didaktische Anregungen relevant sein dürften. Ron Scollon und Suzanne Wong Scollon weisen in ihrem einführenden

Band „Intercultural Communication – A Discourse Approach“ (2011) ausdrücklich darauf hin, dass es nicht Kulturen sind, die miteinander kommunizieren, sondern Menschen – auch wenn „intercultural“ anderes suggerieren mag. Für die Beiträge zum Studiengang ICEUS heißt das: Die Einblicke, Porträts, Erzählungen und Analysen aus diesem Studiengang sind in vielerlei Weise verallgemeinerbar, gleichzeitig sind sie personen- und gruppengebunden. Die Studierenden, die in einigen der folgenden Beiträge zu Wort kommen, sind nie Repräsentanten von Kulturen, sondern Individuen. Eine Gruppe – mag sie auch kulturell, sprachlich noch so heterogen sein –, besteht aus Individuen. Und diese Individuen mit ihren Biografien, ihren Erwartungen und Formen des Miteinanderumgehens „machen“ die Gruppe, bringen diese kommunikativ hervor. Das heißt, dass je nach Gruppe und Jahrgang andere soziale Dynamiken und damit unterschiedliche Gruppeneigenschaften bestehen. ICEUS gibt es seit 1999 und befindet sich mittlerweile im 18. Studienjahr, der im Wintersemester 2016/17 begonnen hat. Jeder Jahrgang ist anders, jede Studiengruppe entwickelt eine andere interne Beziehungsdynamik, sie reicht von konkurrenzlichem Verhalten bis hin zu starker, fast großfamiliärer Gruppenkohärenz und einer sog. „community of practice“ (Wenger 2000). Gruppenbildungen können ethnisch, sprachlich oder national ausfallen, aber genauso auch nach Vorlieben und gemeinsamer Freizeitgestaltung. Auch studienphasenweise kann sich diese Dynamik vehement verändern, etwa durch interne Gruppenkonflikte oder aus schwer ersichtlichen Gründen nach der im Studium eingelassenen Praktikumsphase, vielleicht, weil die Studierenden in der dann bevorstehenden Studienabschlussphase dem Arbeitsmarkt mit seinem inhärenten, auf Konkurrenzstreben ausgerichteten Charakter immer näher kommen und es ggf. dann mehr um die Erreichung einer guten Note geht, als um Zusammenhalt und dergleichen.

Dass Gruppen ganz unterschiedliche Beziehungs- und Aushandlungsdynamiken ausprägen, ist mittlerweile ein bekanntes Phänomen, und es ist natürlich von besonderem Interesse, diese Aushandlungen in internationalen Studiengruppen zu beobachten und zu beschreiben. Besonders interessant ist dies in Bezug auf die Konzeptualisierung einer interkulturellen Hochschulbildung und -didaktik. So schlicht der Hinweis zur interaktiven und kommunikativen Dynamik interkultureller Gruppenbildung in Seminar- und Studiengangsguppen auch daher kommt, so sehr kann diese dann in der Tat hochirritierende Folgen haben.

Die Konzepte einer interkulturellen Hochschulbildung und -didaktik werden bislang in unterschiedlichen Varianten eher von einem kulturkontrastiv strukturalistischen als von einem prozessualen interaktionistischen Verständnis von Interkultureller Kommunikation getragen. Oder in einer anderen differenzorientierten Gegenüberstellung: Differenz wird eruiert und beschrieben, aber der Blick auf den interaktiven Umgang mit Differenz sowohl im lebensweltlichen Bereich des

Studienalltags als auch in der Didaktik kommt dabei nicht zum Zuge. Wir kommen auf diese Diskrepanz zurück und werden von ihr aus dann das Anliegen und die Konzeption dieses Bandes vorstellen. Vorbereitet werden muss das aber mit einer eingehenderen Erörterung dieser beiden alternativen Konzepte zur Interkulturellen Kommunikation. Damit geht es uns um die Adäquanz der Gegenstandsbeschreibung und um die Konsequenzen für unsere Überlegungen zur interkulturellen Hochschulbildung und -didaktik.

2 Interkulturelle Kommunikation in strukturalistischer und prozessanalytischer Betrachtung – grundlagentheoretische Vorüberlegungen

Wir greifen auf einen Aspekt zurück, der uns als Autorinnen und Autoren des Bandes durchgehend Diskussionen abverlangt, der einerseits zentral ist für die gesamte Fragestellung, der aber andererseits eine multiple, variable und auch diffuse Semantik mit sich bringt: Der Komplex „Interkulturalität“ mit all seinen Implikationen, Ableitungen und Matrixbegriffen stellt sich durchweg dar als ein „fuzzy concept“, will sagen: als ein Konzept, dessen Anwendungsgrenzen je nach Kontext stark variieren, somit nicht starr ist, folglich vage und diffus daherkommt, dabei aber stets einen Wiedererkennungswert besitzt und nach weiterer Konkretisierung schreit (Ragin 2008).

Interkulturelle Hochschuldidaktik beinhaltet das Adjektiv „interkulturell“, in dem sich „kulturell“ als vom Nomen „Kultur“ abgeleitet findet. Auf den Begriff „Kultur“ und die damit verbundene Problematik soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Nur so viel: Der Kulturbegriff ist kaum tauglich für eine Entlastung der Komplexität und Vagheit von „Interkulturalität“. Erstaunlicherweise hatte das Adjektiv „interkulturell“ eine Karriere lange vor seinen nominalen Derivationen wie „Interkulturalität“ oder rezent schlicht „Interkultur“ zu verzeichnen. Daher soll hier mit dem Adjektiv „interkulturell“ angefangen werden. Dabei ist es eben nicht nur ein Adjektiv, dessen Karriere mittlerweile zu konjunktureller Blüte gelangt ist, sondern dient sehr wohl auch als ein Indiz der „Transformation der Wissensordnungen in Europa“, wie der Philosoph Elberfeld (2008: 7) überzeugend nachweist.

Die frequenteste Verbindung ging „interkulturell“ mit „Kommunikation“ ein. In dieser Kombination hat sie sich weit über Sprache und sprachliche Interaktion hinaus Bedeutung verschafft, mitunter auch ganz ohne Bezugnahme zu sprachlicher Interaktion – nicht nur weil „Kommunikation“ generell Übermittlung und Austausch von Informationen auch jenseits von Sprache beinhaltet, sondern weil es der

zunächst prägendste Begriff war, der einer weiteren Ausdifferenzierung nach Ansatz und Disziplin noch harnte – ein Prozess, der bis dato keineswegs abgeschlossen ist. Die Diskussion um Werte, die in einem kulturellen Eisbergmodell ganz tief und unsichtbar unter der Wasseroberfläche lauern oder bei einem Zwiebelmodell die innerste Schicht ausmachen, fielen (und fallen) genauso unter diese begriffliche Kombination wie unterschiedliche Denkstile. Gleichwohl sich heute „Interkulturalität“ zunehmend als generalisierender Überbegriff etabliert, bleibt „Interkulturelle Kommunikation“ weiterhin keineswegs auf eine Fachdisziplin beschränkt, sondern findet sich in allen Sozial- und Kulturwissenschaften, zudem in der Psychologie, der Philosophie, in den Erziehungs- und Religionswissenschaften, den Wirtschaftswissenschaften, in den Bereichen der Kunst, der Medien etc., und zwar durchgängig in den Versuchen der Theoriebildung als auch in Praxisansprüchen.

