



Die Rekonstruktion kultureller Unterschiede mithilfe von „Sensitive Zones“ – Ein Reader

PROJEKTNUMMER

2018-1-PL01-KA203-050751

www.solvinc.eu



CC-BY-NC-SA



Dieses Dokument darf kopiert, reproduziert oder geändert werden nach den oben genannten Regeln. Darüber hinaus eine Bestätigung der Autoren der und aller anwendbaren Teile des Urheberrechtshinweises muss eindeutig angegeben werden.

All rights reserved.

© Copyright 2020 SOLVINC

Projektpartner:

Spółeczna Akademia Nauk, Polen

Universität Wien, Österreich

Elan Interculturel, Frankreich

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland

Universidade Do Porto, Portugal





Die Rekonstruktion kultureller Unterschiede mithilfe von „Sensitive Zones“ – Ein Reader

Herausgeber*innen:	Johannes Gutenberg University Mainz, Germany
Autor*innen:	Universität Wien, Österreich: Katharina Resch Elan Interculturel, Frankreich: Vera Varhegyi Universität Porto, Portugal: Diana Alves, José Pedro Amorim, Joana Manarte, Joaquim Luís Coimbra, Pedro Ferreira, Amélia Lopes, Isabel Menezes Społeczna Akademia Nauk, Polen: Anna Maria Migdał Johannes Gutenberg Universität Mainz, Deutschland: Beate Hoerr, Iris Thimm-Netenjakob
Datum:	Mai 2020
Dokumentenformat:	Public Deliverable
Project:	SOLVINC – Solving intercultural conflicts with international students Grant Agreement Number: 2018-1-PL01-KA203-050751
Deliverable:	IO1 Sensitive Zones



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Unterschiede im Verständnis von Diversität	8
1.1. Einführung	8
1.2. Diversität „managen“	8
1.3. Kritische Ereignisse hinsichtlich Diversität	12
1.4. Literatur	13
2 Unterschiede in der Kommunikation	14
2.1. Einleitung: Warum ist Kommunikation relevant?	14
2.2. Kulturelle Unterschiede in der Kommunikation	14
2.3. Conclusio	18
2.4. Kritische Ereignisse zu Kommunikation	18
2.5. Literatur	19
3 Unterschiede in der Hierarchie	21
3.1. Einführung: Warum ist Hierarchie relevant?	21
3.2. Kulturelle Unterschiede in der Auffassung von Status und Hierarchie	21
3.3. Kritische Ereignisse hinsichtlich Hierarchie	23
3.4. Literatur	23
4 Unterschiede in der Identität	24
4.1. Warum sich mit dem Begriff der Identität auseinandersetzen und was bedeutet „Identität“ eigentlich?	24
4.2. Interkulturelle Unterschiede im Identitätsgefüge	25
4.3. Besondere Herausforderungen der Identitätsdynamik bei der internationalen Mobilität von Studierenden:	26
4.4. Lösungswege: Wie man Identitätskonflikte in der Hochschulbildung mit internationalen Studierenden verhindern bzw. handhaben kann	28
4.5. Kritische Ereignisse hinsichtlich Identität	29
4.6. Literatur	30
5 Unterschiede im Verständnis von Zeit	31
5.1. Einleitung: Warum ist Zeit relevant?	31
5.2. Kulturelle Unterschiede im Verständnis von Zeit	31
5.3. Kritische Ereignisse im Umgang mit Zeit	33
5.4. Literatur	34
6 Genderunterschiede	35
6.1. Einführung	35
6.2. Sieben Elemente von Gender als soziales Konstrukt	36
6.3. Herausforderungen von Gender bei der internationalen Mobilität von Studierenden und Personal	38
6.4. Mögliche Lösungen und Maßnahmen: Hin zu einem besseren Verständnis von Gender-Konzepten in Beratungssituationen an Hochschulen	39
6.5. Kritische Ereignisse hinsichtlich Gender	40
6.6. Literatur	41
7 Kolonialismus	43
7.1. Theoretische Überlegungen zu Diversität und Kolonialismus aus der Literatur	43
7.2. Kritische Ereignisse mit Kolonialismus aus den Alltagserfahrungen der Studierenden	45
7.3. Finale Überlegungen zu post-kolonialistischen Hochschulen	48
7.4. Kritische Ereignisse zu Kolonialismus	48
7.5. Literatur	49
Fazit	51

Einleitung

Was sind Sensitive Zones und warum sind sie relevant?

Sensitive Zones sind Felder erhöhter Aufmerksamkeit oder Vulnerabilität, in denen kulturelle Missverständnisse, Spannungen und Konflikte verstärkt auftreten können. Diese Felder sind nicht an sich „sensibel“, sondern wurden im Rahmen des SOLVINC Projekts als wichtig und relevant für internationale Studierende an Hochschulen identifiziert.

Die Sensitive Zones basieren auf den drei Schritten der Method of Critical Incidents (1. Dezentrierung, 2. Entdeckung des kulturellen Referenzrahmens des anderen, 3. Verhandlung. Für mehr Informationen siehe <http://learningfromcultureshocks.eu/wp-content/uploads/2019/11/Reader-22Nov2019.pdf>, Seite 6)

Sensitive Zones, die im Rahmen des SOLVINC Projekts identifiziert wurden

Das Konzept „Kulturschock“ kann – je nach Perspektive – in vielen verschiedenen Definitionen vorliegen, weshalb zunächst eine Definition des Begriffs notwendig ist. Der Begriff Kulturschock bezeichnet eine Interaktion mit einer Person oder einem Objekt einer anderen Kultur, welche im positiven oder negativen Sinne eine Reaktion auf der kognitiven oder affektiven Ebene hervorrufen kann. Weitere mögliche Formen, die ein Kulturschock annehmen kann, sind das Gefühl des Verlusts des eigenen Referenz- und Orientierungsrahmens, eine negative Selbstrepräsentation sowie das Gefühl, einen Mangel an Wertschätzung zu erfahren, was wiederum Emotionen wie Unbehagen und Wut verursachen kann (Cohen-Emerique 2015:65). Die konkrete Erfahrung eines solchen Kulturschocks wird Kritisches Ereignis genannt.

Die 35 Kritischen Ereignisse, die im Rahmen des SOLVINC-Projekts gesammelt werden konnten (<http://learningfromcultureshocks.eu/>), wurden in diesem Reader sieben Sensitive Zones zugeordnet und genauer theoretisch erläutert: Unterschiede in Diversität, Kommunikation, Hierarchie, Identität, im Verständnis von Zeit, Gender und Kolonialismus. Das Projektteam hat diese sieben Sensitive Zones anhand der Kritischen Ereignisse ermittelt.

Diese Sensitive Zones stellen keine völlig voneinander getrennten Bereiche dar; die meisten Kritischen Ereignisse beziehen sich auf mehrere der aufgelisteten Themen. Dennoch veranschaulichen sie die eine oder andere Sensitive Zone genauer. Das haben wir bei der Kategorisierung der Kritischen Ereignisse berücksichtigt. Sie könnten nun zum Beispiel sagen, dass es kein Ereignis gibt, das nicht in den Bereich der „Kommunikation“ fällt – und Sie hätten Recht. Einige der Ereignisse sind jedoch besonders hilfreich, um auf die wichtigsten kulturellen Unterschiede im Hinblick auf die Art und Weise, wie wir kommunizieren, hinzuweisen.

Der Grund, dass Bereiche wie Rassismus, Bildung, Analphabetismus oder akademische Kultur in diesem Reader nicht als eigene Sensitive Zone genannt werden, ist der Tatsache geschuldet, dass unsere Sensitive Zones aus den konkreten Kritischen Ereignissen abgeleitet wurden, auf denen dieser Reader basiert.

Welches Ziel verfolgt der Reader?

Die hier gesammelten Texte sollen dem/der Leser*in eine Zusammenfassung und einen Überblick darüber geben, inwieweit die 35 Kritischen Ereignisse analysiert, systematisiert und theoretisch begründet werden können. Einen Überblick über die Ereignisse finden Sie hier: <http://learningfromcultureshocks.eu/>.

Die Erläuterungen zu den einzelnen Sensitive Zones beziehen sich einerseits auf die entsprechenden konkreten Kritischen Ereignisse, andererseits bilden sie einen theoretischen Bezugsrahmen hierfür. Dies soll es dem/der Leser*in ermöglichen, allgemeine Einblicke in die Sensitive Zones jenseits der konkreten Kritischen Ereignisse zu gewinnen.

Ziel dieses Readers ist es nicht, Wege zur Lösung kultureller Missverständnisse aufzuzeigen da wir davon ausgehen, dass jeder kulturelle Konflikt von seiner konkreten Situation und dem jeweiligen Kontext abhängt. Aus diesem Grund bietet dieser Reader keine allgemeingültigen Lösungswege.

An wen wendet sich dieser Reader?

Dieser Reader wurde für Studierende sowie Fakultätsmitglieder und anderes Personal an Institutionen der höheren Bildung konzipiert, die auf verschiedene Weise mit der internationalen Mobilität im Bildungswesen zu tun haben. Konkret betrifft dies z.B. Studierende, die einen Aufenthalt im Ausland planen oder Universitätsangestellte, die bei der Planung solcher Aufenthalte helfen. Entsprechend ist dieser Reader im Rahmen des Erasmus+-Projekts SOLVINC als Werkzeug für Menschen in diesen Positionen konzipiert worden.

Wie kann der Reader verwendet werden?

Die jeweiligen Texte, die Bezug auf die Sensitive Zones nehmen, sind unterschiedlich aufgebaut. Sie spiegeln die Bandbreite wider, die sich auch in der Projektarbeit herausgebildet hat. Die Herangehensweise an die verschiedenen Themen wurde bewusst nicht in eine vorgegebene Struktur gezwängt. Vielmehr sollte die Art und Weise, wie die Texte der verschiedenen Sensitive Zones bearbeitet wurden, die Vielfalt der Interpretationen widerspiegeln.

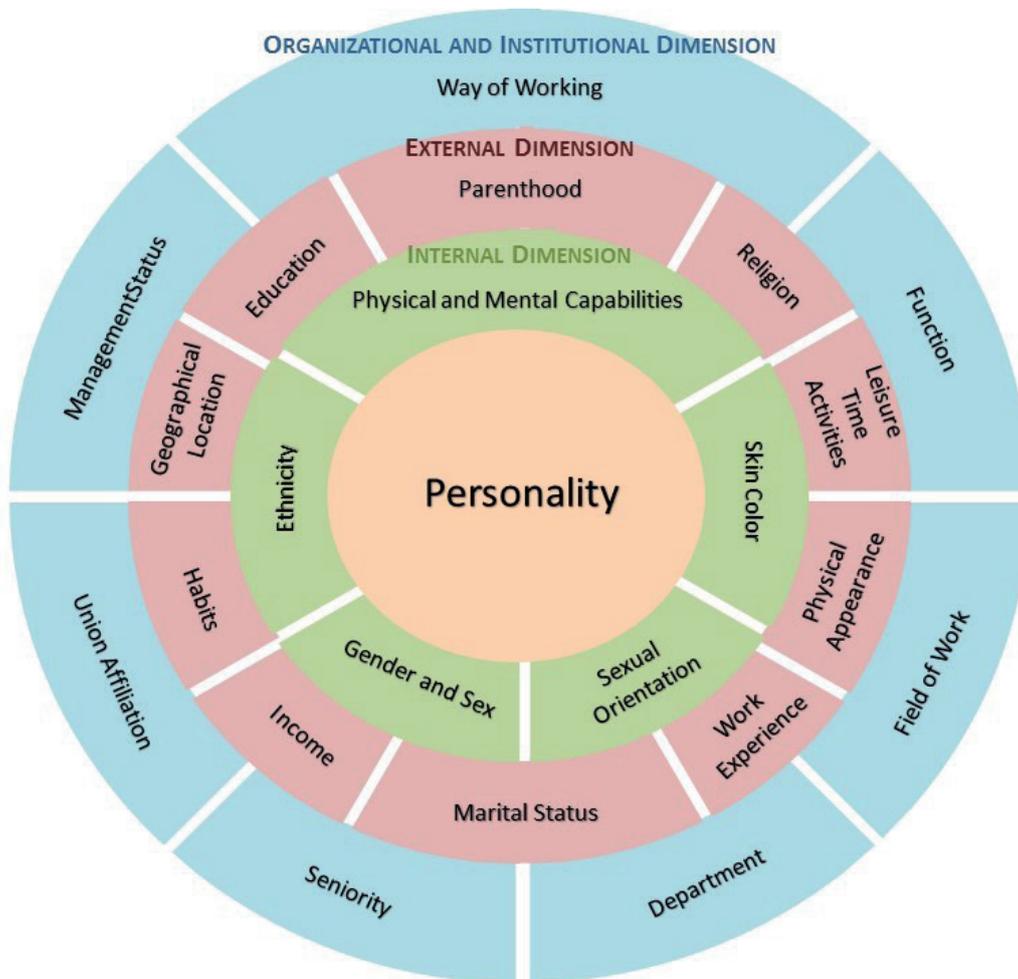
Die folgenden Kapitel geben eine Einführung in die Sensitive Zones geben. Aufgrund der Kürze der jeweiligen Texte spiegeln diese womöglich nicht alle Perspektiven eines Themas wider. Allerdings enthält jedes Kapitel eine Literaturliste, die eine weiterführende Lektüre erlaubt.

Das Diversitätsrad

In der Auseinandersetzung mit Diversität erweist sich die Beschäftigung mit dem Modell „The Four Layers of Diversity“ nach Gardenswartz und Rowe (2003) bzw. dem Diversitätsrad als interessant, um Diversität konkreter fassen zu können. Mit dem Modell werden neben den persönlichen und sozialen Einflüssen auch weitere Dimensionen von Diversität anschaulich dargestellt.

Im Zentrum des Modells befindet sich nach Gardenswartz und Rowe (2003) die Persönlichkeit, welche den Kern bildet und für alle weiteren Dimensionen grundlegend ist. Den zweiten Kreis stellen die inneren Dimensionen dar, diese Aspekte bilden die primären Kategorien von Diversität ab (Hautfarbe,

Geschlecht, Alter, etc.). Zudem sind sie als gegeben anzusehen bzw. sind diese durch die Einzelperson kaum oder gar nicht veränderbar. Die nächste Ebene bilden die äußeren Dimensionen (Familienstand, Ausbildung, Religion etc.). Dies sind Einflüsse, welche durch eigene Erfahrungen sowie durch gesellschaftliche Bedingungen bedeutsam werden. Den äußersten Kreis bilden die organisationalen Dimensionen, welche durch die Zugehörigkeit zu einer Organisation oder Institution wie der Universität bestimmt werden (Gardenswartz & Rowe, 2003, S. 32; 37).



Quelle: Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Society for Human Resource Management.

Dieses Diversitätsrad kann als theoretischer Rahmen für das Konzept der Sensitive Zones genutzt werden. Die Termini, die in diesem Rad verwendet werden, können hierbei der Orientierung dienen. Das Diversitätsrad auf jede einzelne Sensitive Zone anzuwenden, würde allerdings den Rahmen dieses Readers sprengen.

1 Unterschiede im Verständnis von Diversität

Pedro Ferreira, Diana Alves, Amélia Lopes (Universität Porto, Portugal)
Vera Varhegyi (Elan Interculturel, Frankreich)

1.1. Einführung

Wir leben in vielfältigen Gesellschaften und teilen unser Leben und seine zahlreichen Situationen mit vielen anderen Menschen. Unterschiede wie Geschlecht, Alter, Religion, Kultur und Ethnizität - um nur wenige zu nennen - werden zwischen den Akteuren vermittelt und sind in der Art und Weise, wie Menschen und Subjektivitäten geprägt werden und sich verändern, strukturell präsent. Das Vermitteln von Unterschieden im Allgemeinen oder kulturellen Unterschieden im Speziellen - sofern dies der Fall ist - kann zu Konflikten und Kulturschocks führen. Natürlich findet dieser Austausch nie in einem sozialen Vakuum statt. Deshalb muss bei der Betrachtung der Auseinandersetzungen und Schocks berücksichtigt werden, inwieweit andere Unterschiede und Ungleichheiten vorhanden sind und eine Rolle spielen. Konflikte und Ungerechtigkeiten sind oft der Grund dafür, dass Interventionen, Trainings oder Führung in Sachen Diversität notwendig sind. Im Hinblick auf interkulturelle Kontexte werden Kulturschocks zum Teil durch Reaktionen auf kulturelle Unterschiede ausgelöst oder konzentrieren sich darauf, wie Menschen in ihrem täglichen Leben mit Diversität umgehen. In diesem Abschnitt werden mehrere Konzepte erörtert, die nützlich sein können, um Kulturschocks, die in vielfältigen und multikulturellen Gesellschaften alltäglich sind (z.B. in vielen europäischen Ländern), besser zu verstehen. Es wird untersucht, wie einige dieser Konzepte die Verwendung von Stereotypen und die Dynamik von Vorurteilen und Diskriminierung veranschaulichen. Manche Ereignisse weisen außerdem auf die Schwierigkeit hin, unseren Ethnozentrismus zu überwinden. Darüber hinaus wird untersucht, wie uns die Problematisierung von Unterschiedlichkeit und Diversität und die damit verbundenen Herausforderungen helfen können, zu einem situationsgerechten, ökologischen und sozio-politischen Verständnis von Kulturschocks und der Konflikte, die sie zum Ausdruck bringen, zu gelangen.