Die Bildungen von Spezialbereichen mit dem Adjektiv „interkulturell“ ist aber auch gleichzeitig Ausdruck der zunehmenden Akzeptanz dieses Begriffs nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im Alltag. In fast allen sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen, in den musischen Fächern, in den Geisteswissenschaften, der Pädagogik, Psychologie, Philosophie – um nur einige Disziplinen und Fachgebiete zu nennen –, wächst somit die Bedeutung von interkulturellen Ansätzen. Fernerhin finden sich zunehmend übergreifende individuelle wie institutionelle Praxen – sie schließen selbstverständlich theoretische Ansätze nicht aus – wie „Interkulturelle Kompetenz“, „interkulturelle Bildung“ oder „interkulturelle Öffnung“ – und natürlich auch die „interkulturelle Didaktik“. Auch im nichtwissenschaftlichen Alltagssprachlichen Bereich vermehrt sich die Anzahl solcher Kombinationen à la „interkulturelles Quiz“, „interkultureller Stadtplan“, „interkultureller Tanzabend“ oder auch „interkulturelles Begegnungszentrum“. Schließlich hat auch die Politik die Relevanz von Interkulturalität entdeckt. Die „Tage des ausländischen Mitbürgers“, erstmalig im Oktober 1975 als ökumenische Initiative durchgeführt, heißen heute – 2016 – selbstverständlich „Interkulturelle Woche“ und werden vom Bundespräsidenten eröffnet. Der „Interkulturelle Rat“, 1994 als überregionale Initiative gegründet, berät u. a. auch die Politik.¹

1 „Im Interkulturellen Rat arbeiten seit seiner Gründung im Jahre 1994 Menschen unterschiedlicher Herkunft und Nationalität sowie aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen wie Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, Religionsgemeinschaften, Migranten- und Menschenrechtsorganisationen, Kommunen und staatlichen Stellen, Medien, Wissenschaft und Sport zusammen.“ (<http://www.interkultureller-rat.de/wir-ueber-uns/>) – „Der Interkulturelle Rat tritt für die Entwicklung und Umsetzung einer interkulturellen Politik ein, er fördert und initiiert Dialogstrukturen und -foren und führt Veranstaltungen durch. Darüber hinaus bildet die Vernetzung auf nationaler und

Publikationen zum Thema Interkulturalität – jeglichen fach- und populärwissenschaftlichen Genres – gehen heutzutage ins Unübersehbare. Ein Blick in die größte Onlinesuchmaschine reicht, um die Bedeutung von „interkulturell“ zu ermessen. Neben dem frequenten Gebrauch des Adjektivs „interkulturell“ finden auch die Nomen „Interkulturalität“ und neuerdings auch „Interkultur“ immer häufiger Verwendung. Unsere eigenen Beiträge in diesem Band machen ebenfalls Gebrauch von dieser (und weiterer einschlägigen) Begrifflichkeit und es ist Ziel dieses Einleitung, ein wenig Ordnung in die multiple, variable und auch diffuse Semantik der unterschiedlichen Verwendungen zu bringen.

Wie schwierig die Klärung eines die unterschiedlichen Verwendungen überspannenden Konzepts von „interkulturell“ oder „Interkulturalität“ ist, wird aus ihrem vielseitigen Gebrauchskontexten deutlich. Auch in den wenigen Zitaten zeigt sich ihre Vagheit, wenn Flehsig etwa von „didaktischem Handeln in interkulturellen Kontexten“ spricht. Wann ist z. B. ein Kontext interkulturell? Sind es bestimmte Orte? Akteurskonstellationen? Fokussierungen? Prozesse? Viele reden von „kulturellen Überschneidungssituationen“, also Situationen, in denen Dinge im Guten wie im Schlechten sich überschneiden, die offensichtlich der kulturellen Zugehörigkeit geschuldet sind. Andere schaffen Dialogstrukturen über kulturelle Differenzen hinweg. Beim näheren Betrachten sind diese kulturellen Differenzen anscheinend manifest in unterschiedlichen Zugehörigkeiten, ethnischer, nationaler, linguistischer, religiöser Art und bedürfen der Vermittlung, des Dialogs. Aber wodurch wird eine Zugehörigkeit manifest? Wodurch manifest als ethnisch oder religiös? Werden im Dialog dann kulturelle Grenzen beseitigt oder werden sie sichtbar gemacht? Schafft der Dialog die Interkulturalität oder macht die Interkulturalität den Dialog notwendig? Sind kulturelle Differenzen gleich interkulturelle Differenzen? Oder ist Interkulturalität eine angestrebte Perspektive, womöglich eine Lösung, ein Zustand nicht nur des friedlichen Nebeneinanders, sondern eines sich austauschenden Miteinanders? In neueren Arbeiten zur Interkulturalität oder interkulturellen Kommunikation wird das textuelle, mediale und interaktionale Konstruieren von Fremdheit, damit einhergehend auch Mechanismen von Ausgrenzung des/der Anderen in den Mittelpunkt gestellt, mithin stereotypisierende, diskriminierende und rassifizierende Verfahren, kurz „othering“ oder „otherization“-Prozesse betrachtet (vgl. Holliday et al. 2016, Theme 2).² Ist das Teil der

europäischer Ebene einen Schwerpunkt der Arbeit.“ (<http://www.interkultureller-rat.de/wir-ueber-uns/jahresberichte/>).

2 Angeblich geht dieser Begriff zurück auf Spivak, die ausführt wie durch den imperialen Diskurs der Andere kreiert wird (Spivak 1985, S. 252ff). Allgemeiner beschreibt Othering den Prozess, die eigene Gruppe bzw. deren soziales Image zu erhöhen,

interkulturellen Praxis oder widerspricht es ihr? Deutlich wird, dass spätestens an dieser Stelle ganz offensichtlich ungleich verteilte Ressourcen und Zugänge zu diesen eine wichtige Rolle spielen, also Asymmetrien, womöglich auch Aspekte von Macht und Herrschaft wirksam werden (Hinnenkamp 1989: 4; 96ff.). Ist also der „interkulturelle Blickwinkel“ auch ein soziologischer? Oder anders gefragt: Muss er nicht immer auch ein solcher sein, weil was immer wir als „kulturell“/ oder „kulturell different“ betrachten, nicht aus einer neutralen, herrschaftsfreien Position aus betrachtet werden kann? In diesen Fragen finden sich ganz unterschiedliche Ansätze aufgehoben, differenztheoretische, sozialpsychologische, konstruktivistische und vielleicht noch weitere.

Diese Ansätze sind in sich untergliedert, wobei gerade „Differenz“ als hypostasierter Ausgangspunkt, nämlich „kulturelle Differenz“ den umfassendsten Ansatz darstellt – immer vorausgesetzt, wir wissen wann eine Differenz „kulturell“ ist, also der Kultur bzw. der kulturellen Zugehörigkeit geschuldet ist. „Kulturelle Differenz“ kann sich in verschiedenster Weise manifestieren, statisch in Formen der Beschreibung und damit der Fokussierung von Differenz – zumeist in so allgemeinen Formeln wie „kulturdifferenter Hintergrund“. Dann ist sie nicht mehr reflexiv, sondern konstativ. Interaktiv kann sie sich z. B. in Form von Missverständnissen, von Konflikten, von Verstehensaushandlungen oder auch Verständigungsabbrüchen ausdrücken. Aber auch diese sind nicht eindeutig der kulturellen Differenz zuordbar (vgl. Hinnenkamp 2001). Der methodologische Zugang kann in unterschiedlicher Weise empirisch sein, z. B. durch Befragungen, durch Interviews, durch Experimente, durch Beobachtungen oder durch Aufzeichnen und Nachvollzugsverfahren situierter Kommunikationsinteraktionen. Hypostasierte oder aposteriori als solche „dingfest“ gemachte kulturelle Differenzen können codeförmig sein, also beispielsweise durch eine Vergleichsperspektive von bestimmten sprachlichen Verhaltensweisen der Xe mit den Yen, ohne dass die Xe und Ye jemals aufeinander treffen. „Komplimente machen“ wäre ein schönes Beispiel, für das man vielleicht je nach untersuchter kultureller Gruppe unterschiedliche Muster findet, also Verwendungsweisen und Erwartungen der Verwendung gegenüber unterschiedlich sind. Codes sind nicht unbedingt verbal; sie können auch nonverbal sein, etwa die Verbreitung und der Gebrauch bestimmter Gesten. Codes können auch die Kleiderordnung betreffen, z. B. im Vergleich stilisierter Formen des sich Kleidens als Ausdruck von Männlichkeit und Weiblichkeit. Was Männlichkeit und Weiblichkeit ausmacht, kann wiederum bestimmten kulturellen Vorstellungen über Geschlechterdifferenzierung, Geschlechterrollen etc. entsprechen.

indem man die Fremdgruppe als andersartig herabsetzt, sie aufgrund kategorialer Zugehörigkeitskonstruktion als fremd und minderwertig klassifiziert.

Nun ist es ein Unterschied, ob man solche codeförmigen Differenzen auf einer theoretischen Vergleichsebene oder sie im interaktionalen Vollzug betrachtet. Sobald wir mit sog. situierten Interaktionsdaten arbeiten, werden Codes, die im Vergleich noch als diskrete, eigenständige Einheiten betrachtet werden und denen wir eine Bezeichnung zuordnen konnten (wie „Komplimente“, „Danksagung“, „Doof zeigen“ etc.) eingebettet in komplexe Handlungszusammenhänge, in denen viele Dinge auf ganz unterschiedlichen Ebenen der Interaktionsstruktur auf einmal geschehen, die wir nunmehr im Visier haben müssen und bei denen wir am besten auch rekonstruktiv miteinbeziehen, wie die jeweiligen Kommunikationspartner sie aufnehmen, interpretieren, daran im nächsten Handlungszug anschließen etc. Wir sind dann keinesfalls mehr in der Vergleichsebene der Xe mit den Yen, sondern müssen den Vollzug eines X mit einem Y in seiner ganzen Komplexität unter die Lupe nehmen. Aus diskreten Einheiten werden mit dem Fokus auf den Vollzug nun fließende, kontinuierliche Einheiten – ab wann ist eine Bewegung mit dem Finger zur Stirn als Beleidigung zu verstehen? Von wem aus gesehen? Der/die BetrachterIn von außen darf jetzt nur noch nachvollziehen, wie der Kommunikationspartner diesen „Fingerzeig“ versteht – als Geste, als Übersprungshandlung, oder fällt sie womöglich gar nicht ins Gewicht? War es eine intentionale Beleidigungsgeste oder ein Akt der Verlegenheit und wo fing sie an und wo hörte sie auf? Hatten wir in der Vergleichsperspektive noch bestimmte Codes als „kulturelle“ Eigenart definieren können, so müssen wir nun wesentlich feinere Einheiten bestimmen, Zusammenhänge aufzeigen und kühnere Annahmen zur Kulturgebundenheit von Handlungen vornehmen (Hinnenkamp 2001).

Bleiben wir bei der Differenz. Wie schon erwähnt sind Werte ein beliebtes Untersuchungsgebiet interkultureller Forschung.³ Bei Forschern wie Hofstede (2001) bilden sie das Zentrum kultureller Differenz. Sie liegen tief in der „kulturellen Programmierung“ verborgen, äußern sich aber in vielerlei Weise durch Vorlieben, Einstellungen und Verhalten und können – wie alle Meinungs- und MarketingforscherInnen es gerne tun – durch Einstellungsfragebögen zu ganz unterschiedlichen Dingen erhoben werden. Zumeist hat man die Wahl zwischen einer überschaubaren Anzahl von Optionen. Durch solche Fragen kann man zu Einstellungen kommen, zumindest zu Einstellungen zum Zeitpunkt der Befragung und unter der Annahme, dass man eine ehrliche Antwort erhält – wobei wir bei Ehrlichkeit sogleich bei einem Wert sind. Forscher wie Hofstede haben Tausende

3 Um hier einen Klassiker zu Wort kommen zu lassen: Kluckhohn (1951) beschreibt den Begriff des Werts als „explizite oder implizite, für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten, die die Selektion von vorhandenen Arten, Mitteln und Zielen des Handelns beeinflusst.“

von Antworten durch diese multiple-choice-Fragebögen zu ganz unterschiedlichen Sphären der Gesellschaft erhalten, von Einstellungen gegenüber Vorgesetzten bis hin zu Familie und Politik. Diese Antworten wurden dann zu den hinlänglich bekannten Wertedimensionen – erst vier, mittlerweile sechs – gebündelt, die seit dieser Untersuchung (1960er und 1970er Jahren) und den Folgeuntersuchungen auch als Dimensionen von „Nationalkulturen“ gehandelt werden. Denkt man sich dieses Modell weiter, so müsste bei der Interaktion von AkteurInnen aus unterschiedlichen Nationalkulturen deren Verhalten aufgrund der differentiellen Ausprägung der Dimensionen quasi hypostasierbar sein. Daraus ergeben sich viele Fragestellungen, denen hier nicht nachgegangen werden soll (vgl. aber Behrends 2007). Wie alle statistischen Erhebungen haben wir es mit Mittelwerten zu tun und was das Umsetzen von Werteorientierungen in Sprechen und Handeln, zudem in realen Interaktionssituationen, angeht, bedarf es einer wiedererkennbaren Übersetzung in das Handeln der beteiligten AkteurInnen. Je weniger alternative Wertedimensionen zur Verfügung stehen, umso grobrastiger werden die Übersetzungen in diese ausfallen, umso geringer der Erklärungswert.