1.2. Diversität „managen“

Die Sozialpsychologie hat Konzepte und Prozesse entwickelt, die uns helfen können zu verstehen, wie wir mit anderen Menschen umgehen und was zu bestimmten Vorurteilen (Bias) führen kann. Auch wenn dieses Phänomen zweifellos eine individuelle und zwischenmenschliche Komponente enthält, müssen kontextuelle, soziale und sogar institutionelle Faktoren ebenfalls sorgfältig beachtet werden. Diese sind von grundlegender Bedeutung, um zu verstehen, wie Diversität definiert wird, wie Konflikte entstehen und welche unterschiedlichen Folgen sie für bestimmte Personen und Personengruppen haben.

Das Verständnis darüber, inwiefern sich Dinge und Menschen ähneln oder unterscheiden, wird als ein kognitives menschliches Bedürfnis verstanden. Der Prozess der sozialen Kategorisierung hilft dabei, Menschen, die man sieht oder trifft einzuordnen, indem Kategorien, zum Beispiel nach Alter, Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit, konstruiert werden (Fiske 1998). Dieser Kategorisierungsprozess hat

die Tendenz, Unterschiede zwischen den Gruppen überspitzt darzustellen und die Unterschiede innerhalb der Gruppen zu minimieren, indem Grenzen jeder Kategorie verstärkt werden. Dies kann zu Stereotypisierungen führen. Konstruierte Kategorien erzeugen Erwartungen und Assoziationen. Daher wird die Wahrnehmung dessen, was z.B. in die Kategorie „junger Mensch“ oder „alter Mensch“, „Migrant“ oder „Mann“ passt, in der Regel Personen zugeschrieben, von denen man annimmt, dass sie zu diesen Gruppen gehören. Sie sind Vereinfachungen dessen, was Menschen sind oder sein können, wenn sie zu einer Gruppe gehören oder auch nur als zu dieser Gruppe zugehörig angesehen werden. In diesem Sinne sind sie naive Theorien, die die Welt vereinfacht darstellen (Fiske 2010). Sie können den Ausdruck von Vorurteilen begünstigen - die (emotionale) Reaktion auf eine Person, die auf Gedanken und Gefühlen gegenüber der sozialen oder kulturellen Gruppe dieser Person beruht (Fiske 2010).

Soziale Kategorisierung, Stereotypen und Vorurteile sind in diversen der gesammelten Ereignisse zu finden, zum Beispiel in „Wir und sie (PT)“, „Sie sind nicht so gut wie die Portugiesen (PT)“, „Woher kommst du? (DE)“. In Bezug auf Stereotypen und Vorurteile ist das Ereignis, bei dem der Satz „Die Chinesen essen Hunde (FR)“ von einer Phonologielehrenden zur Veranschaulichung eines bestimmten Lauts verwendet wird, ein Beispiel für ein Stereotyp. Das deutet nicht nur darauf hin, dass dieses gastronomische Merkmal alle Chinesen kennzeichnet, sondern auch darauf, dass eine Gruppe mit etwas Negativem konnotiert und damit Vorurteile begünstigt werden. Vorurteile sind wahrscheinlich auch bei dem Ereignis „Afrikanische Filme (PT)“ vorhanden, bei dem die Tatsache, dass es um einen afrikanischen Film geht, eine negative Bewertung des Films und damit verbundenem Desinteresse seitens der Professorin hervorruft.

Es ist wichtig zu verstehen, dass der Prozess der Kategorisierung, die Bildung von Stereotypen und der Ausdruck von Vorurteilen nicht in einem sozialen, kulturellen oder historischen Vakuum stattfinden. Historische Konstruktionen verschiedener Gruppen von Menschen und soziale Ungleichheiten zwischen ihnen strukturieren die Interaktionen und möglichen Bedeutungszusammenhänge, einschließlich kultureller und interkultureller Bedeutungen und Praktiken. Dies ist auch der Grund, warum Stereotypen und Vorurteile - bei einigen Gruppen mehr als bei anderen - häufig zur Ablehnung der Gleichberechtigung führen, bzw. dass Menschen aus einer Gruppe als „weniger oder schlechter als“ angesehen werden und somit diskriminiert werden (Fiske 2010). Um zu verstehen, wie Diversität vermittelt wird und welche Folgen sie hat, muss das Zusammenspiel von Weltanschauung, Kultur und Unterdrückung berücksichtigt werden (Watts 1992). Die Annahme einer sozio-politischen und ökologischen Perspektive stellt uns vor die Herausforderung, uns bei interkulturellen Konflikten an Ungleichheiten und Machtverhältnisse zu erinnern und zu hinterfragen, wie sie in konkreten Situationen funktionieren. Sie sind oft durch historisch begründete Praktiken und Vorstellungen geprägt, die Ungleichheit rationalisieren. In diesem Zusammenhang ist es nützlich, Ethnozentrismus („auf das eigene Volk zentriert sein“) als Fokus auf eine Perspektive zu betrachten, die die Schwierigkeit mit sich bringt, komplexe Darstellungen von Andersartigkeit zu erkennen und zu konstruieren. Dies ist ein Prozess, der leicht in eine negative Bewertung und Betrachtung der Anderen abgleiten bzw. andere als minderwertig darstellen kann („vulgär“, „sexistisch“, „respektlos“ usw.) (Cohen-Emerique 2015, S. 103). Das ist beispielsweise bei dem Ereignis „Im Studentenwohnheim (AT)“ zu beobachten, bei dem die italienische Mitbewohnerin als unhöflich angesehen wird, weil sie nicht die gleiche Prioritätenwahrnehmung wie die österreichische Erzählerin hat.

Das Beispiel des Ethnozentrismus veranschaulicht, wie wir angesichts von Diversität vermeiden können, Unterschiede zu erkennen oder das Andere bzw. das, was anders ist, erneut abzuwerten. Es gibt andere Wege, in dieser Situation zu agieren. Viele Schulungen und Bildungsprogramme konzentrieren sich darauf; dennoch betonen sie oft, dass Diversität in Kontexten zu einem Thema oder Problem wird, das behandelt werden muss, wenn Unterschiede ausgedrückt oder deutlich gemacht werden. Unterschiedlichkeit ist ein Problem, da sie als Ursache für Konflikte angesehen wird. Wie Ereignisse mit Kulturschock zeigen, ist es manchmal die Unterschiedlichkeit, die den Rahmen für die Konfliktbeschreibung bildet und die zur Konfliktlösung herangezogen werden muss. Unterschiede erkennen, verstehen, woher sie kommen, sie wertzuschätzen – all das sind Strategien, die als konfliktmindernd angesehen werden. Todd (2011) weist darauf hin, dass die Diversität mit Merkmalen der Unterschiedlichkeit – z.B. Kultur, Sprache, Religion usw. - verbunden ist. - „[d]iversity is shorthand for naming precisely those differences that need to be „managed“ since they create the conditions for conflicts to arise“ (S.102). Das bedeutet: Diversität als ein Problem bzw. eine Quelle von Problemen zu verstehen und als etwas, gegen das wir etwas unternehmen müssen, für das wir Strategien finden müssen – hauptsächlich mit einem pädagogischen Ansatz und im Dialog. Dieser Dialog soll produktiv sein und die Interaktionen und ihre Ergebnisse verbessern. Er muss dazu beitragen, Unterschiede anzuerkennen, Diskriminierung zu bekämpfen und mehr Gruppen und Menschen in unsere pluralistischen Gesellschaften zu integrieren. Dies ist nicht unbedeutend, auch wenn es eine gewisse Entpolitisierung des den Unterschiedlichkeiten zugrunde liegenden Konflikts mit sich bringen kann (Todd 2011). Um diese Entpolitisierung einzuschränken, müssen Unterschiede und Ungleichheit in Betracht gezogen werden. Die Konflikte, die sie hervorrufen, müssen betrachtet und untersucht werden, wie sie Ungerechtigkeiten zum Ausdruck bringen. Daher kann Unterschiedlichkeit nicht als neutral verstanden werden, weg von der Ungleichheit (oder den Ungleichheiten), oder, wie Jones (2006) sagt: „[o]nly when equality and diversity agendas problematise difference, erasing its implicit neutrality, and confront intersectionality head-on does the drive towards securing social justice“ (S. 155). Da sich das Diversity Management mit Konflikten und Macht schwertut, zieht es oft individualistische Ansätze und Herangehensweisen vor (Klein 2015). Hierbei werden häufig die kontextuellen und gesellschaftspolitischen Dimensionen vergessen, wobei es sich gerade auf diese konzentrieren sollte, da „[m]anaging diversity (...) must also entail a commitment to challenging the structural power relations that result in inequalities“ (Jones 2006, S. 151).

Schließlich muss man das sozio-politische und sozio-kulturelle Verständnis von Diversität und dessen Vermittlung in einer ökologischen Perspektive sehen, indem man Person und Kontext und deren gegenseitige Verständigung zusammenführt, um die Erkenntnisse aus interkultureller Begegnungen zu nutzen (Watts 1992) und gleichzeitig soziale Gerechtigkeit im Auge zu behalten.

Eine festgelegte ökologische Perspektive stellt fixiert (und universelle) Antworten in Frage und fördert den Fokus darauf, wie bestimmte Ereignisse oder Praktiken im Kontext auftreten. Ebenso betrachtet sie, wie verschiedene Menschen und kulturelle Gruppen auf kontextuelle Situationen oder auf gemeinsame menschliche Probleme auf spezifische, aber ebenso sinnvolle Weise reagieren (Watts 1992) und wie diese Wechselwirkungen nur dann vollständig verstanden werden, wenn sie unter Berücksichtigung der Ungleichheit – speziell der Machtungleichheit – gelesen werden.

Betrachtet man Diversitätsvermittlung im Kontext als einen festgelegten Prozess, so zeigt sich, dass dies ein spannungsreiches, politisches Thema ist, welches jeden betrifft – nicht nur speziell Einzelpersonen

oder Gruppen mit „Diversitätsbedürfnissen“. Wir alle sind Teil dessen, was Unterschiede hervorbringt, sowie des Konflikts und der Ungleichheiten, die er zum Ausdruck bringt. Mehr noch als zur Lösung dieser Konflikte müssen wir Unterschiede auf eine Weise ausdrücken, die „each of us as someone who is always already implicated in any conflict that arises with others“ (Todd 2011, S.111) identifiziert und unser eigenes Engagement für Veränderung und soziale Gerechtigkeit fördert.

Resonanzen auf diese Diskussion finden sich in den gemeinsamen Antworten der Hochschulen auf Diversitäts-Fragen. Zunehmende Diversität, wie sie durch zunehmende Immatrikulationen von Studierenden aus Minderheiten oder die Präsenz einer größeren Anzahl internationaler Studierender mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen hervorgerufen wird, stellt Hochschulen vor die Herausforderung, Veränderungen auf verschiedenen Ebenen vorzunehmen: beim Personal, der Fakultät und den Studierenden, bei den Lernumgebungen und pädagogischen Ansätzen und manchmal auch bei der (Hochschul-)Politik und den Verfahren auf größerer institutioneller Ebene (Otten 2003).

Betrachtet man diese drei Ebenen der Veränderung, so finden wir eine Vielzahl von Antworten, die von den Hochschulen bereits erarbeitet wurden: z.B. bessere Austauschmöglichkeiten zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund und das wertschätzende Erkunden von Unterschieden. Hiermit soll interkulturelles Bewusstsein und interkulturelle Kompetenz entwickelt werden. Ferner soll durch die Einführung von Lehrplanänderungen und die Förderung einer gerechten Pädagogik die Teilnahme, Zusammenarbeit und der Abbau von Vorurteilen im Kurs und sogar gerechte und soziale Maßnahmen begünstigt werden (Guo & Jamal 2007; Otten 2003). Wenn wir über ihre Grenzen nachdenken – aus gesellschaftspolitischer und ökologischer Perspektive der Diversität und der Diversitätsvermittlungen – entstehen zwei wesentliche Spannungen: i) die Notwendigkeit, über Antworten hinauszudenken, die hauptsächlich auf die Individuen und die individuelle Entwicklung abzielen, und ii) die Notwendigkeit, Antworten zu finden, die über die Grenzen der Universität hinausgehen und Fragen der Diversität unter Berücksichtigung ihrer größeren und oft strukturellen Wurzeln erkennen und angehen.

Reaktionen, die hauptsächlich auf Einzelpersonen und Veränderungen auf individueller Ebene abzielen, beruhen oft auf statischen und entpolitisierten Vorstellungen von Differenz und Kultur und können die Veränderungen der Lernumgebungen nicht angemessen begünstigen. Die Annahme eines systematischeren multikulturellen Ansatzes, der das Curriculum in Frage stellt und der pädagogische Praktiken einführt, die Stereotypen offen in Frage stellen und zu einer ermächtigenden Lernkultur beitragen, ist wichtig, um Fragen der Diversität in der Hochschulbildung anzusprechen (Guo & Jamal 2007). Aber obwohl es wichtig ist, reicht es oft nicht aus. Um Fragen der strukturellen Ungleichheit und der damit verbundenen Formen der Unterdrückung zu behandeln, die in der breiteren Gesellschaft präsent sind und in den Hochschulen wiederholt auftreten, ist es notwendig, über die Mauern der Universität hinaus zu handeln. Ein Engagement für eine antirassistische Bildung „moves beyond a narrow preoccupation with individual prejudice and discriminatory actions to challenge power differentials between sociocultural groups in society. It explicitly names the issues of race and sociocultural difference as issues of power and equity rather than as matters of cultural and ethnic variety“ (Guo & Jamal 2007, S.44-45), konfrontiert mit der Art und Weise, wie Unterschiede zu Ungleichheit werden und betont, dass, auch wenn Veränderungen auf der Ebene des Individuums und der Lernumgebung

nützlich sein mögen, ökologische Transformation und soziale Gerechtigkeit Veränderungen erfordern, die Strukturen in Frage stellen und bis hin zu Unterdrückung reichen.

1.3. Kritische Ereignisse hinsichtlich Diversität

Übersicht

Titel	Land	Erzähl-perspektive	Andere Person	Situation	Thema
Stereotypisch sein	Portugal	Internationale*r Student*in, Brasilien	Englisch-Sprachig	Kursraum	Kolonialismus, Diversität, Vorurteile, Stereotypen
Die Chinesen essen Hunde	Frankreich	Student*in mit chinesischer Abstammung	Frankreich	Kursraum	Kolonialismus, Diversität, Respektlosigkeit gegenüber anderen Kulturen, Stereotypen
Wir und sie	Portugal	Internationale*r Student*in aus Brasilien	Portugal	Kursraum	Kolonialismus, Diversität, Segregation ausländischer Studenten
Woher kommst du?	Deutsch-land	Mitarbeiter*in	Deutschland	Bewerbungsgespräch	Kolonialismus, Diversität, Vorurteile, Stereotypen
Sie sind nicht so gut wie die Portugiesen	Portugal	Internationale*r Student*in aus Brasilien	Portugal	Kursraum	Kolonialismus, Diversität, Abwertung

1.4. Literatur

Cohen-Emerique, M. (2015): Pour Une Approche Interculturelle en Travail Social. Théories et Pratiques. 2ème édition. Rennes: Presses de l'EHESP.