Kulturelle oder interkulturelle Differenzen, so haben wir oben gesagt, müssen als solche identifizierbar sein, müssen sich irgendwie als solche manifestieren, zumindest soweit, dass wir sagen können, dass wir es in erster Linie mit kulturellen Phänomenen zu tun haben, nicht etwa mit psychologischen, soziologischen, sozialpsychologischen etc. Andererseits – und hier berühren wir die konstruktivistischen Ebene – ist es der interkulturelle Blick, ein bestimmter Fokus, der auf zwischenmenschliche Zusammenhänge angewendet wird, der uns sagt, was relevante Facetten einer Begegnung, einer Einstellung, einer Zuschreibung etc. sind. Erst intersektionale Forschungsperspektiven würdigen hier das Neben- und Ineinander ganz unterschiedlicher Wirkkräfte.

Bleiben wir der Einfachheit halber bei klaren kulturellen Manifestationen. Das nordamerikanische Forscherehepaar Suzanne Wong und Ron Scollon (Scollon & Scollon 1981) hat bei seiner Untersuchung der alaskischen Athabaskan-Ethnie festgestellt, dass diese etwa schweigen, um einander kennen zu lernen – ganz im Gegensatz zu den meisten anderen Kulturen, die redend einander kennen zu lernen bevorzugen. Wir könnten das als (differente) kulturelle Regel, als Teil eines kulturellen Codes bezeichnen (des Kennenlern-Codes), könnten systematisch der Frage nachgehen – in ganz unterschiedlichen kulturellen Gemeinschaften forschend: Wie lernt man in der Kultur X sich kennen? Oder wie erwirbt man in einer kulturellen Gemeinschaft die Fähigkeit, das Richtige zu tun, um sich kennen zu lernen? Aber wer wann was tun muss, welche Rechte und Pflichten mit diesem Kennenlernprozess verbunden sind, könnte auch eine genuin soziologische Fragestellung sein. Dass diese Fähigkeit unter anderem existenziell für die Errichtung von sozialen Netzwerken

ist, sollte klar sein. Untersuchungsleitende Fragen dieser Art sind Klassiker der Ethnographie. Nun wissen wir, je komplexer Gemeinschaften strukturiert sind, umso vielfältiger und differenzierter auch die Möglichkeiten z. B. sich kennen zu lernen, Netzwerke aufzubauen etc.

Ein weiteres Beispiel für kulturell differente Manifestationen, auch von darunterliegenden bzw. damit verknüpften Werten, stellt der Begriff bzw. das Konzept „Respekt“ dar. Seine Verwendungsweise bzw. damit verbundene Werte und deren manifeste Ausprägungen sind uns vertraut, im Guten wie im Schlechten. Natürlich heißt Respekt nicht in allen Sprachen Respekt und auch eine 1:1-Übersetzung ist nicht immer möglich, aber viele Verwendungsbedingungen sind doch vergleichbar. Benjamin Bailey (2000) hat in seiner Studie über Konflikte zwischen koreanischen Ladeninhabern und afroamerikanischen Kunden in Los Angeles gezeigt, dass sich beide Seiten über „lack of respect“ der jeweils anderen Seite beschwerten; die Koreaner erwarten Respekt durch distanziertes Verhalten, die Afro-Amerikaner hingegen durch „involvement“, durch kommunikativen Einbezug. Beide Seiten verwenden also im Englischen denselben Begriff, jedoch mit einem unterschiedlichen Konzept dahinter. Bailey zeigt auf, dass die jeweiligen historischen und kulturellen Prägnungen für diese unterschiedliche Verwendungsweisen verantwortlich zeichnen.

All die genannten Manifestationen sind eng mit Wissen der AkteurInnen verknüpft, einem Wissen, dass sich in der Regel im Sozialisations- oder Enkulturationsprozess aufbaut und ein – zumeist implizites – Wissen über soziokulturelle Regeln, Konventionen und Normen darstellt. Wenn wir gefragt werden, warum wir das eine tun und das andere lassen, dann können wir das möglicherweise mit der Gewohnheit oder der Angemessenheit begründen, aber im seltensten Fall können wir so etwas wie eine kulturelle Rationalität dahinter erklären. Es ist wie mit der Sprache, die wir von Kind auf erlernt haben: Wir beherrschen sie zwar, aber wenn uns jemand nach den grammatischen Regeln fragt, sind wir zumeist aufgeschmissen.

Die Untersuchung der Scollons war eine vergleichende. Kennenlernsituationen von Athabaskan-Indianern mit weißen Nordamerikanern standen nicht im Mittelpunkt. Anders bei Bailey, der authentische Begegnungen zwischen koreanischen Ladenbesitzern und afroamerikanischen Kunden gefilmt und diese zur Grundlage der Analyse gestörter Kommunikationsabläufe gemacht hat. In beiden Fällen handelt es sich um manifeste kulturelle Wissensbestände, zum einen in der beobachteten Differenz aus der Vergleichsperspektive, zum anderen in der beobachteten Differenz aus der interaktiven Perspektive, also dem manifesten Aushandlungsprozess zwischen AkteurInnen, die im Nachhinein mit den unterschiedlichen Respekt-Konzeptualisierungen (in Interviews) einen Namen bekommen hat. In beiden Fällen sind die genannten kulturellen Verhaltensweisen eng mit Wertevorstellungen der AkteurInnen verbunden, nur dass nicht von vornherein festgelegte Werteunterstel-

lungen mit Evidenz belegt werden, sondern dass aus manifesten Verhaltensweisen und Gesprächen oder Erzählungen darüber auch damit verbundene Wertevorstellungen offengelegt werden können.

Den Dingen einen Namen geben und sie in eine Ordnungskategorie der Differenzbeschreibung einfügen zu können, sind eine nicht zu unterschätzende Orientierungshilfe, eben auch für die Sichtung und Beschreibung von kultureller Differenz. Je tiefer wir in eine Interaktion hineinzoomen, je feingliedriger unsere Seizierung von Interaktionssituationen wird, umso diffiziler aber auch umso genauer wird das Erkennen von kleinsten Differenzen und umso interkultureller kann eine solche Situation mitunter auch erst werden. Die mikroethnografischen Studien von Erickson und Shultz (1982) von „gatekeeping“-Situationen zwischen Studierenden und StudienberaterInnen haben etwa gezeigt, wie geringfügigste körpersprachliche Differenzen beim Signalisieren von Verstehensfeedback zwischen US-AmerikanerInnen unterschiedlicher Hautfarbe und ethnischer Herkunft – diesen Kategorien unterschiedliche kulturelle bzw. kommunikative Gewohnheiten unterstellend – bereits zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen (Inferenzen) und – in Folge – zu durchaus gewichtigen Entscheidungen führen können, weil sie auf der Folie der je eigenen Konventionen und Erwartungen interpretiert werden (Erickson & Shultz 1982). Nun sind „gatekeeping“-Situationen schon strukturell asymmetrisch und nicht erfüllte Erwartungen mögen Vorurteile bestärken. Wichtig ist, dass etwa nonverbale Verstehenssignale wie rhythmische Kopfbewegungen bereits bestimmten Synchronisierungserwartungen unterliegen. Werden sie nicht erfüllt, kommt es zu wahrgenommenen Störungen, die aber nicht „dingfest“ gemacht werden können als Vollzug unterschiedlicher Konventionen, sondern als Indiz für – beispielsweise – Unaufmerksamkeit verstanden werden. Die Studien von John Gumperz haben das in Folge an Interviewsituationen zwischen angelsächsischen Briten und asiatischen und westindischen Briten weiter belegt und die Ergebnisse führten zu seiner Theorie der „konversationellen Inferenzen“, die aufzeigt, dass wir als KommunikationsteilnehmerInnen fortwährend involviert sind, sinnhafte Kontexte oder Rahmungen zu konstruieren, sowohl in der Weise wie und was wir sagen als auch wie und was wir verstehen. Diese Kontextualisierungen unterliegen bereits Konventionen auf der Mikroebene, z. B. auf der prosodischen Ebene des Sprechens (vgl. Gumperz 1982; 2001). Differenz greift also bereits in diesem Kleinstbereich kommunikativer Konventionen. Sie ist manifest ohne dass wir sie als HörerInnen „dingfest“ machen können, ohne dass wir sie in einen eindeutigen Rahmen packen können, denn dieser Kleinstbereich kommt natürlich kumulativ, im Hucklepackverfahren daher: Prosodische Elemente zusammen mit weiteren verbalen und nonverbalen Signalen. Eines von Gumperz bekannten Beispielen zeigt, wie (weiße anglobritische) Fahrgäste auf einen Busfahrer aus den Westindies

reagieren, diesen der Ungeduld und Unhöflichkeit bezichtigen, weil er das „please“ nach „correct fare“ erst mit kleiner Verzögerung sagt. Dass sein „please“ verzögert ist, registrieren sie nicht – nur dass es nicht ihren Erwartungen entspricht, wie er dies sagt! Was für den Busfahrer Konvention ist, interpretieren die anglobritischen Fahrgäste als mahnenden und überflüssigen Druck, ja das entsprechende Kleingeld bereit zu halten (Gumperz 1982, S. 168).

Ab wann aber werden diese Differenzen ruckbar? Basieren solche Deutungen nicht bereits auf einer Vorurteilsmatrix, sodass Differenz nicht gleich Differenz ist? Oder ist Differenz ‚objektiv‘ vorhanden? Denn anders herum ließe sich fragen, ob nicht diejenigen ein Bonus haben müssten, die offensichtlich nicht der erforderlichen Sprache oder kulturellen Regeln mächtig sind, womöglich als Lernende angesehen werden, weil das Wissen, dass der/die Andere etwas nicht weiß doch zu entsprechenden Ausgleichshandlungen führen müsste. Mitunter reicht doch bereits der Akzent als Hinweis aus. Und reagieren nicht viele native SprecherInnen auf die mit der reduzierten Sprachkenntnis ihres Gegenübers wahrgenommene Fremdheit mit einer versuchten Anpassung ihres eigenen Sprechstils, langsamer zu sprechen, deutlicher zu sprechen, mitunter gar vereinfachte Syntax zu verwenden usw. (vgl. Hinnenkamp 1982)? Andererseits können bereits identifizierbare Akzente zu weiterführenden Inferenzen führen und damit auch zur Bestätigung von Vorurteilen. Somit kann Differenz, zumindest die wahrgenommene, gleichzeitig der Konstruktion von Differenz auf einer anderen, allgemeineren Ebene dienlich sein (vgl. Hinnenkamp 1989, Kap. 4ff.).

Die Kommunikation zwischen KommunikationspartnerInnen als native speaker und non-native speaker wie auch die Kommunikation zwischen nicht-nativen KommunikationspartnerInnen (in dem Sprache dann als Verkehrssprache, als „Lingua franca“ fungiert), wirft natürlich viele Fragen auf.⁴ Die erste und wichtigste ist, ob es sich bei dieser zunächst ja einmal strukturell beschriebenen Situation ebenfalls um eine interkulturelle handelt. Sie ist in der Differenzhaftigkeit einerseits deutlich manifest, andererseits verdeckt der oft instrumentelle Charakter wie der Kampf, sich verständlich zu machen, den Fokus auf andere – wie die oben beschriebenen – Differenzen.

Nun ist der Grad der Sprachkompetenz auf der Interlanguage-Skala ja hoch differenziert anzusetzen und es ist ein Unterschied, ob ich auf einer frühen Stufe rudimentärster Kenntnis mich befinde oder als fortgeschrittene/r LernerIn in einem internationalen Studiengang auf einem B2/C1-Niveau (nach dem europäi-

4 Wir möchten die hoch problematischen und mittlerweile in Frage gestellten Konzepte von ‚nativ‘ hier nicht diskutieren, verweisen aber auch den rezenten Artikel von Jaspers 2016.

schen Referenzrahmen) agiere. Kulturelle Differenzen, die sich in der Interaktion manifestieren, können aber dennoch auf allen Sprachniveau-Ebenen wirksam werden, aber inwieweit sie gedeutet werden, inwieweit Schlussfolgerungen daraus abgeleitet werden, ist eine andere Frage. Es ist anzunehmen, dass Ausdrucks-, Formulierungs- und Verstehensbemühungen andere Aspekte dabei überlagern können. Interkulturell – so könnte man argumentieren – wird Nichtmuttersprachlichkeit dann, wenn sie im Sinne des Othering zu einer ideologischen Ressource der Aus- und Abgrenzung wird (Hinnenkamp 2003; Shuck 2006).