Fiske, S.T. (2010): Social beings. Core motives in Social Psychology (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Fiske, S.T. (1998): Stereotyping, prejudice, and discrimination. In: Gilbert, D.T./Fiske, S.T./Lindzey, G. (Eds.): Handbook of Social Psychology. New York: McGraw-Hill.

Guo, S./Jamal, Z. (2007): Nurturing cultural diversity in higher education. A critical review of selected models. Canadian Journal of Higher Education, 37(3), S. 27–49.

Jones, C. (2006): Falling between the Cracks. What Diversity Means for Black Women in Higher Education. Policy Futures in Education 4(2). SAGE Publications, S. 145–159.
DOI: 10.2304/pfie.2006.4.2.145. (Aufruf vom 22.04.2020).

Klein, U. (2016): Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. Women's studies international forum 54, S. 147–156.
DOI: 10.1016/j.wsif.2015.06.017. (Aufruf vom 22.04.2020).

Otten, M. (2003): Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. Journal of Studies in International Education, 7(1), S. 12–26. <https://doi.org/10.1177/1028315302250177>
(Aufruf vom 22.04.2020).

Todd, S. (2011): Educating Beyond Cultural Diversity. Redrawing the Boundaries of a Democratic Plurality. Studies in Philosophy and Education 30(2), S. 101–111. DOI: 10.1007/s11217-010-9215-6.
(Aufruf vom 22.04.2020).

Watts, R.J. (1992): Elements of a psychology of human diversity. Journal of community psychology 20(2), S. 116–131.

2 Unterschiede in der Kommunikation

Katharina Resch (Universität Wien, Österreich)

2.1. Einleitung: Warum ist Kommunikation relevant?

Kommunikation ist ein übergreifendes Thema, das alle Bereiche der interkulturellen Hochschulbildung und des Campuslebens betrifft. Internationale Studierende durchlaufen in ihren jeweiligen Gastländern komplexe Anpassungsprozesse an die Hochschule, sowohl in akademischer als auch in sozialer Hinsicht (Rienties, Tempelaar 2013). Wenn wir die Kommunikation aus der Perspektive internationaler Studierender und ihrer Anpassung an eine neue Universität und das Studierendenleben betrachten, ist es wichtig, den vorherrschenden Kommunikationsstil in einer Gastkultur zu verstehen. Sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation wird benötigt, um die Botschaften anderer Studierender, Professor*innen, Bibliothekar*innen, Mitbewohner*innen oder Verwaltungsmitarbeiter*innen zu entschlüsseln. Die Komplexität der Kommunikation über akademische Inhalte in verschiedenen Hierarchien und sozialen Beziehungen wird oft als „High-Context-Communication“ bezeichnet, im Gegensatz zu „Low-Context“-Kommunikation, bei der die Bedeutung auf der verbalen Ebene abgeleitet und entschlüsselt werden kann. Wie interagieren Professor*innen mit Studierenden unterschiedlicher Niveaus (BA, MA und PhD) in der Gastkultur? Was wird als höfliche Kommunikation angesehen und was nicht (Brown et al. 1987)? Wenn diese kommunikativen Codes nicht geteilt werden, kann es zu interkulturellen Missverständnissen oder Kritischen Ereignissen kommen. Bei diesen Interaktionen zwischen Studierenden, Lehrenden und anderen Personen an der Hochschule, die verschiedenen Kulturen angehören, können Kommunikationsprobleme zu einem Verlust des eigenen kulturellen Bezugsrahmens führen und ein Hindernis für die Lösungsfindung bzw. das bestmögliche Handeln darstellen. Außerdem können diese Kommunikationssituationen Nebeneffekte, z.B. starke Emotionen wie Frustration oder Wut, aber auch schwächere Emotionen wie Humor oder Irritation zur Folge haben. Leichtere Formen von Missverständnissen gehören zur alltäglichen Kommunikation und sind an sich nicht als „kritisch“ zu bewerten.

2.2. Kulturelle Unterschiede in der Kommunikation

Es gibt drei zentrale Kommunikationsebenen, die wir hier ansprechen möchten (Giles 2007, Afifi 2007): die akademischen Inhalte der Kommunikation, die beziehungsbezogenen Aspekte der Kommunikation und schließlich die Kommunikationskanäle (verbal, para-verbal, nonverbal). Die Kommunikation von Emotionen ist ein separates Thema, das ebenfalls noch in diesem Kapitel behandelt werden soll.

2.2.1. Der Inhalt – die Bedeutung (was?)

Im Kontext der Hochschulbildung steht die Kommunikation über akademische Inhalte im Vordergrund. Der Inhalt hängt von der Interaktion zwischen Sender*in, Empfänger*in und dem Kontext (Hochschulbereich) ab (Schaeper 2019). Die Bedeutung des akademischen Inhalts wird mitkonstruiert und verhandelt. Für internationale Studierende ist es unerlässlich, die Bedeutung des Gesagten zu entschlüsseln. Dies impliziert: eine aktive Rolle des Empfängers bei der Interpretation, die der Botschaft einen Sinn gibt;

die Bedeutung von Filtern; Bezugsrahmen, die mobilisiert werden, um Kommunikationshandlungen einen Sinn zu geben; und die Bedeutung des Kontextes einer formalen Hochschulbildung. Wenn sich die kulturellen Bezugsrahmen zwischen Sender*in und Empfänger*in unterscheiden, werden womöglich unterschiedliche Bedeutungen konstruiert, und es kann zu Missverständnissen kommen. Bei dem Ereignis „Zu viele Korrekturen (DE)“ schien es unmöglich, über den akademischen Inhalt einer Arbeit zu sprechen, nachdem die Professorin der internationalen Studierenden eine Rückmeldung auf eine schriftliche Arbeit gegeben hatte, die die Studentin als Kritik interpretierte.

Kommunikationskonflikte können aktive und offene Konflikte darstellen oder sich in subtilen, passiven und verdeckten Andeutungen, dass etwas nicht stimmt, äußern (Smyth 2012). Diese subtilen Kommunikationskonflikte können manchmal schwer zu fassen sein und in unterschiedlichen Formen auftreten: die Verharmlosung von Problemen, die Verunsicherung anderer, oder aber eine distanzierte, abstrakte oder sarkastische Art der Kommunikation sind mögliche Formen, die ein Kommunikationskonflikt annehmen kann. Es ist wichtig, zwischen einem aktiven Konfliktverhalten und einer passiven Form der Reaktion auf Konflikte zu unterscheiden. Zunächst kann aktives Konfliktverhalten zum Beispiel darin bestehen, das Gegenteil von dem zu tun, was von einem verlangt wird, andere zu sabotieren oder sich zu weigern, Anweisungen zu befolgen (z.B.: „Ihr könntet es besser machen (PL)“, in dem eine Studierende keine verbale Rückmeldung von anderen zulässt). Beim Kritischen Ereignis „Weihnachtsgeschenke für alle (AT)“ streiten sich zwei Studierende über die Bedeutung eines Gegenstandes: Eine österreichische Studentin verteilt Weihnachtsgeschenke an ihre Studienkolleg*innen und wünscht ihnen schöne Weihnachtsferien, was von einem muslimischen Studenten, der keine Weihnachtsgeschenke erhalten möchte, als Beleidigung interpretiert wird und der Konflikt eskaliert. Eine passive Form der Reaktion auf interkulturelle Konflikte ist jedoch nicht minder schwerwiegend und kann in Form von mangelndem Humor, Verspätung, Aufregung, wenn jemand um eine Besorgung bittet, oder einem generellen Rückzug aus der Kommunikation insgesamt erfolgen (z.B. „Im Studentenwohnheim (AT)“, bei dem sich eine Studentin aus Österreich aus der kommunikativen Situation mit ihrer italienischen Mitbewohnerin aus Frustration zurückzieht.)

2.2.2. Beziehungen (mit wem?)

Jeder Kommunikationsakt stellt eine Gelegenheit dar, die Beziehung zwischen zwei beteiligten Personen (z.B. Student*in und Mitarbeiter*in oder einheimische*r Student*in und internationale*r Student*in) zu konstruieren, zu verändern oder aufrechtzuerhalten. Selbst die scheinbar unbedeutendste Interaktion stellt eine Möglichkeit dar, gegenseitigen Respekt und Anerkennung zu bekunden – in diesem Sinne gibt es so etwas wie unbedeutende Interaktion nicht. Auch wenn dieses Schlüsselement der Gegenseitigkeit universell ist – Anerkennung gibt es in allen Kulturen –, so unterscheiden sich die Vorgehensweisen, um dieses Ziel zu erreichen, drastisch. Die Art und Weise, wie Beziehungen gestaltet werden, wird von anderen Werten und Dimensionen beeinflusst, wie z.B. einer individualistischen oder kollektiven Wertorientierung. In sozialen Kontexten, die sich durch eine hohe Akzeptanz von Machtunterschieden auszeichnen, ist die Asymmetrie der Beziehungen deutlich ausgeprägter (z.B. durch unterschiedliche Codes des gegenseitigen Ansprechens oder durch unterschiedliche Gesten), während in eher horizontalen kulturellen Kontexten versucht wird, die Machtunterschiede zu reduzieren (z.B. wenn zwei Personen trotz Alters- oder Statusunterschieden mit dem gleichen Level an Höflichkeit aufeinander zugehen

können). In dem Kritischen Ereignis „*Keine Vorstellungsrunde (AT)*“ wunderte sich eine Studierende aus den Vereinigten Staaten darüber, dass der österreichische Lehrende sich im Unterricht vorstellte, die Student*innen aber nicht dazu aufforderte, sich vorzustellen. Für sie deutete dies auf einen enormen Machtunterschied zwischen ihr und dem Lehrenden („*Keine Vorstellungsrunde (AT)*“) hin. Auf jeden Fall wird die unterschiedliche Einbindung der Kommunikationsmittel (Gesten, Worte, Machtdistanz...) fast immer als Information über die Absichten des anderen auf der Beziehungsebene interpretiert: Eine Person, die zu nahe tritt, wird als aggressiv empfunden („*Küsschen (FR)*“), eine Person, die informelle Sprachregister benutzt, als respektlos usw. Da die Lehrende im Unterricht ein stereotypes Beispiel von Kultur benutzte, sah die Studierende in dem Kritischen Ereignis „*Die Chinesen essen Hunde (FR)*“ die Lehrende als respektlos an, und als Konsequenz wurde die Beziehung zerstört – die Studierende musste den Hörsaal verlassen. Im Ereignis „*Visitenkarte in die Gesäßtasche (PL)*“ fühlte sich ein Studierender aus China nicht respektvoll behandelt, da die Verwaltungsmitarbeiterin der Universität seine Visitenkarte in ihre Tasche steckte und sie so scheinbar missachtete. Dies gilt in China als respektlos, in Polen jedoch nicht. Für den chinesischen Studierenden änderte sich die Kommunikationssituation nach dieser Geste vollständig.

Ein spezifischer Aspekt der zwischenmenschlichen Kommunikation ist die Gesichtswahrung (Glasl 1999; Oetzel et al. 2000). Jede*r von uns hat in seiner Vergangenheit schon einmal eine Kommunikationssituation erlebt, in der wir uns vor anderen geschämt oder verlegen gefühlt haben, z.B. wenn wir etwas nicht wussten, wenn wir einen Test vor anderen nicht bestanden haben, wenn uns aus anderen Gründen etwas peinlich war usw. In diesen Situationen verliert man sein Gesicht. Das Konzept der Gesichtswahrung (facework) geht auf Goffmann (1955) zurück. Kommunikationssituationen, die nicht gut verlaufen, haben eine emotionale Wirkung, die dazu führen kann, dass sich ein*e Lernende*r oder ein*e Lehrende*r gestresst, beschämt, provoziert, gedemütigt oder vor anderen in Verlegenheit gebracht fühlt. Hier kommen beziehungsorientierte Kommunikation und Gesichtswahrung ins Spiel. Die Verhinderung eines Gesichtsverlustes ist entscheidend für unsere emotionale und soziale Identität. Daher ist die Wahrung des Gesichts eine „precious identity resource in communication“, weil ein Gesichtsverlust auf emotionaler und kognitiver Ebene sowohl bereichert als auch beschädigt werden kann (Ting-Toomey, 2004, S. 218). Das Gesicht kann verloren gehen, wenn die Identität in einer Kommunikationssituation in Frage gestellt oder ignoriert wird. In Abhängigkeit von der jeweiligen Kultur wird Gesichtswahrung unterschiedlich praktiziert (Ting-Toomey, 2004). Beim Ereignis „*Mohammedanhänger (AT)*“ will die türkische Studierende den österreichischen Professor vor den anderen Studierenden nicht in Verlegenheit bringen und sucht nach der formellen Vorlesung ein persönliches Gespräch mit ihm, womit sie eine Strategie anwendet, sein Gesicht vor den anderen Studierenden zu wahren. Die Studentin äußerte sich frei über ihre Besorgnis, als der hierarchische Raum der Vorlesung vorbei ist. Sie respektiert ihn wegen seiner Position innerhalb dieser Hierarchie und versucht so, sein Gesicht vor den anderen Studierenden zu wahren, obwohl sie über seine Unfähigkeit, einen korrekten Begriff für Muslime zu finden, schockiert ist. In einem anderen Ereignis, der „*Zufriedenheitsbefragung (FR)*“, wirft eine Studentin einer anderen Studentin einen Umfragebogen über den Tisch, weil sie diesen nicht beantworten will. Diese Form der direkten Kommunikation führt zu einem Gesichtsverlust der für die Umfrage verantwortlichen Studierenden vor der Gruppe.

2.2.3. Kommunikationskanäle (wie?)

Verbale Kommunikation: Verbale Kommunikation kann als eine der vorherrschendsten Kommunikationsformen im Kontext der Hochschulbildung angesehen werden, die Dinge wie Sprache, Metaphern, Bilder, Verwendung von Idiomen usw. umfasst. Das Kritische Ereignis „*Vor den Studienkolleg*innen gelobt (PL)*“ konnte veranschaulichen, dass es einer thailändischen Studentin peinlich war, als die polnische Lehrende sie für eine sehr gute Präsentation vor der Klasse in einem polnischen Marketingkurs lobte. Für die thailändische Studierende stellte die Präsentation jedoch ganz klar eine Teamleistung dar und das Herausgreifen einzelner Studierender interpretierte sie als eine Quelle der Peinlichkeit, auch wenn die verbale Kommunikation in diesem Fall positiv verlaufen ist. Im deutschen Ereignis „*Zu viele Korrekturen (DE)*“ interpretiert eine Studierende die Absichten der Professorin, die konstruktives Feedback zu einer Abschlussarbeit geben will, falsch. Statt das Feedback konstruktiv zu bearbeiten, fühlt sich die Studierende stark kritisiert. Die verbale und nonverbale Kommunikation zwischen ihnen ist nach diesem Ereignis gestört, die Studierende vermeidet es, ihre Lehrende anzusehen. Auch in dem Fall „*Ihr könntet es besser machen (PL)*“ ist eine Studentin nicht damit einverstanden, verbale Rückmeldung von einer gleichaltrigen Studentin zu erhalten, da sie ihrer Meinung nach nicht qualifiziert ist, Rückmeldung zu geben – nur der/die Lehrende ist es.

Paraverbale Kommunikation: der Ton, die Intonation, die Lautstärke, der Rhythmus, das Schweigen, die Pausen, die Begleitgeräusche (äh, hoppla...)

Die **nonverbale Kommunikation** enthält verschiedene Elemente wie Kinesik, Haptik und Proxemik (Afifi, 2007), die alle die Kommunikation beeinflussen.

Kinesik: Die nonverbale Kommunikation beinhaltet die Verwendung von Gesten oder den Einsatz von Körperhaltungen, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich sind. Wenn man an unterschiedliche Begrüßungsrituale in verschiedenen Kulturen denkt, wird dies deutlich (Händeschütteln, Küssen auf die Wange usw.) (siehe „*Küsschen (FR)*“). Gesten sind es, die zu einem Kulturschock einer koreanischen Studentin an einer Universität in Paris im Kritischen Ereignis „*Sich ausziehen (FR)*“ beitragen, bei dem eine vor ihr stehende Studentin während des Unterrichts ihren Pullover auszieht und dadurch ihre Arme und Schultern freigibt und andere Körperteile sichtbar macht. Die koreanische Studentin interpretiert diese Geste als Provokation, da sich Studierende in Südkorea für den Unterricht „ordentlich“ anziehen und sich niemals ausziehen würden. In einem anderen Ereignis „*Zufriedenheitsbefragung (FR)*“ wirft eine Studentin eine Umfrage über den Tisch zu einer anderen Studentin, weil sie diese nicht beantworten will. Diese aggressive Geste wird von der anderen Studierenden natürlich als Beleidigung interpretiert.