Nun ist allerdings davon auszugehen, dass auch die eigene Position als Sprechender in der fremden Unterrichts- und Alltagssprache den eigenen Handlungshorizont und damit auch das Selbstbewusstsein beeinflussen kann, dass also diese psychologischen Bedingungen ebenfalls interkulturelles Handeln tangieren. Während also kulturelle Codes in der einen oder anderen Weise wirksam werden und sich auch als manifeste Differenz in der Kommunikation niederschlagen können, spannt sich mit der Annahme eines tangierten Selbstbewusstseins der Sprecher ein ganz anderes Element auf, das nicht in kulturellen Wissensbeständen oder in kulturellen Konventionen zu verorten ist, sondern in der situativen und psychologischen Verfasstheit der AkteurInnen bzw. eines Teils der AkteurInnen. Sie kann sich als Vermeidung, als Unsicherheit, gar als Angst bemerkbar machen und berührt womöglich unmittelbar das Selbstbild eines/r Sprechers/in, mithin Fragen der Identität. Letztere sind nicht nur lokal, also z. B. durch Situationen von Ausdrucks- oder Verstehenshemmnissen hervorgerufen, sondern können Teil der gesamten inneren Verfasstheit werden, können gar ein Bewusstsein der Machtlosigkeit oder des permanenten Ungenügens schaffen. Der Sozialpsychologe Henri Tajfel hat diese Verfasstheit dem Gefühl zu einer Minderheit zu gehören als quasi immanent beschrieben (1982); Erving Goffman (1972) ist soweit gegangen, Stigma-Management bis hin zur Kultivierung von Stigmata (Defizitzuschreibung als produktive Ressource des Selbst) als Teil dieser grundlegenden Verfasstheit zu beschreiben. Dieserlei wahrgenommene oder vermeintlich zugeschriebene Positionierungen müssen natürlich als interkulturelle Faktoren ernst genommen werden. Sie sind keine unmittelbaren kulturellen Faktoren, sie sind nicht manifeste Erscheinungen kultureller Codes, doch berücksichtigt man die Erzählungen von Fremdheitsgefühlen und Defizitwahrnehmungen der eigenen Handlungsoptionen, dann bilden sie einen wichtigen Aspekt interkultureller Handlungsräume. Es ist insbesondere die sog. Kulturschock-Forschung, die sich diesem Ensemble an erfahrenen Problemen und Einschränkungen widmet (Zhou et al. 2008). Einige der Beiträge in diesem Band rekurren genau auf diese Erfahrungsdarstellungen.

Können sprachliche Kompetenzen noch durchweg manifest gemacht werden, auch wie sie interaktional ausgehandelt werden (vgl. exemplarisch viele der Bei-

träge in Mackey 2007), so bleiben psychologische Verfasstheiten der genannten Art jedoch im Hintergrund wirksam und können kaum lokal „dingfest“ gemacht werden. Deswegen „leben“ sie – die Gefühle der Unzulänglichkeit, der Defizite, der Angst, der Zugangsbeschränkungen zu Ressourcen – vor allen in Interviews, in Erfahrungserzählungen oder unter Umständen auch in Rationalisierungen von (öffentlichen) Selbstermächtigungsbestrebungen (die ein großes „Wir“-Potenzial besitzen (vgl. Orbe 1997)). Erfahrungserzählungen bieten über die Unzulänglichkeitsgefühlsbeschreibungen hinaus aber durchaus auch Schilderungen erfolgreicher sprachlicher und anderer – auch kulturdifferenter – Bewältigungsstrategien sowie alltagstheoretische Rationalisierungen im Umgang mit Differenz (vgl. Kapinus 2015; Veyaunik 2015). Sie bilden ebenfalls einen wichtigen Aspekt interkulturellen Handelns, nämlich Ermächtigungserfahrungen bzw. Ermächtigungsdeutungen.

Dieser Blick auf Interkulturalität ist ein anderer, er gesellt sich dem differenztheoretischen und differenzpraktischen Begriff hinzu. Er kann nicht ignoriert werden, auch wenn es sich nicht um „mitgebrachte“ kulturelle Phänomene handelt. Sie sind neben der allgemeinen psychologischen Verfasstheit einer Person natürlich den allgemeinen strukturellen und speziellen situativen sozialpsychologischen Bedingungen sprachlich und kulturell heterogener Akteurskonstellationen geschuldet und somit strukturell als auch situativ „hervorgebracht“. Natürlich können „mitgebrachte“ kulturelle Gewohnheiten sozialpsychologische Aspekte verstärken, sich mit ihnen verzahnen, wenn etwa „Bescheidenheit“ als zurückgenommenes Agieren im öffentlichen und institutionell-hierarchischen Raum mit Unsicherheit zusammenfällt oder anders herum, wenn von „Selbstbewusstseinsdemonstrationen“ als anerkanntes Muster sozialer Kohäsion ausgegangen wird.

Der radikalste Zugang zu Interkulturalität als Konstrukt könnte lauten: „Interkulturell ist das, was wir als interkulturell betrachten“. Dies beträfe die Außenperspektive und es ist nicht abwegig, viele kursierende Wissensbestände über kulturelle Differenz hier zu verorten. Dies betrifft z. B. die üblicherweise in binärer Form präsentierten Listen von interkulturellen Differenzen, die als Allgemeingut in vielen nicht- und semiprofessionellen (und manchmal auch professionellen) Kreisen kursieren und mehr mit Stereotypen gemeinsam haben als mit differenzierter Erkenntnis. Darunter fallen binäre Paare wie „monochron“ versus „polychron“ oder „Individualismus“ versus „Kollektivismus“ oder „Direktheit“ versus „Indirektheit“ oder „linearer“ versus „zirkulärer Denkstil“. Nicht dass diese Begriffe prinzipiell untauglich sind, es stehen ja oftmals in langen Prozessen gewonnene Erkenntnisse dahinter, aber sie taugen nicht als Erklärungen für hochdifferenzierte Prozesse in authentischen Interaktionssituationen. Diese Begriffe werden Handlungen übergestülpt, aber nicht aus Handlungszusammenhängen abgeleitet, denn in der Regel lassen sie derartig klare Zuordnungen von Makrostereotypen kultureller Differenz

kaum zu. Eine weitere Außenperspektive blendet Komplexität aus und reduziert Zusammenhänge und Dynamiken von kulturellen, sozialen und psychologischen Facetten allein auf scheinbare Kulturgebundenheit, gleichwohl diese durchaus mit anderen Erklärungsmustern konkurrieren mag. Dahinter steht die Idee, dass Interkulturalität allein einem kulturellen Differenzkonzept (zudem einem orthodoxen Kulturkonzept) geschuldet sein müsse.

Tatsächlich können ganz unterschiedliche Facetten im Zusammenspiel durchaus einen „interkulturellen Raum“ bilden. Uns ist bewusst, dass diese Metapher nicht unheikel ist, denn ihr wohnt eine Subsumptionskraft inne, die letztlich doch „Kultur“ als dominante Definitionsanleihe zeichnet. Das könnte zum einen auf unserer Willkür beruhen, zum anderen eine Abkürzungsstrategie sein, mit der wir auf die Internationalität der Gruppe Bezug nehmen und deren Heterogenität an Sprachen und kulturellen Hintergründen sozusagen wider besserer Erkenntnis apriorisch als Deutungshorizont einspannen, was aber einer gefährlichen Gleichsetzung von „international“ mit „interkulturell“ gleichkäme. Sie impliziert aber noch keinen nationalkulturellen Ansatz, weil einzelne nationale Zugehörigkeiten in der Gruppe damit noch nicht mit kulturellen Eigenheiten gleichgesetzt werden. Vielmehr speist sich eine solche Subsumptionsannahme aus der Erkenntnis, dass die sozialen Prozesse stark heterogener Gruppen unter prinzipiell gleichen Handlungsbedingungen – wie das bei ICEUS der Fall ist – zu permanenten Aushandlungsprozessen hinsichtlich einer gemeinsamen Verständigungsbasis oder zumindest dem Versuch dahin zu gelangen geprägt sind. Diese Annahme bewegt sich in die Richtung dessen, was der Ethnograf Michael Agar mit seinem ganz speziellen Kulturbegriff aufzeigen will: „Culture is not something people *have*; it is something that fills the spaces *between* them“ und „Culture is created knowledge that shows why problems occurred when a group of ‚different‘ people tried to do something together“ (Agar 1994: 236). Nicht kulturelle Eigenheiten im anfangs beschriebenen Sinn eines kulturdifferenten Ansatzes kommen dabei zur Geltung, sondern der Prozess der Verständigung mit seiner für die Gruppe je eigenen Interaktionsgeschichte, in der z. B. Vertrautheit oder Handlungsroutrinen genauso wie Sympathien und Abneigungen geregelt werden und zu einer gemeinsamen – ja, so wollen wir es nennen – „interkulturellen Lebenswelt“ führen können.