Proxemik: Eine Frage der Anpassung in der nonverbalen Kommunikation könnte auch die Feinabstimmung der physischen Distanz in Übereinstimmung mit der sozialen Beziehung und der Art der Situation sein. Studierende untereinander sind im Vergleich zu einer Lernenden-Lehrenden-Beziehung, in der beide darauf achten, mehr Abstand zu halten, einander eventuell physisch näher. Intime Beziehungen erfordern mehr Nähe, berufliche Beziehungen hingegen nicht. Wenn jedoch die Distanz von jemandem nicht respektiert wird, könnte dies als Eindringen in die Intimsphäre empfunden werden, was wiederum Unbehagen hervorruft. Im Kritischen Ereignis „*Küsschen (FR)*“ ärgert sich ein Student aus dem Senegal über seine Studienkollegin aus Frankreich, die ihn auf dem Flur küssen will, um ihm „Hallo“ zu sagen. Er ist mit diesem Ritual nicht vertraut und hat das Gefühl, dass sie in seine Intimsphäre eindringt.

Auch das körperliche Erscheinungsbild und die Selbstdarstellung sind Teil der nonverbalen Kommunikation. Bei dem Ereignis „*Studentinnen unter Aufsicht (AT)*“ geht eine Gruppe von Studierenden aus. Drei Studentinnen aus dem Iran werden von einem Begleiter beaufsichtigt, der sie während dem Fortgehen in den Bars vor unerwünschter Kommunikation mit männlichen Studenten schützt.

2.2.4. Emotionen äußern

In jeder Kommunikationssituation spielt die Äußerung von Emotionen eine Rolle. Dies kann auf verbale, paraverbale oder nonverbale Weise geschehen, z.B. durch Weinen, den Gesichtsausdruck, Lachen oder die Art und Weise, wie Menschen einander anschauen. Im Kontext der Hochschulbildung, der meist als formaler Kontext wahrgenommen wird, wird die Äußerung von Emotionen oft als Tabu angesehen. In dem Kritischen Ereignis „*Wütender Student (AT)*“ war ein Student aus einem arabischen Land so wütend auf eine Verwaltungsmitarbeiterin, dass er sie im Büro anschrie und beleidigte, als sie die Voraussetzungen für ihn überprüfte, um an einer Prüfung teilzunehmen. Die Mitarbeiterin reagierte sofort und schrieb ein schriftliches Protokoll an ihre Professorin, um das Ereignis zu dokumentieren. Sie war der Meinung, dass seine Emotionen fehl am Platz waren.

2.3. Conclusio

Wie dieses Kapitel gezeigt hat, durchlaufen internationale Studierende in Bezug auf verbale, paraverbale und nonverbale Kommunikation komplexe Anpassungsprozesse an die Hochschule in ihrem Gastland. Dies führt zu unterschiedlichen Stressniveaus bei der Anpassung an die neue Lernkultur der Gastuniversität. Die Studierenden werden mit neuen Aufgaben, Anforderungen, Kommunikationsnormen, Gewohnheiten und sozialen Beziehungen konfrontiert. Aus mikrosoziologischer Perspektive wechseln die Studierenden zwischen Kontexten, Kulturen und Subkulturen sowie Rollen und Rollenanforderungen (Schaeper 2019).

2.4. Kritische Ereignisse zu Kommunikation

Überblick, siehe auch: <http://learningfromcultureshocks.eu/>

Titel	Land	Erzähl-perspektive	Andere Person	Situation	Thema
Zu viele Korrekturen	Deutschland	Internationale*r Student*in	Deutschland	Bilaterales Gespräch	Kommunikation Facework – Kommunikation und Kritik
Zu viele Korrekturen	Deutschland	Mitarbeiter*in	USA	Bilaterales Gespräch	Kommunikation Facework – respektvolle Kommunikation
Visitenkarte in die Gesäßtasche	Polen	Mitarbeiter*in	China	Bilaterales Gespräch	Kommunikation, respektvolle Kommunikation
Ihr könntet es besser machen	Polen	Kanadisch-polnische*r Student*in	Indien	Unterrichtssituation	Kommunikation Facework / direkte und indirekte Kommunikation

Zufriedenheitsbefragung	Frankreich	Internationale*r Student*in	Algerien	Seminarraum außerhalb der Unterrichtszeit	Kommunikation, aggressives non-verbales Verhalten, facework
Keine Vorstellungsrunde	Österreich	Internationale*r Student*in	USA	Unterrichtssituation	Verbal Kommunikation Höflichkeit und Gegenseitigkeit Machtunterschiede
Sich ausziehen	Frankreich	Internationale*r Student*in	Südkorea	Unterrichtssituation	Kommunikation, non-verbale Kommunikation, Gestik
Im Studentenwohnheim	Österreich	Einheimische*r Student*in	Italien	Studenten-Wohnheim	Kommunikationsstil Konflikt-management
Küsschen	Frankreich	Internationale*r Student*in	Senegal	Flur	Non-verbale Kommunikation, Begrüßungsrituale
Mohammed-anhänger	Österreich	Einheimische*r Student*in	Österreich	Unterrichtssituation	Facework, verbale Kommunikation

2.5. Literatur

Afifi, W. A. (2007). Nonverbal communication. In: Whaley, B. B./Samter, W. (Eds.): Explaining communication. Contemporary theories and exemplars. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, S. 39–59.

Brown, P./Levinson, S. C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Giles, H./Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In Whaley, B. B./Samter, W. (Eds.): Explaining communication: Contemporary theories and exemplars. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, S. 293-310.

Glasl F. (1999). Confronting Conflict: A First-aid Kit for Handling Conflict. Gloucestershire: Hawthorn Press.

Goffman E. (1955). On face-work; an analysis of ritual elements in social interaction. Psychiatry; 18(3), S. 213–231.

Hall, E.T. (1976). Beyond Culture. Garden City, N.Y: Anchor Press

Heigl, N. J. (2014). Konflikte verstehen und steuern. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Oetzel, J. G./Ting-Toomey, S./Yokochi, Y./Masumoto, T./Takai, J. (2000). A typology of facework behaviours in conflicts with best friends and relative strangers. In: Communication Quarterly 48 (4), S. 397–419.

Rienties, B.; Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations* 37 (2), März 2013, S.188-201.

Schaeper, H. (2019). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. In: *Higher Education* 79, S. 95–110.

<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>

Smyth, L. F. (2012). Escalation and Mindfulness. In: *Negotiation Journal* 28, S. 45–72.

Ting-Toomey, S. (2004). Translating conflict face-negotiation theory into practice. In: Bennett, J./ Bennett, M. J. (Eds.): *Handbook of Intercultural Training*. 3. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 217–248

3 Unterschiede in der Hierarchie

Anna Maria Migdał (Społeczna Akademia Nauk, Polen)

3.1. Einführung: Warum ist Hierarchie relevant?

Hierarchie und Status spielen im Leben von Studierenden eine wesentliche Rolle, da Universitäten hierarchisch aufgebaut sind und der Austausch meist formell abläuft. Wenn wir Hierarchie und Status aus der Perspektive der internationalen Studierenden und ihrer Anpassung an eine neue Umgebung betrachten, ist es wichtig, die wesentlichen Faktoren zu verstehen, auf denen der Status in einer Gastkultur beruht. Hierzu müssen viele Fragen beantwortet werden: Welche Faktoren bestimmen den Status von Personen innerhalb Universitätshierarchie? Wie verhalte ich mich Lehrenden, Mitarbeiter*innen und Kolleg*innen gegenüber respektvoll? Wie interagieren Professor*innen und Studierenden miteinander?

3.2. Kulturelle Unterschiede in der Auffassung von Status und Hierarchie

Unterschiedliche Kulturen nehmen Hierarchie, Macht und Status auf unterschiedliche Weise wahr. Der Schwerpunkt wird auf zwei Typologien von Kulturen auf der Grundlage der statusbezogenen Dimension gelegt:

- G. Hofstede (Hofstede 1980; Hofstede/Hofstede/Minkov 2010) – Kulturen mit niedriger (geringer) und hoher Machtdistanz;
- F. Trompenaars und Ch. Hampden-Turner (2012) – erreichter Status und zugeschriebene Statuskulturen

Der Begriff Machtdistanz bezieht sich darauf, bis zu welchem Grad Individuen, Gruppen oder Gesellschaften Ungleichheiten (z.B. Ungleichheiten in Macht, Status, Reichtum) als unvermeidlich, legitim oder funktional akzeptieren. Mit anderen Worten: „the extent to which less powerful members of institutions and organisations within a country expect and accept that power is distributed unequally. Institutions are the basic elements of society, such as the family, the school (from primary school to university), and the community; organisations are the places where people work“ (Hofstede/Hofstede/Minkov, 2010, S. 61).

Menschen, die in Kulturen mit hoher Machtdistanz leben, erwarten Ungleichheiten innerhalb der Gesellschaft und sehen diese sogar als wünschenswert an. Die Hierarchie innerhalb von Organisationen spiegelt die existentiellen Unterschiede zwischen den oberen und unteren Hierarchieebenen wider. Die Machtverhältnisse sind paternalistisch und autokratisch. Kulturen mit hoher Machtdistanz schätzen Status und Seniorität. Status wird hauptsächlich Faktoren wie Geschlecht, Ethnie, elterlicher sozialer Status, Familienherkunft und ethnischer Hintergrund zugeschrieben und basiert auf diesen. Im Gegensatz dazu gehen Menschen aus Kulturen mit niedriger Machtdistanz davon aus, dass Ungleichheiten innerhalb der Gesellschaft minimiert werden sollten. Hierarchie in Organisationen bedeutet Ungleichheit der Rollen, die aus praktischen Gründen festgelegt wird. Kulturen mit geringerer Machtdistanz streben eher nach Kompetenz und Kommunikation auf einer Ebene. Status wird in

erster Linie durch die eigenen Verdienste erreicht. Er spiegelt persönliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bemühungen wider (Trompenaars/Hampden-Turner 1998; Hofstede/Hofstede/Minkov 2010; Daniels/Greguras 2014).

Innerhalb des Hochschulwesens sind Fragen der Hierarchie, Macht und Kompetenz von großer Bedeutung. Universitäten sind hierarchisch aufgebaut und beruhen meist auf Abhängigkeitsverhältnissen (z.B. Studierende von Professor*innen, Professor*innen von Dekan*innen, Dekan*innen von höheren Instanzen, Studierende wie auch Professor*innen von der Verwaltung). Wenn Mitarbeiter*innen und Studierende aus Kulturen mit hoher und niedriger Machtdistanz miteinander interagieren, kann es zu Missverständnissen und Kritischen Ereignissen kommen. Ein Beispiel für eine solche Situation wird im Kritischen Ereignis „*Wütender Student (AT)*“ beschrieben. Die österreichische Mitarbeiterin repräsentierte eine Kultur mit geringer Machtdistanz, in der der Status auf Kompetenz und ihrer Position basiert. Die Mitarbeiterin war für die Prüfungen der Studierenden zuständig. Sie befand sich damit in einer „Machtposition“, da sie die Prüfungsanforderungen während der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) verwaltete. Die Bearbeitung der formalen Anforderungen fiel in ihren Zuständigkeitsbereich. Der ägyptische Studierende repräsentierte eine Kultur mit hoher Machtdistanz, in der Status der jeweiligen Person zugeschrieben wird und auf Alter und Geschlecht basiert. Der Studierende war einige Jahre älter als die Mitarbeiterin. Zu akzeptieren, dass eine jüngere Frau in dieser besonderen Situation einen höheren Status hatte als er und in der Position war, sein Anliegen zu bearbeiten war für ihn eine Herausforderung.

In Kulturen mit hoher Machtdistanz ist der Bildungsprozess zudem stark personalisiert: Die vermittelten Inhalte werden nicht als unpersönliche „Wahrheit“, sondern als persönliche Weisheit des Lehrenden gesehen. Lehrende werden als „Lehrmeister“ wahrgenommen. Die Qualität des Lernens hängt von der Kompetenz des Lehrenden ab und auch die Inhaltsvermittlung geschieht hauptsächlich durch dessen Initiative. Im Gegensatz dazu sind Lehrende in Kulturen mit geringer Machtdistanz Experten, die „Wahrheiten“ und „Fakten“ vermitteln, die von den Lehrenden selbst unabhängig sind. Die Qualität des Lernens hängt von der wechselseitigen Kommunikation und von der Kompetenz der Studierenden ab. Lehrende erwarten Mitarbeit von den Studierenden in den Kursen (Hofstede/Hofstede/Minkov, 2010). Daher war eine russische Studierende (die eine höhere Ebene der Machtdistanz repräsentiert als ihre französischen Kommilitonen) überrascht, dass diese sich während der Vorlesung auf den Boden vor den Professor setzten und den Raum frei nutzten. Für sie bedeutete dieser Mangel an Autoritätsbekundung (Status), dass der Professor keine Autorität verdienen und gleichzeitig nicht genug Wissen besitzen würde, dieses zu vermitteln („*Auf dem Boden sitzen (FR)*“).

In ähnlicher Weise identifizierte die Französischdozentin, die eine Kultur mit geringer Machtdistanz repräsentiert, eine Studierende, die scheinbar kein Interesse daran hatte, den Kursinhalten zu folgen und forderte sie dazu auf, den Kurs zu verlassen. Aus ihrer Sicht bestand ihre Rolle darin, die Studierende zu „erziehen“ und bei der Erkenntnis zu unterstützen, dass der Kurs für sie nicht geeignet war. Gleichzeitig war die Tatsache, dass die Studierende sich auf ihr Telefon konzentrierte, anstatt der Vorlesung zuzuhören, aus ihrer Sicht ein Mangel an Respekt vor der Autorität der Dozentin („*Geh nach Hause! (FR)*“).

In Kulturen mit hoher Machtdistanz sprechen Studierende nur nach Aufforderung. In Kulturen mit niedriger Machtdistanz hingegen erwarten Studierende, gleichberechtigt behandelt zu werden

und gehen meist davon aus, dass Kommunikation auf gleicher Augenhöhe erfolgen sollte. Daher war eine amerikanische Studierende überrascht, als der Dozierende sich vorstellte und den Studierenden nicht die Möglichkeit gab, das gleiche zu tun. Da es ihr erster Kurstag im Master-Programm war, erwartete die Studierende, dass sie aufgrund ihres fortgeschrittenen Studiums auf eine andere und individuellere Weise behandelt werden würde („Keine Vorstellungsrunde (AT)“).

In allen Kulturen wird erwartet, dass Studierende Dozierende respektvoll miteinander sprechen. In einigen Kulturen wie Portugal, Polen oder Österreich, ist die Verwendung von Berufstiteln jedoch unerlässlich. Daher waren die portugiesischen Studierenden schockiert, als ihre brasilianische Kommilitonin die Dozentin mit ihrem Vornamen ansprach, anstatt ihren Titel zu nennen („Anrede von Akademikerin (PT)“).

3.3. Kritische Ereignisse hinsichtlich Hierarchie

Überblick

Titel	Land	Erzählperspektive	Andere Person	Situation	Thema
Anrede von Akademikerin	Portugal	Internationale*r Student*in	Brasilien	Kursraum außerhalb des Seminars	Hierarchie
Wütender Student	Österreich	Mitarbeiter*in	Ägypten	Bilaterales Treffen	Hierarchie/Gender
Auf dem Boden sitzen	Frankreich	Internationale*r Student*in	Russland	Plenarsitzung des Kurses	Hierarchie
Geh nach Hause!	Frankreich	Internationale*r Student*in	China	Plenarsitzung des Kurses	Hierarchie
Keine Vorstellungsrunde	Österreich	Internationale*r Student*in	USA	Plenarsitzung des Kurses	Hierarchie (Hauptthema: Verbale Kommunikation)

3.4. Literatur

Daniels, M.A./Greguras, G.J. (2014): Exploring the Nature of Power Distance: Implications for Micro- and Macro-Level Theories, Processes, and Outcomes. *Journal of Management*, Nr. 40(5), S. 1202–1229.

Hofstede, G./Hofstede, G. J./Minkov, M. (2010): *Cultures and organisations. Software of the mind. Revised and Expanded 3rd Edition*. New York: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (1980): *Culture’s Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Trompenaars, A./Hampden-Turner, C. (2012): *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in global business*. New York: McGraw Hill.

4 Unterschiede in der Identität

Vera Varhegyi (Elan Interculturel, Frankreich)

4.1 Warum sich mit dem Begriff der Identität auseinandersetzen und was bedeutet „Identität“ eigentlich?

Bevor wir mit der Diskussion über Identität beginnen, möchten wir den/die Leser*in bitten, eine Pause einzulegen und acht Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“ aufzuschreiben. Werfen Sie einen Blick auf Ihre Liste. Einige der Antworten werden sich wahrscheinlich auf Eigenschaften beziehen, die Sie einzigartig machen, Ihre persönlichen Charakterzüge repräsentieren und Ihren Lebensweg widerspiegeln (z.B. „Ich bin neugierig“, „Ich bin ein Forscher“ usw.). Andere Antworten werden Sie in Bezug auf eine andere Person darstellen: „Ich bin Mutter“, „Gefährtin“, „ein guter Freund“ usw. Schließlich werden sich einige Antworten auf Gruppen und Gemeinschaften beziehen, denen Sie angehören: „Ich bin ein Migrant“, „Ich bin eine Frau“, „Ich bin Atheistin“ usw. Zusammen bilden diese drei Arten von Aussagen das Mosaik dessen, wer wir sind - unsere Identität. Hier eine prägnantere Definition von Vignoles et al. (Vignoles 2011, S. 3): „Identity consists of the confluence of the person’s self-chosen or ascribed commitments, personal characteristics, and beliefs about herself; roles and positions in relation to significant others; and her membership in social groups and categories (including both her status within the group and the group’s status within the larger context); as well as her identification with treasured material possessions and her sense of where she belongs in geographical space“.

Offensichtlich gibt es auf allen Ebenen mehrere mögliche Antworten auf die Frage „wer wir sind“, was bedeutet, dass jedes einzelne Individuum durch eine Vielzahl von Identitäten gekennzeichnet ist. Wäre Ihre Liste die gleiche, wenn Sie sie während Ihres Urlaubs auf einem anderen Kontinent neu schreiben würden? Wäre sie dieselbe, wenn Sie in ein unbekanntes Land migrieren müssten, dessen Sprache Sie nicht sprechen? Wahrscheinlich nicht. Aus der Summe all unserer Identitäten fallen je nach Situation Merkmale auf: In einer Gruppe, die ausschließlich aus Männern besteht, fühlen wir uns weiblicher, in einer Konferenz, in der alle anderen Klinikärzte sind, fühlen wir uns eher wie ein Sozialpsychologe/eine Sozialpsychologin. Diese Offenheit für den äußeren Kontext deutet bereits darauf hin, dass Identität sensibel auf Veränderungen in unserem kulturellen Umfeld, wie z.B. internationale Mobilität, reagiert.

Die Identität gibt uns ein Gefühl dafür, wer wir sind, ein Gefühl der „Kontinuität“. Doch die Kontinuität dessen, wer wir sind, steht in ständiger Aushandlung mit dem sozialen Umfeld und die Konstanz, die wir empfinden, ist das Ergebnis einer fortwährenden Dialektik und der Integration des Neuen - des Anderen - in das Selbst (Camilleri 1990). Die Definition von Identität, die sich aus dieser Aushandlung ergibt, kann sich auf sich selbst als einzigartiges Individuum, auf Rollen und Beziehungen sowie auf die Zugehörigkeit zu kulturellen Gruppen beziehen. Für die Befürworter der Theorie des motivierten Identitätsprozesses folgt diese Aushandlung einer bestimmten Anzahl von Prinzipien oder Motiven, die wir durch die Prozesse der Identitätskonstruktion zu erfüllen versuchen:

1. Continuity across time and situation (continuity)
2. Uniqueness or distinctiveness from others (distinctiveness)
3. Confidence and control of one's life (self-efficacy)
4. A sense of personal worth or social value (self-esteem)
5. Belonging – maintaining feelings of closeness to and acceptance by other people (Vignoles et al. 2002; Vignoles et al. 2006)
6. Meaning – finding significance and purpose in one's life (Vignoles et al. 2002; Vignoles et al. 2006)
7. A psychological coherence motive – establishing feelings of compatibility among one's (interconnected) identities (Jaspal and Cinnirella 2010)

(Bardi et al. 2014, S. 176)

Unsere Fähigkeit, diese Prinzipien zu erfüllen, ist nicht unabhängig von der äußeren Umgebung: Wenn man als internationale*r Studierende*r grade an eine neue Universität kommt, sind die Chancen, sich „zugehörig“ zu fühlen, geringer. Wir müssen Identitäten, die helfen können, eine Verbindung zu neuen Kommilitonen herzustellen, neu definieren. Breakwell (1988) spricht von Identitätsbedrohung, um solche Situationen zu bezeichnen, in denen die Prozesse der Identitätskonstruktion die Prinzipien hinter der Identität nicht erfüllen können. Zugehörigkeit ist nicht das einzige Prinzip, das im Rahmen von internationaler Studierendenmobilität bedroht sein kann.

Wir werden zunächst untersuchen, ob es interkulturelle Unterschiede in der Art und Weise gibt, wie wir mit Identität umgehen. Im Anschluss wird untersucht, wie sich interkultureller Kontakt und Anpassung auf die Identität auswirken. In Wahrheit gibt es keine „Kulturschock-Erfahrung“, welche die Identitäten der Beteiligten nicht berührt. Aber einige Ereignisse konzentrieren sich genau auf solche identitätsbezogenen Fragen. Anhand dieser Ereignisse werden wir die Schlüsselkonzepte veranschaulichen und am Ende des Abschnitts Schlussfolgerungen und mögliche Strategien aufzeigen, die dazu beitragen können, die Eskalation von identitätsbezogenen Konflikten und Ärgernissen zu vermeiden.

4.2 Interkulturelle Unterschiede im Identitätsgefüge

Die individualistische vs. kollektivistische (oder interdependente) Identitätsorientierung ist wahrscheinlich das am besten erforschte Merkmal interkultureller Unterschiede. Was bedeutet diese Unterscheidung? Wenn wir zu unserer Frage „wer bist du?“ zurückkehren, wird von Menschen individualistischer Kulturen erwartet, dass sie individuellere Antworten geben, während Menschen mit kollektivistischer Orientierung sich eher über Beziehungen und Gruppenzugehörigkeit definieren würden. In Hofstede's Definition: „Individualism, can be defined as a preference for a loosely-knit social framework in which individuals are expected to take care of only themselves and their immediate families. Its opposite, Collectivism, represents a preference for a tightly-knit framework in society in which individuals can expect their relatives or members of a particular ingroup to look after them in exchange for unquestioning loyalty. A society's position on this dimension is reflected in whether people's self-image is defined in terms of „I“ or „we““ (Hofstede 2020). Es gibt zahlreiche Anhaltspunkte

für eine solche Unterscheidung, die wie jede Verallgemeinerung jedoch nicht auf jedes Individuum zutrifft.

Wie kann ein solcher Unterschied einen Kulturschock auslösen? Das Zurückstellen der individuellen Bedürfnisse hinter dem, was gut für die Gesellschaft ist, erscheint Individualisten (deren Fokus auf der Freiheit des Einzelnen liegt) oft als bedrohlich. Das Ereignis „*Studentinnen unter Aufsicht (AT)*“ verdeutlicht die Verwunderung des Erzählers, als er feststellt, dass die iranischen Kommilitoninnen von einem männlichen Begleiter beaufsichtigt werden. Dieser wurde von der Gemeinschaft geschickt, um die Einhaltung der Regeln und Werte der Gemeinschaft während der Kneipentouren zu gewährleisten. Unsere Identitätsorientierung wirkt sich auch darauf aus, wie wir uns in Konflikten verhalten: „Conflict situations are primarily concerned with maintaining relationships with others, whereas individualists are primarily concerned with achieving justice“ (Ohbuchi zitiert in Triandis 2002, S. 139). Im Kapitel zu Kommunikation werden konfliktbezogene Fragen näher untersucht.

4.3 Besondere Herausforderungen der Identitätsdynamik bei der internationalen Mobilität von Studierenden:

4.3.1 Erwartung an den Identitätswechsel und die Bedrohung der Kontinuität

Die traditionelle Konzeptualisierung des Identitätswechsels an einer neuen Gastuniversität sieht einen eher linearen Veränderungsprozess vor, bei dem die neuen internationalen Studierenden langsam ihre Eigenschaften verlieren, die sie von den anderen unterscheiden, während sie sich die Charakteristika des neuen kulturellen Umfelds aneignen. Dieser Prozess wird häufig als „Akkulturation“ bezeichnet. Das von Berry (z.B. 1994) entworfene Modell ist wahrscheinlich das am häufigsten zitierte in diesem Bereich. Es unterscheidet vier verschiedene „Akkulturationsstrategien“: Assimilation, Marginalisierung, Segregation und Integration, die wiederum dem Zusammenspiel zweier Dimensionen folgen: der Kontinuität der eigenen ursprünglichen kulturellen Identität und der Auseinandersetzung mit der kulturellen Identität der dominanten Gruppe. So basiert die Assimilierungsstrategie beispielsweise auf dem Bewahren an der kulturellen Identität des Gastlandes in Verbindung mit dem Loslassen der ursprünglichen Identität.

Studien haben gezeigt, dass dieser Prozess jedoch komplexer ist (siehe Bhatia/Ram 2001). Menschen definieren ihre Identitäten auf verschiedenen Ebenen und entwickeln ein spezielles Identitätssystem, wobei sie manchmal „kulturelle Kreativität“ zeigen, um Widersprüche zu überwinden. In „*Studentinnen unter Aufsicht (AT)*“ ist die Gruppe iranischer Studentinnen einverstanden, sich den Kommilitonen auf einer Kneipentour anzuschließen, dabei aber werden sie von einer männlichen Begleitperson beaufsichtigt. Dennoch stellen wir im Laien-Denken fest, dass die Darstellung eines „linearen“ und „progressiven“ Identitätswechsels fortbesteht und Erwartungen an Minderheiten – und wie wir sehen, sogar an internationale Studierende – weckt. In der Situation „*Weihnachtsgeschenke für alle (AT)*“ bietet eine Studierende Geschenke für alle Kommilitonen an, sogar für den muslimischen Kommilitonen, in der Annahme, dass dieser sich an die Tradition gewöhnt haben müsse.

Die mangelnde Anpassung wird manchmal als Widerstand gegen die Kultur des Gastlandes interpretiert. Gleichzeitig können Angehörige von Minderheiten eine solche Erwartung wahrnehmen und sie als eine

Form der Unterdrückung und Diskriminierung erleben, die ihnen die Freiheit nimmt, ihre kulturelle Identität zu bewahren. Für Schwartz ist die Erwartung der Assimilierung des Anderen gleich eines „symbolic threats that the presence of cultural minorities can pose to cultural majority members“. Dies ist eine Bedrohung desselben Kontinuitätsprinzips, diesmal jedoch der kulturellen Identität der Mehrheit (Schwartz et al. 2014).

4.3.2 Bedrohung des positiven Wertes, Anerkennung

In „The Demand for Dignity and the Politics of Resentment“ untersucht Fukuyama, wie „Thymos“, „part of the soul that craves recognition of dignity“ (Fukuymama 2018, S. 12), der Identitätsdynamik unterliegt, die in der momentanen Politik überall in der Welt stattfinden. In der Identity Process Theory (IPT) ist dieses Konzept mit dem Prinzip der Selbstachtung verbunden, in der sozialen Identitätstheorie mit dem Bedürfnis nach einer positiven Identität. Dieses Bedürfnis scheint der großen Mehrheit der identitätsbezogenen Ereignisse zugrunde zu liegen, bei denen die Erzähler mit einem Mangel an Respekt und Anerkennung für ihre Identitäten konfrontiert sind.

Manchmal geschieht dies scheinbar unabsichtlich (wie im Vorfall „Mohammedanhänger (AT)“) und manchmal scheint die Böswilligkeit der Verursacher offenkundig („Witze über den Holocaust (DE)“). Die Bedrohung des Bedürfnisses, eine positive Identität beizubehalten, löst unwiderruflich negative Gefühle aus: Im Ereignis „Mohammedanhänger (AT)“ wird ein Wort mit negativer Konnotation verwendet, um Muslime zu bezeichnen. In „Die Chinesen essen Hunde (FR)“ wird eine soziale Gruppe mit einer potenziell abstoßenden Gewohnheit in Verbindung gebracht, während „Witze über den Holocaust (DE)“ eine nationale Identität mit einem äußerst negativen Teil der Geschichte verbindet. Das Ereignis „Sprache (PT)“ weist auf den niedrigeren Status der brasilianischen Sprache in Portugal und damit auf die brasilianische Identität in den Augen der portugiesischen Studierenden hin.

Wiederholte Situationen, bei denen eine Identität nicht anerkannt oder verunglimpft wird, können zu einer negativen sozialen Identität führen. In diesen Fällen kann sich ein „Stigma-Bewusstsein“ (Pinel 2002) entwickeln: Wenn eine Identität negativ dargestellt wird und dadurch „belastet“ ist, und das Individuum möglicherweise stereotypisches Verhalten, Vorurteile und Diskriminierungshandlungen erlebt hat, ist es „vorbereitet“, das Verhalten anderer als eine weitere Erfahrung von Vorurteilen und Diskriminierung zu interpretieren. Ein solches Stigma-Bewusstsein kann die intensive Reaktion des muslimischen Studierenden beim Ereignis „Rotweinkuchen (AT)“ erklären.

4.3.3 Bedrohungen anderer Motive bzw. Prinzipien

Andere Ereignisse veranschaulichen, wie Bedrohungen aus anderen Motiven bzw. Prinzipien der Identität des internationalen Studierenden auftreten können:

- Zugehörigkeit: Das Ereignis „Wir und sie (PT)“ verdeutlicht, wie Studierende zwei Gruppen bilden und den internationalen Studierenden das Gefühl verweigern, zum Kurs dazu zugehören. Die Situation „Woher kommst du? (DE)“ veranschaulicht, wie diese scheinbar harmlose Frage die Gesprächspartnerin in eine Position bringt, die sie von der Mehrheitsbevölkerung abgrenzt.
- Unverwechselbarkeit: Im Gegensatz hierzu, wird in „Weihnachtsgeschenke für alle (AT)“ die besondere religiöse Identität des muslimischen Studierenden nicht anerkannt.

- Selbstwirksamkeit: bei dem Ereignis „*Geh nach Hause! (FR)*“ wird die Kompetenz der Studierenden in einer Situation öffentlicher Demütigung in Frage gestellt.
- Kontinuität: Das Ereignis „*Küsschen (FR)*“ veranschaulicht, wie die Selbstwahrnehmung des Erzählers als höflicher Interaktionspartner in Frage gestellt wird, aufgrund der Unfähigkeit, ein Begrüßungsritual (das Empfangen und Küssen auf die Wange) angemessen zu erwidern.

4.4 Lösungswege: Wie man Identitätskonflikte in der Hochschulbildung mit internationalen Studierenden verhindern bzw. handhaben kann

Die Ereignisse zeigen, wie internationale Mobilität und eine größere kulturelle Diversität die Identität nationaler und internationaler Studierende gleichermaßen stärken und beeinflussen. Sie führen dazu, dass die Ausprägung bestimmter Identitätsmerkmale deutlich schwankt, wodurch einige Identitätscharakteristika sichtbar werden und andere zurückgedrängt werden (Vignoles et al. 2011). Die Ereignisse wirken sich auf die Fähigkeit aus, die Motive hinter den Identitäten zu erfüllen, insbesondere den positiven Wert. Diese Dynamik zu übersehen und so zu tun, als hätten sie keine Auswirkungen auf ein so genanntes „identity blind“ Paradigma, ist möglicherweise keine vernünftige Option, da sie die Spannungen latent, unbehandelt und unsichtbar eskalieren lässt. Wir schlagen vor, den „identity blind“-Ansatz durch eine „identitätsgerechte“ Strategie zu ersetzen, die den im Kursraum vorhandenen multiplen Identitäten Sichtbarkeit und Anerkennung verleiht, ohne sie zu verfestigen oder die Studierenden in ihren unterschiedlichen Identitäten einzugrenzen. Eine sanfte Form der „Identitätspolitik“ könnte Studierenden und Fakultäten helfen, sicherzustellen, dass die Identitäten aller Beteiligten anerkannt werden, insbesondere Identitäten, die möglicherweise negativ dargestellt werden, indem beispielsweise die Besonderheiten der Erfahrungen von Studierenden mit nicht-westlichem, nicht-europäischem Hintergrund, die Überschneidungen von Ethnizität, Gender, sexueller Orientierung oder Wirtschaftsklasse anerkannt werden. Wir betonen „sanfte“ im Gegensatz zu starren Formen der Identitätspolitik und der politischen Korrektheit, weil sie in ihrem Bemühen, sichere Räume und Schutz für verletzte Identitäten zu schaffen und sie vor Unterdrückung zu schützen, Gefahr laufen, die Trennung zu verstärken, indem sie von Natur aus multiple Identitäten auf einseitige Erzählungen reduzieren und am Ende die Räume für Dialog und Verhandlungen begrenzen können.