3 Die lebensweltliche Grundlegung Interkultureller Hochschulbildung

Zur Einführung in unsere Bildungs-Exploration

Dieses interaktive, auf wechselseitige Verständigung abhebende prozessuale Interkulturalitäts-Verständnis – wie es von Michael Agar prägnant herausgestellt wird – ist zwar mehr und mehr in den fachlichen Diskurs zur Interkulturellen Kommunikation eingegangen (Hinnenkamp 1989; Schröer 2002, 2009; Wimmer 2005; Bettmann 2016), auf den Diskurs zur interkulturellen Hochschuldidaktik, auf den wir nun wieder zurück kommen möchten, hat dieses Verständnis bislang noch keinen Einfluss genommen. Will sagen: Die für den Globalisierungsprozess typische und allgegenwärtige Herausbildung globaler „interkultureller Aushandlungsräume“, die sich dann – so lässt sich im Anschluss an Benita Luckmann und Anne Honer sagen – zu „kleinen interkulturellen sozialen Lebenswelten“ verdichten, ist natürlich auch und nicht zuletzt in den Hochschulen und Universitäten zu beobachten. Seminargruppen sind zunehmend interkulturell aufgestellt, ganze Studiengänge, wie der Studiengang ICEUS – sind von vornherein für internationale/interkulturelle Studiengruppen konzipiert. Die somit verfasste Interkulturalität der Hochschulen und Universitäten schreitet unaufhaltsam voran. Mit der Zunahme der Internationalisierung an den deutschen Hochschulen zeichnet sich ein Bedeutungszuwachs für die Interkulturalität im Hochschulalltag und in der Hochschulbildung ab: Der kontingente interkulturelle Aushandlungsraum, die jeweilige Gestaltung der kleinen interkulturellen Lebenswelten, fundiert letztlich den interkulturellen Bildungsprozess auf je eigene Weise. Das heißt: Die Gestaltung der interkulturellen Lebenswelt prädisponiert jeweils die Chancen und den Erfolg interkulturellen Lernens in einer Gruppe. Und: Die einhergehenden praktischen Erfahrungen beim Aufbau einer gemeinsamen kleinen interkulturellen Lebenswelt bieten sich als Ausgangspunkt für eine reflexive und theoriegenerierende und somit besonders nachhaltige Erfahrungsbildung an. Im einschlägigen Diskurs bleiben die kleinen interkulturellen sozialen Lebenswelten, von denen die didaktischen Maßnahmen im Bildungsalltag erst ihre spezifische Bedeutung erhalten, allerdings weitgehend unberücksichtigt. So lässt sich festhalten: Die Hochschulen bilden zunehmend interkulturelle soziale Lebenswelten heraus, die sich als Nachhaltigkeit versprechende Lernressourcen geradezu anbieten. Für die Konzeptualisierung einer interkulturellen Hochschuldidaktik bleibt das bislang folgenlos (siehe Schröer/Bettmann in diesem Band).

Hier nun setzen unsere Überlegungen zur Herausgabe des vorliegenden Bandes an. Wir vier HerausgeberInnen haben alle zum Teil langjährig Erfahrung in der interkulturellen Lehre im Rahmen des Studienganges ICEUS sammeln können.

Wir haben erlebt, wie sich interkulturelle Studiengruppen ihre interkulturellen Lebenswelten aufbauen, mehr noch: wir waren als Lehrende selbst Teil dieser Lebenswelten. So konnte uns aus der Mitarbeit im Studiengang und aus unserer Lehrpraxis heraus nicht entgehen, dass die Aushandlungsprozesse in den interkulturellen Lerngruppen, die zur Konstitution geteilter Lebenswelten führten, den Bildungsprozess in der Gruppe beeinflussten und so zugleich bei den Studierenden zu der Sensibilität führten, die den nachhaltigen reflexiven Erwerb von interkultureller Kompetenz möglich machte. Die Befragung der Alumnis bestätigte uns diesen Eindruck. Bei der Seminargestaltung wurden diese Erfahrungen dann immer wieder berücksichtigt. Es wurden beispielsweise Lehrforschungsprojekte eingerichtet, die die ICEUS-Lebenswelt zum Gegenstand hatten und aus denen einige Beiträge zu diesem Band hervorgegangen sind. Allerdings waren wir da sehr auf uns allein gestellt. Weiterführende konzeptionelle Unterstützung von Seiten der interkulturellen Hochschuldidaktik war nicht zu erhalten.

Da der Studiengang ICEUS hier über besonders günstige Voraussetzungen verfügt – sie werden mit dem einleitend orientierenden Beitrag von *Ilka Gersemann* zum Ursprung, zur Entwicklung und zur konzeptuellen Struktur von ICEUS erkennbar – kam dann auch bald die Idee auf, den Studiengang ICEUS (in einer Art Selbsthilfe) für eine entsprechende empirische Untersuchung zur Bedeutung der interkulturellen Lebenswelt von Studiengruppen für die didaktische Gestaltung der Hochschullehre zu nutzen. Im Mittelpunkt unseres Interesses stand und steht die Frage, aus welchen interaktiven und kommunikativen Zusammenhängen sich für die interkulturellen Studiengruppen welche gruppen- bzw. lebensweltkonstitutiven und orientierenden Relevanzen des Bildungsprozesses herausbilden. Wir möchten in Erfahrung bringen, welche Form der Hochschulbildung sich aus welcher kleinen sozialen Lebens-Welt in Anbetracht welcher Problemlagen wie durchsetzt, um so sensibilisiert später zu verfeinerten Konzepten von interkultureller Hochschulbildung und -didaktik gelangen zu können. Eine solche Studie bedarf der Vorbereitung. Die verlief in unserem Fall in zwei Etappen, die mit dem vorliegenden Band dokumentiert sind.

Etappe 1: Explorative Lehrforschung

Im ersten Zug geht es um Exploration und Sensibilisierung. Lehrende und Studierende des Studiengangs ICEUS haben Facetten ihrer Lehr-, Lern- und lebensweltlichen Aushandlungserfahrungen zu analytischen Beschreibungen zusammengefasst. Mit den einzelnen Beiträgen wurde auf Bruch-, Konvergenz- und Emergenzstellen, die sich aus der Internationalisierung der Hochschule im Alltag der Hochschullehre zwischen den kulturell verschiedenen AkteurInnen ergeben können und ergeben

mit Blick auf die Voraussetzungen einer interkulturellen Hochschuldidaktik aufmerksam gemacht.