Im Hinblick auf begleitenden Trainings könnte ein Seminar über die Herausforderungen der Akkulturation und Anpassung die verschiedenen Bedürfnisse hinter der Identität hervorheben, deren Erfüllung in Situationen internationaler Studierendenmobilität in Frage gestellt wird. Ein Bewusstsein für die Vielfalt der Bedürfnisse kann internationalen Studierenden helfen, den Akkulturationsstress zu antizipieren und Anpassungsstrategien zu entwickeln, um ihm zu begegnen.

4.5 Kritische Ereignisse hinsichtlich Identität

Überblick

Titel	Land	Erzähl-perspektive	Andere Person	Situation	Thema
Eine Frau in hoher Position	Deutschland	Abteilungs-leitung	Ägypten	Bilaterale Beratung	Bedrohung der Kontinuität
Afrikanische Filme	Portugal	Student*in, Mozambique	Portugal	Kursraum	Bedrohung der positiven Identität
Stereotypisch sein	Portugal	Student*in, Brasilien	Nowegen	Kursraum	Bedrohung der Anerkennung
Die Chinesen essen Hunde	Frankreich	Student*in, China	Frankreich	Kursraum	Bedrohung der positiven Identität
Weihnachts-geschenke für alle	Österreich	Student*in	Ägypten	Kursraum	Bedrohung der Unterscheidung
Sprache	Portugal	Student*in, Brasilien	Portugal	Kursraum	Bedrohung der positiven Identität
Geh nach Hause!	Frankreich	Student*in, China	Frankreich	Kursraum	Bedrohung der positiven Identität
Witze über den Holocaust	Deutschland	Student*in	Frankreich Armenien	Informelle Umgebung	Bedrohung der positiven Identität
Im Studentenwohnheim	Österreich	Student*in	Italien	Studierende-Wohnheim	Individualismus vs. Kollektivismus
Mohammed-anhänger	Österreich	Student*in, Türkei	Österreich	Kursraum	Bedrohung der positiven Identität
Studentinnen unter Aufsicht	Österreich	Student*in	Iran	Öffentlicher Raum	Erwartung von Akkulturation / Individualismus vs. Kollektivismus
Rotweinkuchen	Österreich	Student*in, Schweiz	Kosovo	Kursraum	Erwartung der Akkulturation
Schweigende Frau?	Deutschland	Mitarbeiter*in	Marokko	Büro	Erwartung der Akkulturation
Küsschen	Frankreich	Student*in, Senegal	Frankreich	Universitäts-Flur	Bedrohung der Selbstwirksamkeit
Anrede von Akademikern	Portugal	Student*in, Brasilien	Portugal	Kursraum	Erwartung der Akkulturation
Wir und sie	Portugal	International*er Student*in, Brasilien	Portugal	Kursraum	Kolonialismus, Diversität, Segregation ausländischer Studenten
Sie kochen für mich	Polen	Mitarbeiter*in	Saudi Arabien	Büro	Bedrohung der Kontinuität
Woher kommst du?	Deutschland	Mitarbeiter*in, multikultur-ell	Deutsch-land	Bewerbungsgespräch	Bedrohung der Zugehörigkeit

4.6. Literatur

- Bardi, A./ Jaspal, R. / Polek, E. / Schwartz, S. (2014): Values and Identity Process Theory. Theoretical integration and empirical interactions. In: Jaspal, R./Breakwell, G. (Eds.): Kapitel 6: Identity Process Theory: Identity, social Action and social change.
https://www.researchgate.net/publication/274068769_Values_and_Identity_Process_Theory_theoretical_integration_and_empirical_interactions, (Aufruf vom 30.01.2020).
- Breakwell, G. (1988): Strategies adopted when identity is threatened. In: Revue Internationale de Psychologie Sociale 1, S. 189-203
- Berry, J.W. (1994): Acculturation and psychological adaptation. In: Bouvy, A.M et al. (Eds.): Journeys into cross-cultural psychology, S.129-141
- Bhatia, R. (2001): Rethinking „acculturation“ in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. In: Human Development, Nr. 44, S 1-18
- Camilleri, C. (1998): Identite et gestion de la disparité culturelle. In: Camilleri C. et al (Eds.): Stratégies identitaires Paris: PUF, S. 85-110.
- Hofstede, G. (2020): Hofstede Insights. Consulting. Training. Certification. Tooling. Compare Countries. Available under: <https://www.hofstede-insights.com/models/national-culture/>. (Aufruf vom 29.01.2020).
- Fukuyama, F. (2018): Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment. New York: Farrar, Straus and Giroux
- Pinel, E.C. (2002): Stigma Consciousness in Intergroup Contexts. The Power of Conviction Journal of Experimental Social Psychology 38 (2), März 2002, S. 178-185
- Schwartz, S./Vignoles, V./Brown, R./ Zagefka, H. (2014): The Identity Dynamics of Acculturation and Multiculturalism. Situating Acculturation in Context In: Hong, Y. Y./ Benet-Martinez V. (Eds.): Handbook of Multicultural Identity. Oxford: Oxford University Press.
https://www.researchgate.net/publication/279409775_The_Identity_Dynamics_of_Acculturation_and_Multiculturalism_Situating_Acculturation_in_Context, (Aufruf vom 29.04.2020).
- Vignoles, V.L./Schwartz, S.J./Luyckx, K. (2011) Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In: Schwartz, S./Luyckx, K./Vignoles, V. (Eds): Handbook of Identity Theory and Research. New York, NY: Springer-Verlag, pp. 1-27. Available under: <https://www.springer.com/gp/book/9781441979872>, (Aufruf vom 30.01.2020).

5 Unterschiede im Verständnis von Zeit

Anna Maria Migdał (Społeczna Akademia Nauk, Polen)

5.1 Einleitung: Warum ist Zeit relevant?

Zeit ist ein wesentlicher Aspekt des menschlichen Daseins und spielt eine entscheidende Rolle im Leben von Studierenden. Wie Studierende ihre Zeit für die Hochschule nutzen, hängt von ihren jeweiligen täglichen Routinen und Aktivitäten ab. Wie Studierende Zeit und das eigene Zeitmanagement planen und einteilen, kann sich auf das Stressempfinden auswirken, da sie sowohl ihre Aufgaben als auch ihre persönlichen Zielsetzungen miteinander in Einklang bringen müssen. Sie müssen die eigene Zeit entsprechend ihrer Bedürfnisse und Verpflichtungen aufteilen und somit Zeit effizient verwalten, um Fristen für Aufgaben, Prüfungen usw. einzuhalten. Diese Aufgabe kann herausfordernd werden, wenn Studierende in einem anderen kulturellen Umfeld leben und studieren. Wenn wir an internationale Studierende und die Anpassung an ein neues Lernumfeld denken, ist es wichtig zu verstehen, wie Zeit in der jeweiligen Gastkultur verstanden und konzeptualisiert wird.

Es ist auch wichtig zu verstehen, welches Verständnis von Zeit die Personen haben, mit denen die Studierenden während des Studienaufenthaltes interagieren. Dabei stellen sich viele Fragen: Wie nehmen einheimische Studierende Zeit wahr? Was bedeutet es für einheimische und internationale Studierende, pünktlich zu sein? Konzentrieren sie sich jeweils auf eine Sache oder setzen sie viele Aufgaben gleichzeitig um?

5.2 Kulturelle Unterschiede im Verständnis von Zeit

Es gibt zwei Hauptprobleme, die wir hier ansprechen möchten:

- kulturelle Unterschiede im Verständnis von Zeit und
- kulturelle Unterschiede im Zeitmanagement

5.2.1 Kulturelle Unterschiede im Verständnis von Zeit

In unterschiedlichen Kulturen lässt sich ein unterschiedlicher Zugang und Umgang mit Zeit finden, der kulturelle Hintergrund des Einzelnen beeinflusst sein oder ihr Verständnis von Zeit daher erheblich. Als Haupttypologien von Kulturen, die auf zeitbezogenen Dimensionen basieren, können wir die folgenden nennen:

- das Konzept der monochronen und polychronen Kulturen von E.T. Hall (1959; 1973)
- das Konzept der vergangenheitsorientierten, gegenwartsorientierten und zukunftsorientierten Kulturen von Kluckhohn und Strodtbeck (1961), und
- das Konzept der R- linear aktiven, multiaktiven und reaktiven Kulturen von D. Lewis (2018).

Aufgrund des Zusammenhangs mit der internationalen Studierendenmobilität und des Nutzens für den vorliegenden Text wird im Folgenden der Schwerpunkt auf das erste Konzept gelegt. In monochronen Kulturen nehmen Personen Zeitverpflichtungen wie Fristen und Zeitpläne ernst und halten sich strikt an Pläne. Für sie wird Zeit in Geld umgewertet und Pünktlichkeit wird als unerlässlich gesehen. Entsprechend impliziert Unpünktlichkeit einen mangelnden Respekt gegenüber anderen. Im Gegensatz dazu betrachten Menschen aus polychronen Kulturen Zeitverpflichtungen als ein Ziel, das, sofern möglich, erreicht werden soll. Sie ordnen die persönliche Beteiligung und Erledigung von Aufgaben über die vorgegebenen Zeitpläne. Sie ändern Zeitpläne öfter und leichtfertiger und gehen entspannter mit Pünktlichkeit um (Arman & Adair, 2012; Bluedorn, Kaufman-Scarborough & Lane, 1992; Fulmer, Crosby & Gelfand, 2014; Hall, 1973; Nonis, Teng & Ford 2005).

Innerhalb der Hochschulbildung ist der Umgang mit Zeit von großer Bedeutung. Wenn Studierende mit einem unterschiedlichen Verständnis von Zeit etwa in Kleingruppen zusammenarbeiten sollen, so kann dies zu Missverständnissen und Kritischen Ereignissen führen. Ein Beispiel für solch eine Situation wird in dem Kritischen Ereignis „*Eine Stunde zu spät bei der Präsentation (PL)*“ beschrieben. Der in diesem Fall auftretende indische Student (der zu spät kam) repräsentiert die polychrone Kultur, in der die Erledigung von Aufgaben wichtiger ist als Pünktlichkeit. Er kam zum Seminar und war bereit zu präsentieren, sodass er nicht verstehen konnte, warum die anderen Mitglieder seiner Präsentationsgruppe ihm gegenüber verärgert waren. Die anderen Gruppenmitglieder (Studierende aus Polen und der Ukraine) stammten aus monochronen Kulturen und legten einen größeren Wert auf Pünktlichkeit. Aus ihrer Sicht weist Unpünktlichkeit auf einen Mangel an Respekt hin, sowohl in Bezug auf die gemeinsame Arbeit als auch in Bezug auf sie als Personen.

Ein weiteres Beispiel ist das Kritische Ereignis „*Pünktlich sein (PT)*“. Die portugiesischen KollegInnen scheinen hier tendenziell eine polychrone Einstellung gegenüber Zeit zu repräsentieren und kamen zum Treffen 30 Minuten zu spät, wodurch sich ihr iranischer Kollege nicht respektiert fühlte. Gleichzeitig jedoch empfanden es die KollegInnen wiederum unfreundlich, als der iranische Studierende das Treffen zum ursprünglich geplanten Zeitpunkt verließ und die Aufgabenstellung noch nicht fertiggestellt war. Unterschiedliche Verständnisse von Zeit können auch in der Einstellung gegenüber Abgabefristen sichtbar werden.

Ein Beispiel für solch eine Situation ist im Kritischen Ereignis „*Verschiebung der Frist (PL)*“ beschrieben. In diesem Beispiel wollte ein indischer Student (der die polychrone Kultur repräsentiert) zwei Tage nach der Ablauffrist seine Präsentation halten und die entsprechende Seminararbeit einreichen. Er war der Annahme, dass die Ablehnung seines Wunsches nur auf dem mangelnden Wohlwollen seiner Lehrenden gründete, da diese aus seiner Perspektive leicht die Frist hätte verlängern können. Die polnische Lehrende (die die monochrome Kultur repräsentiert) konnte wiederum die Verlängerungsanfrage des Studierenden nicht verstehen, da Fristen eingehalten werden müssen und für alle gleich sind.

5.2.2 Kulturelle Unterschiede im Zeitmanagement

In monochronen Kulturen betrachten Menschen die Zeit als linear und trennbar, wodurch diese in Einheiten unterteilt werden kann. Es wird Wert daraufgelegt, „eins nach dem anderen“ zu tun. Wenn eine Aufgabe abgeschlossen ist, kann systematisch zur nächsten gewechselt werden. Zeit, die nicht für die Arbeit an einer bestimmten Aufgabe oder für die Erreichung eines bestimmten Ziels aufgewendet wird, wird als Zeitverschwendung wahrgenommen. Entgegengesetzt betrachten Menschen in polychronen Kulturen die Zeit als natürlich wiederkehrend und betonen daher, „viele Dinge gleichzeitig“ zu tun. Für sie ist es nicht möglich Zeit zu verschwenden, da mehrere Ziele gleichzeitig erreicht werden können (Arman & Adair, 2012; Bluedorn, Kaufman-Scarborough & Lane, 1992; Fulmer, Crosby & Gelfand, 2014; Hall, 1973; MJNonis, Teng & Ford 2005).

Innerhalb der Hochschule ist Zeitmanagement von großer Bedeutung. Wenn Studierende aus Kulturen mit unterschiedlichen Einstellungen gegenüber Zeit zusammenarbeiten, kann dies zu Missverständnissen führen. Ein Beispiel für eine solche Situation ist in dem Kritischen Ereignis „Eins nach dem anderen (PL)“ beschrieben. Der polnische Student in einer Kleingruppe (aus einer monochronen Kultur) war der Ansicht, dass sich jede/r sich auf das Thema konzentrieren sollte, das gerade diskutiert wurde. Aus diesem Grund war es für ihn schwierig, mit einer indischen Studienkollegin zurechtzukommen, die von einem Thema zum nächsten wechselte. Gleichzeitig hatte die indische Studentin (aus einer multi-task orientierten, polychronischen Kultur) das Gefühl, dass ihre GruppenkollegInnen ihre Bemühungen nicht wertschätzten.

5.3 Kritische Ereignisse im Umgang mit Zeit

Überblick, siehe auch: <http://learningfromcultureshocks.eu/>

Title	Country	Narrator	Other person	Situation	Topic
Pünktlich sein	Portugal	Internationale*r Student*in	Iran	Gruppentreffen von Studierenden	Verständnis von Zeit
Eine Stunde zu spät für die Präsentation	Polen	Einheimische*r Student*in	Indien	Unterrichts-situation	Verständnis von Zeit
Verschiebung der Frist	Polen	Mitarbeiter*in	Indien	Bilaterales Treffen	Verständnis von Zeit
Eins nach dem anderen	Polen	Einheimische*r Student*in	Indien	Gruppentreffen von Studierenden	Verständnis von Zeit

5.4 Literatur

Arman, G./Adair, K. (2012): Cross-cultural differences in perception of time: Implications for multinational teams. *European Journal of Work & Organizational Psychology* 21 (5), S. 657-680.

Bluedorn, A.C./Kaufman-Scarborough, C.F./Lane P.M. (1992): How Many Things Do You Like to Do at Once? An Introduction to Monochronic and Polychronic Time. *Academy of Management Executive*, 6(4), S. 17-26.