Der autobiographische Bericht von *Anastasija Belostocka* über das ICEUS-Studium und -Leben an der Hochschule Fulda zeigt exemplarisch, dass vor allem die internationalen Studierenden bei der Aufnahme ihres Studiums eine Verortungskrise durchmachen können, weil sie zwangsläufig aus ihren bekannten sozialen Kreisen und kulturellen Kontexten heraustreten (müssen). Sie wechseln für das Studium in eine für sie fremde Umwelt, in der ihre gewohnten Handlungs- und Wahrnehmungsroutinen nicht mit den lokalen Handlungs- und Deutungsmustern bzw. mit den lokalen Wirklichkeitskonstruktionen passfähig sind und in der die alten Regeln aus der eigenen Kultur nicht mehr gelten. Dann stellt sich ein Gefühl ein, dass etwas fehlt, wenn etwas anders ist und damit soll man weiterleben, anders leben, weil es unveränderlich ist. Diese Erfahrung verbindet sich dann schnell mit einem Gefühl mangelnder Akzeptanz, und dies führt in Folge zu einer Eruption der Lebenswelt. Diese Eruption stellt sich als Kulturschock dar, von dem das Studium nach einer euphorischen Einstiegsphase allzu häufig überschattet ist. Kennzeichnend ist ein Orientierungsvakuum oder eine Orientierungsdiversion. Anastasija Belostocka zeigt auch, dass die aktive, offene und reflexive Auseinandersetzung mit den neuen Lebens- und Lernumständen und den MitstreiterInnen der neuen Lebenswelt dabei helfen kann, die Verortungskrise abzumildern und den Kulturschock produktiv zu bewältigen.

Richard Bettman, Volker Hinnenkamp, Melissa Laufer und Norbert Schröer thematisieren in ihrem Beitrag „Interkulturelle Gruppenarbeit als Herausforderung“ zunächst die kooperativen und koordinativen Bruchstellen im seminaristischen Alltag innerhalb des Studiengangs ICEUS. Im Rückgriff auf studentische Erfahrungsberichte wird vorgeführt, welche kooperativen bzw. kommunikativen Brüche im Alltag der interkulturellen Seminare zwischen den Studierenden entstehen können, wenn sie zur Bewältigung eines studentischen Projektes dazu angehalten werden, miteinander zu kooperieren. Deutlich gemacht wird, dass die Zusammenarbeit in der Regel von Konflikten begleitet ist, die über die Probleme sprachlicher Anschlussfähigkeit und die einer differenten Positionierung in der Sache hinausgehen. Gemeint sind Konflikte, die sich aus kulturellen Nichtpassungen ergeben, die sich also aufgrund der Begegnung unterschiedlicher Umgangsformen, Orientierungsstile und Lernkulturen aufbauen. Gezeigt werden kann aber auch, über welches ‚Verfahren‘ das Zusammenspiel in Anbetracht kultureller Differenz gelingen kann und dann zu entsprechenden Lerneffekten führt. Demnach scheint es erforderlich, dass sich aus dem kommunikativen Zusammenspiel in der internationalen Studiengruppe ein auf wechselseitiger Akzeptanz beruhender situativer Kontext aufbaut, der dann von Vertrauen getragen nur über situativ-reflexive Lehrformen gesteuert

und als Bildungsressource genutzt werden kann. Der Aufbau von Vertrauen und wechselseitiger Akzeptanz hin zu einem gewinnbringenden dialoggetragenen Bildungsprozess – das deutet sich vor allem mit den oben vorgetragenen Beispielen interkultureller Zusammenarbeit an – ist im Kern nicht didaktisierbar. Er ergibt sich vielmehr aus den gemeinsamen reflexiven Hinwendungen zu sich kontingent in Anbetracht der Differenz Erfahrung aufbauenden und dabei den formellen Seminarbetrieb durchaus überschreitenden interkulturellen Gruppenkonstellationen.

Mit dem Aufsatz „Interkultureller Unterricht als interkulturelle Praxis? ‚Rich Points‘ als niedrigschwellige Forschungspraxis von ‚languaculture‘-Erkundungen“ greift *Volker Hinnenkamp* auf das in dieser Einleitung bereits erwähnte Kultur-Konzept von Agar zurück und führt vor, wie in einem theoretisch angelegten Seminar zur Interkulturellen Kommunikation über sog. Rich Points interkulturell herausfordernde Phänomene als kulturell ‚reichhaltiges‘ Hintergrundwissen erschlossen werden können. Der Sinn dieser Übung ist es sich den eigenen Erfahrungen im neuen interkulturellen Lebensraum empirisch und reflexiv anzunähern und somit Erfahrung und Theorie miteinander zu verknüpfen. In vielen Fällen wird der theoretische Anspruch jedoch selbst zum Stolperstein, überformt das auf Agars ethnografischen Ansatz fußende Rich Point-Konzept die Reflektion der eigenen Erfahrung. Dennoch wird damit ein nachhaltiger Blickwinkel begründet, auf den die Studierenden im Laufe des Studiums immer wieder zurückkommen.

Das Thema Vertrauen, das auch in dem Aufsatz „Interkulturelle Gruppenarbeit als Herausforderung“ stark akzentuiert wird, steht dann auch im Zentrum der explorativen Analyse „Wir sind alle ein Stück zusammengewachsen“ von *Agnieszka Satola*. Vorgeführt wird hier, inwiefern die Forschungswerkstatt als Mittel des forschenden Lernens im Rahmen einer interkulturellen Hochschuldidaktik verstanden werden kann und welche Vorteile sie mit sich bringt, nicht nur im Hinblick auf die Gewinnung praktischer Forschungskompetenzen, sondern auch mit Blick auf das interkulturelle Lernen und die daran gebundene Ausbildung interkultureller Handlungskompetenzen. Die Forschungswerkstatt bietet als eine situativ flexible Lehrform die Möglichkeit, im Forschungsprozess individuelle als auch kollektive Erfahrungen zu machen. Die Studierenden konzentrieren ihr Erkenntnisinteresse auf einen Untersuchungsgegenstand und lernen dabei nicht nur die Methoden der – in diesem Fall – Sozialforschung kennen, sondern erwerben auch Kompetenzen im Hinblick auf Perspektivenübernahme und Reflexion. Wenn Forschungswerkstätten dementsprechend gut, d. h. sensibel und mit Blick auf die Dynamiken innerhalb der Gruppen angeleitet werden, können sie einen gruppenkohäsiven lebensweltkonstitutiven Effekt haben, und zum Erwerb interkultureller Handlungskompetenzen beitragen. Auch hier ist für die Kohäsion der Gruppe der bereits im vorherigen Beitrag erwähnte Aufbau von Vertrauen zentral.