Fulmer, C. A./Crosby, B./Gelfand, M. J. (2014): Cross-cultural perspectives on time. In: A. J. Shipp/Y. Fried (Eds.): *Current issues in work and organizational psychology. Time and work, Vol. 2. How time impacts groups, organizations and methodological choices*, pp. 53–75. New York, London: Psychology Press. Tylor and Francis Group.

Hall, E. T. (1973): *The silent language*. Reissued ed. Garden City, N.Y.: Doubleday.

Kluckhohn, F. R./Strodtbeck, F. L. (1961): *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Lewis, R.D. (2018): *When cultures collide*. 4th ed. London: Nicholas Bealey Publishing.

Nonis, S. A./Teng, J. K./Ford, C. W. (2005): A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (4), S. 409-428.

6 Genderunterschiede

Beate Hörr (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland)

6.1 Einführung

Es ist überraschend: Kulturelle, soziale, ethnische und sprachliche Hintergründe internationaler Studierender gelten als wichtige Einflussfaktoren für Motivationen, Erwartungen, Erfahrungen und Ergebnisse internationaler Studierender im Ausland. Eine Durchsicht der einschlägigen Literatur über internationale Studierende weist jedoch hinsichtlich Gender einen „blinden Fleck“ in Bezug auf die Erfahrungen internationaler Studierender (Boey 2014, S. 1) auf. Dieser „blinde Fleck“ ist erstaunlich, wenn man bedenkt, dass die Beteiligung weiblicher Studierender an der studentischen Mobilität seit der weltweiten Weiterentwicklung des internationalen Bildungssektors sehr hoch ist.

Dieser Text basiert hauptsächlich auf den in den Literaturhinweisen genannten Autoren unter Berücksichtigung ihrer Meinungen/Statements. Es gibt zudem weiterführende Literatur zu Gender und Interkulturalität, die hier aus Platzgründen nicht behandelt werden kann.

Die Anzahl von Frauen an Universitäten ist in den letzten vier Jahrzehnten weltweit fast doppelt so schnell gestiegen wie die Immatrikulationsrate von Männern. Dies ist in erster Linie auf die höhere Chancengleichheit und einen besseren Zugang zurückzuführen, sowie auf bessere Verdienstmöglichkeiten und die Notwendigkeit, geschlechtsspezifische Unterschiede auf allen Bildungsebenen zu verringern. Heute stellen Frauen in 114 Ländern die Mehrheit der Hochschulstudierenden, während in 57 Ländern mehr Männer als Frauen eingeschrieben sind. Trotz dieser Fortschritte ist zu beobachten, dass die Beteiligung von Frauen auf höheren akademischen Ebenen (vor allem auf Doktorandenebene) abnimmt und hinter der von Männern zurückbleibt. Bei der Erlangung ihres Bachelor-Abschlusses sind Frauen mit Männern gleichauf; auch bei der Erlangung ihres Master-Abschlusses sind Frauen häufiger vertreten als Männer: 56 Prozent der graduierten Studierenden sind weiblich, während nur 44 Prozent männliche Studierende sind. Dies ändert sich jedoch auf Promotionsebene. Hier promovieren Männer häufiger (56 Prozent gegenüber 44 Prozent), mit Ausnahme von Ländern wie Lateinamerika und der Karibik.

Mit dem Anstieg des Frauenanteils im Hochschulbereich, hat gleichermaßen auch ihre Beteiligung an der globalen akademischen Mobilität zugenommen – wenn auch nur langsam: 48 Prozent der Frauen studierten 2012 im Ausland, verglichen mit 44 Prozent im Jahr 1999. Während ein Großteil des Anstiegs auf eine höhere Geschlechterparität weltweit zurückzuführen ist, kann die deutliche Präsenz von Frauen in der internationalen Bildung auch auf gezielte Stipendien- und Fellowship-Programme zurückgeführt werden, die Frauen und anderen unterrepräsentierten Gruppen die Möglichkeit bieten, weiterführende Studien außerhalb ihres Heimatlandes zu absolvieren.

Obwohl weibliche Studierende in 114 Ländern inzwischen die Mehrheit der Hochschulstudierenden ausmachen und die Hälfte von ihnen an internationalen Mobilitätsprogrammen teilnimmt, zeigt die Erfahrung: Gender ist immer noch ein großes Thema bei interkulturellen Konflikten. Wenn Hochschulmitarbeiter oder Studierende, die aus unterschiedlichen Kulturen kommen, miteinander

kommunizieren, kann es zu Irritationen kommen, die durch unterschiedliche Geschlechtertraditionen verursacht werden oder weil unterschiedliche Geschlechterstereotype in Frage gestellt werden.

Tatsächlich beeinflusst und prägt Gender Konflikte auf interkultureller, gesellschaftlicher und individueller Ebene. Ein Verständnis von der Rolle, die Gender in interkulturellen Konflikten einnimmt, ist durch eine Analyse der individuellen Ebenen, der Interaktionsebenen und der gesellschaftlichen Ebene möglich.

Gender im Zusammenhang mit der internationalen Mobilität von Studierenden (und Personal) wird als eine strukturelle Kategorie betrachtet. Das bedeutet, dass alle sozialen, kulturellen, politischen und normsetzenden Systeme in ihren formellen und informellen Strukturen „geschlechterspezifisch“ sind. Männlichkeit als Dominanz und Weiblichkeit als Unterordnung werden nach wie vor symbolisch und faktisch festgeschrieben.

Wie Geschlechterrollen konkret gestaltet werden, hängt vom kulturellen Kontext ab (im Sinne von „doing gender“ West/Zimmerman 1987). Frauen werden nach wie vor hinsichtlich ihrer Rolle bei der Fortpflanzung betrachtet. Gender schafft Statusunterschiede.

Gender bezieht sich auf die Gestaltung dessen, wie Gender generell in einer bestimmten Kultur, in einer bestimmten historischen Situation interpretiert und gelebt wird oder gelebt werden soll. Gender umfasst den Bereich der kultur-, schichten- und milieuspezifischen Normierung von Lebensentwürfen und Verhaltensweisen.

Innerhalb der Wissenschaften befassen sich hauptsächlich diese drei Disziplinen mit Gender:

- Ethnologie-Kulturanthropologie: eine kulturelle Variante der Geschlechterklassifikation (wie viele Geschlechter wir uns vorstellen) und der Repräsentation (welche Merkmale, Normen wir mit jedem Geschlecht verbinden), Ritualisierung (wie Menschen unterschiedlichen Geschlechts sich verhalten sollten, wie ihre Beziehungen orchestriert werden)
- Geschichtsschreibung: Wandel und Kontext der Geschlechterdifferenzierung
- Soziologie: Geschlecht als sozio-kulturelles Konstrukt

In diesem Zusammenhang wird Gender nach dem dritten Ansatz (3. Soziologie) vor allem als soziales Konstrukt verstanden („Doing gender“, West/Zimmerman 1987) bzw. als soziale Konstruktion in Anlehnung insbesondere an die Theorien von Judith Butler (Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, 1990).

6.2 Sieben Elemente von Gender als soziales Konstrukt

Was meinen wir, wenn wir Gender als sozial konstruiert beschreiben? Es gibt sieben Elemente von Geschlecht als soziales Konstrukt (West/ Zimmerman 1987; Hirschauer 2017):

1. Klassifikation von Gender: Eine Taxonomie des Geschlechts umfasst biologische Klassifikationen einer Reihe von Geschlechtsmerkmalen, die sich im Laufe des Lebens entwickeln. Die rein biologische Ebene der Klassifikationen umfasst Chromosomen, die – aus rein biologischer Sicht – weibliche Geschlechtschromosomenanomalien und männliche Geschlechtschromosomenanomalien kategorisieren. Auch Phänomene wie Intersexualität oder Transsexualität gehören hierher.

2. Wahrnehmung des Geschlechts: Eine vorurteilsbelastete Wahrnehmung sucht in dem Maße nach Geschlechtszeichen, in dem sich der Betrachter im Geschlechterschema verortet.
3. Präsentation von Gender: Gender-Präsentation oder der Ausdruck von Gender ist das äußere Erscheinungsbild, die Körpersprache und das allgemeine Verhalten einer Person, wie es von der Gesellschaft unter dem Begriff der Geschlechterbinarität kategorisiert wird. Auch verinnerlichte Merkmale, Normen und Werte sind Teil dieser Darstellung.
4. Gendering von Zeichen und Objekten/Gegenständen: Die bekanntesten Beispiele für diese Vergeschlechtlichung von Zeichen sind die für Sanitäranlagen verwendeten Zeichen für männlich  und weiblich .
5. Geschlechterdifferenzierung innerhalb sozialer Strukturen: Die soziale Konstruktion von Geschlecht ist eine im Feminismus und in der Soziologie durch die Realität bestätigte Theorie über die Funktionsweise von Geschlecht und Geschlechterunterschieden in Gesellschaften. Demnach schaffen Gesellschaft und Kultur Geschlechterrollen, und diese Rollen werden als ideales oder angemessenes Verhalten für eine Person des jeweiligen Geschlechts vorgeschrieben.
6. Die Zuordnung des Geschlechts (Namen, soziale Konventionen, getrennte Bereiche und Objekte wollen über unser Geschlecht / Gender entscheiden) ist die Bestimmung des Geschlechts eines Säuglings bei der Geburt. Bei den meisten Geburten untersucht eine Verwandte, die Hebamme, eine Krankenschwester oder ein Arzt bei der Geburt des Kindes die Genitalien, und das Geschlecht wird zugewiesen, ohne die Erwartung, dass es zu Unklarheiten kommt.
7. Kulturelle Konstruktion des biologischen Geschlechts: Die Erwartungen an frauen- oder männergerechte Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie an die Beziehungen zwischen Frauen und Männern – also das Geschlecht – sind kulturell geprägt. Geschlechtsidentitäten und Geschlechterbeziehungen sind kulturkritische Aspekte, weil sie die Art und Weise prägen, wie das tägliche Leben in der Familie, aber auch in der weiteren Gemeinschaft und am Arbeitsplatz gelebt wird.

Auf gesellschaftlicher Ebene ist eine von Männern dominierte Welt durch die historische Diskriminierung von Frauen und die in Institutionen und Ideologien abgebildete Ungerechtigkeit gekennzeichnet. In der westlichen Hemisphäre herrschen bis heute Annahmen über männliche Überlegenheit vor. Die Lebenserfahrungen, auf die sich die Ansprüche der herrschenden Ideologien gründen, sind die von Männern, nicht die von Frauen. Wie Diktaturen kontrolliert das Patriarchat die Realität. Frauen und Männer werden innerhalb starrer geschlechtsspezifischer Erwartungen sozialisiert. Institutionen wie die Kirche, die Familie und das Gesetz bilden diese Vorurteile in kulturellen Normen, Regeln und Gesetzen ab. Frauen sind historisch gesehen politisch, wirtschaftlich und kulturell unterdrückt worden. Dieses institutionelle System der Unterdrückung und Ungerechtigkeit schafft unmittelbar Streitigkeiten, erhält und eskaliert andere Konflikte und dringt in alle anderen menschlichen Interaktionen ein.

Auf der Interaktionsebene gibt es eine Reihe von Studien, die diese Theorie unterstützen. Gender kann in Konflikten aller Art auftauchen, abhängig davon, wie die Beteiligten den Konflikt interpretieren und ihm einen Sinn geben. Genderrollenstereotypen verursachen Probleme, wenn das Stereotyp wenig mit den Anforderungen des Studiums oder der Lehre an einer Hochschuleinrichtung zu tun hat.

Die dargestellten kritischen Vorfälle in Bezug auf Gender-Aspekte können anhand der sieben oben erwähnten Elemente analysiert werden.

6.3 Herausforderungen von Gender bei der internationalen Mobilität von Studierenden und Personal

Bei der internationalen Mobilität von Studierenden und Lehrenden können viele Missverständnisse bezüglich der Differenzierung von Gender innerhalb der sozialen Strukturen auftreten (siehe Punkt 5.). Ein Beispiel für ein solches Missverständnis wird in „*Eine Frau in hoher Position (DE)*“ vorgestellt, wo das Problem sowohl durch ein unterschiedliches Verständnis von Hierarchie als auch durch ein unterschiedliches Geschlechterkonzept innerhalb der Sozialstruktur verursacht wird. Die konkrete Rolle einer Frau in Leitungsfunktion innerhalb einer Hochschuleinrichtung ist aus der Sicht des Gastprofessors nicht angemessen. Die Erwartung, dass nur Männer in der Hochschulbildung Führungspositionen einnehmen dürfen und können, ist in diesem Kritischen Ereignis vorherrschend. Etwas Ähnliches geschieht beim Kritischen Ereignis „*Wütender Student (AT)*“: Der ältere, männliche Student aus einem arabischen Land assoziierte Kompetenz und Status nicht mit der jungen Studienassistentin. Es mag auch eine Herausforderung gewesen sein, in der gegebenen Situation davon auszugehen, dass eine jüngere Frau einen höheren Status hat als er. Und wie im Kritischen Ereignis „*Schreiben über eigene Leistungen (DE)*“ dargestellt, ist der Respekt vor einer von Männern dominierten akademischen Hierarchie und der Macht des akademischen Personals in einigen Ländern hoch. Frauen haben folglich zwei Nachteile: einmal als Studentinnen, weil sie in der akademischen Hierarchie auf einer niedrigeren Ebene stehen, und als Frauen.

Im Kritischen Ereignis „*Studentinnen unter Aufsicht (AT)*“ war ein männlicher Begleiter anwesend, um Studentinnen aus dem Iran zu beaufsichtigen, während sie mit Gleichaltrigen ausgehen, und um sicherzustellen, dass sie keinen unsittlichen Kontakt zu anderen Europäern haben. Diese Situation zeigt eine spezifische dominante Rolle des Mannes (ein Beschützer ihrer Ehre, ein Aufpasser) und der „beschützten“, mit anderen Worten: unterdrückten Frauen (schwach, naiv, nicht in der Lage, für sich selbst zu sorgen). Aber die Interpretation der Frage, ob sich die Mädchen „beschützt“ oder „unterdrückt“ fühlen, ist auch eine Frage des Selbst und der idealen Selbstbeschreibung sowohl des Mannes als auch der Frau. Männlichkeit und Weiblichkeit sind kulturelle Begriffe, ebenso wie Geschlechterstereotypen (Hofstede 1998). Auch im Kritischen Ereignis „*Sie kochen für mich (PL)*“ können wir beobachten, wie Geschlechterstereotypen als Zeichen eines ungleichen Machtgleichgewichts zwischen Männern und Frauen erscheinen, das als Spiegel einer konkret unterschiedlichen kulturellen Wahrnehmung von Geschlechterrollen sowie von Männlichkeit und Weiblichkeit in einer bestimmten Nation betrachtet werden muss (Hofstede 1998, Kapitel 5: Die kulturelle Konstruktion von Geschlecht). Es besteht eine klare Trennung zwischen den sozialen Rollen und dem Status von Männern und Frauen. Wenn der Studierende aus Saudi-Arabien eine polnische Frau bittet, für ihn zu kochen, und behauptet, er könne sie bezahlen, wird die Frau auf die Rolle einer Dienerin und einer Haushaltshilfe reduziert. Auch das Kritische Ereignis „*Schweigende Frau? (DE)*“, in der sich, der Wahrnehmung der Erzählerin folgend, die Frage der Gleichberechtigung von Mann und Frau stellt, befasst sich mit diesem Thema: Für die deutsche Beraterin hat die internationale Studierende die gleichen Rechte und Pflichten wie ein Mann.

Sie wird nicht auf bestimmte private Rollen (Mutter, Ehefrau, Tochter, Hausfrau) reduziert, sondern sie ist frei und kann ihre eigene Lebensweise wählen, auch in der Öffentlichkeit.

Die oben erwähnten Kritischen Ereignisse fanden in unterschiedlichen Kontexten statt: im Büro, im Kurs, in einer informellen Situation und während einer Beratung. Dennoch dreht sich in jeder Situation die Wahrnehmung von Männlichkeit und Weiblichkeit, von Geschlechterrollen und Stereotypen um Macht, Hierarchie und Dominanz.

Lassen Sie uns noch tiefer gehen und uns die Gender-Fragen internationaler Studierender in einer Beratungssituation wie im Kritischen Ereignis „*Schweigende Frau? (DE)*“ näher anschauen.

In „*Schweigende Frau? (DE)*“ sind die Zuordnung des Geschlechts (siehe Punkt 6.) und die kulturelle Konstruktion des biologischen Geschlechts (siehe 7.) entscheidend für das Schweigen der Frau. Gemäß gesellschaftlicher Konventionen wird von ihr nicht erwartet, dass sie spricht, während ihr Mann anwesend ist, insbesondere nicht in einem offiziellen Beraterbüro einer Hochschuleinrichtung. Dieser Fall offenbart gewisse Erwartungen an die kulturgeprägten Beziehungen zwischen Frauen und Männern - mit anderen Worten, an das Geschlecht. Das Kritische Ereignis „*Schweigende Frau? (DE)*“ beschreibt eine Beratungssituation. Hinsichtlich der Genderaspekte in den Beratungsverhältnissen stellt die Forschung fest, dass Beraterinnen näher an ihrer Klientel sind, weil sie einen emotionalen Kontakt zu den Ratsuchenden herstellen. Der Nachteil ist jedoch, dass Männer davon ausgehen, dass sie weniger kompetent sind und sich dementsprechend verhalten.

Untersuchungen zeigen, dass deutsche Männer tatsächlich leichter mit Beratern in Kontakt kommen und sich ihnen gegenüber eher öffnen. „However, it is not certain whether this also applies to men with a different cultural background who are seeking advice, especially those from countries where women are particularly discriminated against“ (Vogt 2014, S. 213). Wenn Frauen Männer aus männlich dominierten Kulturen beraten, kann dies den Beratungsprozess behindern und in manchen Fällen zum Scheitern führen. Frauen sind sensibler für das Umfeld, in dem Beratungen stattfinden, als Männer (siehe S. 215).

6.4 Mögliche Lösungen und Maßnahmen: Hin zu einem besseren Verständnis von Gender-Konzepten in Beratungssituationen an Hochschulen

Manchmal ist das Missverständnis in Beratungssituationen sehr leicht zu lösen:

Eine sprachliche Sensibilität in Bezug auf die Ansprache des Gesprächspartners (Verwendung von Titeln und korrekter Anrede für Männer und Frauen), Schnelligkeit und Klarheit des Ausdrucks kann z.B. sehr hilfreich sein. Es muss auch darauf geachtet werden, dass eine geschlechtssensible Sprache verwendet wird, aber nicht so, dass sie übertrieben oder aggressiv wirkt. Wenn wir Beratungsgespräche anbieten, müssen wir das Umfeld und die kulturellen Hintergründe berücksichtigen. Bestimmte geschlechterkritische Verhaltensweisen, die den Mitarbeiter/die Mitarbeiterin irritieren, sind nicht automatisch als Unhöflichkeit oder Angriff zu sehen, sondern müssen im Kontext des soziokulturellen Hintergrunds des/der beratenen internationalen Studierenden gesehen werden.

Würde und Haltung müssen respektiert werden, auch wenn die Wahrnehmung des Geschlechts zeigt, dass der internationale Studierende sich nach einem anderen Geschlechterschema verhält. Um eine vorschnelle Beurteilung durch Kategorisierung („Er ist ein Macho“) zu vermeiden, kann die Berücksichtigung der besonderen Situation, in der sich die internationalen Studierenden befinden, hilfreich sein: Wie sieht es mit dem kulturellen Hintergrund, den Gewohnheiten, der Sicherheit des Lebensunterhalts, der Aufenthaltssicherheit, den Migrationserfahrungen aus? In dem konkreten Kritischen Ereignis „*Schweigende Frau? (DE)*“ arbeitet der Ehemann als Paketzusteller. Entscheidet sich seine Frau, wieder zu studieren, gibt es zu Hause niemanden, der sich um die Kinder kümmert, was, der sozialen Struktur im Heimatland folgend, ihre Aufgabe sein soll. Es gibt auch einen Aspekt der männlichen Erniedrigung (der Mann arbeitet in einem Mini-Job und die Frau studiert, um einen akademischen Grad zu erlangen).

Eine solche Situation ließe sich möglicherweise vermeiden, um die Hemmschwelle für eine Beratung zu senken, wenn Hochschulangehörige gemeinsam mit anderen internationalen Studierenden eine Gruppenberatung anbieten würden. Diese könnte durchgeführt werden, solange sich die Gruppenmitglieder als gleichwertig erleben (z.B. Paare aus ähnlichen Kulturen).

Sich der Widersprüche zwischen den persönlichen Lebensgewohnheiten von Mitarbeiter*innen und internationalen Studierenden bewusst zu sein, erfordert die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Flexibilität. Gegenüberstellungen entsprechen der jeweiligen Lebensgeschichte und sind „Störungen“. Diese Konflikte können auf unterschiedlichen Werten und Normen hinsichtlich der Geschlechterrollen und des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern auf institutioneller Ebene beruhen. Inkonsistente, antagonistische Geschlechterzuschreibungen und interkulturelle Konflikte haben einen weitreichenden Einfluss auf die Bildung der Psyche von Mitarbeiter*innen und internationalen Studierenden. Enge, eindimensionale und verinnerlichte Rollenbilder von Frauen und Männern schränken Handlungsmöglichkeiten stark ein und lassen nur dann Veränderungspotenziale in der Beziehung zu, wenn sie explizit gemacht werden. Die Mitarbeiter*innen müssen sich stets bewusst sein, dass ihre Interpretationskompetenz sie zu aktiven Mitgestalter*innen eines Konflikts und seiner Lösung macht.

6.5 Kritische Ereignisse hinsichtlich Gender

Überblick

Titel	Land	Erzähl- perspektive	Andere Person	Situation	Thema
Schreiben über die eigenen Leistungen	Deutschland	Mitarbeiter*in	Kolumbien	Service-zentrum für Gleichstellung und Diversität an einer Universität	Gender und Selbstbeschreibung
Eine Frau in hoher Position	Deutschland	Mitarbeiter*in	Ägypten	Leiterin einer universitären Einrichtung	Gender und Status
Schweigende Frau?	Deutschland	Mitarbeiter*in	Marokko	Büro an einer Universität	Gender und Hierarchie

Wütender Student	Österreich	Österreichische*r Student*in	Ägypten	kleines Büro des Dekans an der Universität	Gender und Hierarchie
Studentinnen unter Aufsicht	Österreich	International*e Student*in	Iran	öffentlicher Raum, in einer Stadt in Ungarn	Gender und Rollenverständnis
Sie kochen für mich	Polen	Mitarbeiter*in	Saudi Arabien	Internationales Büro an einer Universität	Gender und Rollenverständnis

6.6 Literatur

Bhanddari, R. (2017): Women on the move. The Gender Dimensions of Academic Mobility.

New York: Institute of International Education, March 2017. Available under:

<https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Women-on-the-Move-The-Gender-Dimensions-of-Academic-Mobility>, (Aufruf am 25.02.2020).

European Commission – DG Education and Culture, LLP Grundtvig Programme (2013): BODY Culture, Body, Gender, Sexuality in Adult Trainings. Ref. n.518036-LLP-1-2011-1-FR-Grundtvig-GMP. Critical Incidents Gender. <http://www.bodyproject.eu/media/BODY-C.I.-Gender-EN.pdf>

Boey, J. (2014): How does gender matter in the context of international higher education experience?

In: Research Digest 6, December 2014, IERN (International Education Research Network), S. 1-7.

<https://www.humanrights.gov.au/our-work/education/publications/face-facts-gender-equality-2014>, (Aufruf am 29.04.2020).

Hirschauer, S. (Ed.) (2017): Un/Doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Hofstede, Geert (1998): Masculinity and Femininity. The Taboo Dimension of National Cultures. Thousand Oaks: Sage.

Schallert, D./Vollmann, S. (2018) after Gardenswartz & Rowe 1995, genehmigt durch die Österreichische Gesellschaft für Diversität (Austrian Society for Diversity, ASD), überarbeitet in 2017 von: Storm/ Hermann/ Drdla. In: Bildungsberatung Österreich (Ed.): Gender und Diversity. Standards kennen, anwenden, nutzen. Tools und Methoden für die Anwendung von Gender und Diversity in der Bildungsberatung Österreich. Vienna: Bildungsberatung Österreich, S. 37.

<https://www.abzaustria.at/sites/default/files/files/Broschuere-Gender-Diversity-2018.pdf>.

The Scientific Department „Gender, Diversity and Migration“ (2020): Opens a new digital series of working papers presenting the current research of department members and associated researchers.

Frankfurt/Main: Institute of Sociology, Goethe-University Frankfurt/ Main. Available under:

https://www.goethe-university-frankfurt.de/60027661/Gender_-Diversity_-and-Migration, (Aufruf am 15.03.2020).

Vogt, Irmgard (2014): Frauen und Beratung. In: Nestmann, F./ Engel, F./ Sickendiek, U. (Eds.):

Das Handbuch der Beratung. Band 1. Disziplinen und Zugänge. Tübingen: Dgvt-Verlag, S. 209- 218.

Webb, B. (2016): Gender as a Factor in Student Mobility. Women in TESOL Inaugural International Conference, Clark, Philippines. Available under: https://pure.bond.edu.au/ws/portalfiles/portal/35296218/PPT_Gender_as_a_Factor_in_Student_Mobility.pdf, (Aufruf am 29.04.2020).

West, Candace/ Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society, Bd. 1, Nr. 2. (Jun., 1987), S. 125-151.

7 Kolonialismus

José Pedro Amorim, Joana Manarte, Joaquim Luís Coimbra,
Isabel Menezes (Universität Porto, Portugal)

7.1 Theoretische Überlegungen zu Diversität und Kolonialismus aus der Literatur

Dieser Text zielt darauf ab, die Sensitive Zone des Kolonialismus zu beschreiben, die als ein Aspekt der Diversität betrachtet werden könnte. Die beiden Sensitive Zones könnten zusammen betrachtet werden. Sie als Einheit zu bezeichnen, würde jedoch die Bedeutung der Spezifität der Manifestationen des Kolonialismus in der zeitgenössischen akademischen Welt verringern. In der folgenden Analyse werden die spezifischen Aspekte des Kolonialismus beschrieben. Ausführlichere Informationen zur Diversität finden Sie jedoch im ersten Kapitel. Der moderne „North-centric thought [...] is based on three great pillars: rationalism, the idea of progress, and universalism“ (Santos, 2017, S. 281). Tatsächlich ist die „(post)koloniale Universität“ egozentrisch – sei dieses Zentrum in Europa (eurozentristisch), im Norden (nordisch-zentristisch) oder im Westen (westlich-zentristisch) – und trennt moderne großstädtische und kolonialistische Gesellschaften (Santos, 2017, S. xii). Der Zusammenhang zwischen Eurozentrismus, Kolonialismus und der Rationalität der Moderne wird deutlich, wenn man über die Subjekt-Objekt-Perspektive nachdenkt, die der Beziehung zwischen europäischen Kulturen und anderen Kulturen zugrunde liegt. Jahrhundertlang sah das westliche Paradigma der modernen Wissenschaft Wissen als Produkt einer Subjekt-Objekt-Beziehung. Quijano (2007) zufolge beeinflusste dies die eurozentrische erkenntnistheoretische Perspektive auf andere Kulturen:

(...) only European culture is rational, it can contain „subjects“ – the rest are not rational, they cannot be or harbor „subjects“. As a consequence, the other cultures are different in the sense that they are unequal, in fact inferior, by nature. They only can be „objects“ of knowledge or/and of domination practices. From that perspective, the relation between European culture and the other cultures was established and has been maintained, as a relation between „subject“ and „object“ (Quijano, 2007, S. 174).

Folgt man der Metapher der Organe des Körpers, funktioniert Europa in einer kolonialistischen Weltsicht als Gehirn und der Rest der Welt als die Arme eines Körpers (Quijano, 2007). Das Ergebnis ist eine eindimensionale Sicht der Welt, in der Pluralität kaum Platz findet. Macht ist ein Monopol der Herrschenden über die Beherrschten. Diese Annahme wird durch die dem Kolonialismus zugrundeliegende Idee der Überlegenheit gegenüber anderen Kulturen und anderen Völkern untermauert. Es wird angenommen, dass dies die richtige Seite der Geschichte und der beste – wenn nicht gar der „gesegnete“ – Ort auf dem Globus ist, wo die „besten“ und „korrektesten“ Werte und Gedanken entstehen und am weitesten entwickelt sind. Europa wird als die einzige Grundlage dessen angesehen, was „zivilisiert“ im Gegensatz zu „primitiv“ ist (Quijano, 2007; Stein & Andreotti, 2017). Webers (1930/2005, S. xxviii) Aussage aus dem Jahr 1930 trifft noch heute auf die Gegenwart zu: „Only in the West does science exist at a stage of development which we recognise to-day as valid“.

Dasselbe gilt unter anderem für Recht, Kunst, Architektur, soziale Institutionen und gesellschaftliche Organisation, *inter alia*. (Weber, 1930/2005).

Diese vermeintliche Überlegenheit ist mit der Nichtanerkennung dessen verbunden, was jenseits der Kontaktzone von westlich-großstädtischen und kolonialistischen Gesellschaften geschieht, und diese Nichtanerkennung kann verschiedene Formen annehmen: Ignoranz, Vergessenheit, Ablehnung, Abwertung oder Praktiken wie Lehre, Katechese oder Bekehrung. Weber zum Beispiel war sich (einiger) Errungenschaften der nicht-westlichen Welt bewusst, da er Beispiele anführt, um zu argumentieren, dass keine von ihnen mit westlichen Errungenschaften vergleichbar wäre, sowohl was die Methoden als auch die Ergebnisse betrifft. Diese Sicht der Geschichte ist nicht neutral und neigt dazu, das, was im „Rest“ der Welt getan und erreicht wird, abzuwerten. Die Welt ist nicht „the West and the rest“ (Scrutons 2002) oder, wie Edward Said (1979) vorschlug, die Kluft zwischen dem Westen (uns) und dem Osten (anderen), die die Grenze zwischen gültigem und ungültigem Wissen (Erkenntnistheorie), Gut und Böse (Ethik) oder Schönheit und ihrem Gegenteil (Ästhetik) darstellt.

Bezogen auf den Hochschulbereich stellen wir fest: Die ersten Universitäten wurden nicht in Europa gegründet und sind daher keine ausschließlich europäische Idee: Nalanda, Indien, 5. Jahrhundert; Kairouan, Tunesien, 7. Jahrhundert; Fes, Marokko, 9. Jahrhundert; Kairo, Ägypten, 10. Jahrhundert und letztendlich Bologna, Italien, 11. Jahrhundert. Der Seeweg nach Amerika wurde nicht von den Portugiesen und Spaniern entdeckt (die Chinesen waren über den Pazifik bereits dort angekommen), Papier, die Druckerpresse und Schießpulver wurden von den Chinesen erfunden. Selbst in Bezug auf die soziale Solidarität oder den ökologischen Fußabdruck trifft es nicht zu, dass die modernen westlichen Gesellschaften, die hochgradig individualisiert sind, den maximalen Fortschritt repräsentieren (eine ideologische Kategorie des Westens), wenn man sie z.B. mit indigenen Völkern aus weniger reichen Ländern vergleicht. Demokratie und Freiheit sind auch nicht auf die westliche Welt beschränkt, ebenso wenig wie die Globalisierung „a contribution of Western civilisation to the world“ ist (Sen, 2007, S. 125). Menschen, die nach Europa einwandern, müssen oft viel über den Westen lernen, aber „there is still extraordinarily little recognition of the importance that should be attached to the need for the „old Brits“, „old Germans“, „old Americans“, and others to learn about the intellectual history of the world“ (Sen, 2007, S. 183) oder sich bewusst zu werden, dass das, was als westliche Kultur gilt, außerhalb des Westens vor etwa 7000 Jahren in Mesopotamien geboren wurde. Die eurozentrische Geschichte, die oft mit der Absicht gelehrt und gelernt wird, die Idee unserer eigenen Überlegenheit zu naturalisieren und zu legitimieren, ist ungenau. Kolonialistische Einstellungen bedingen oft dichotome Erzählungen über die Bedeutung der Kolonialisierung, ein diskursives Mittel, das die Möglichkeiten einer vernünftigen, gegenseitigen Anerkennung erschwert.

Even the collective memory that we call „our memory“ and which seems to overlap with others, is not anything real or concrete. On the contrary, „our memory“ is also a narration, a story of „arrival“ and the resulting construction of memories (history, community, etc.) articulated within present power relations. The integration of memories into a whole occurs through political filter managed by political memory; or rather, by the „officially“ established bodies of power (Menezes, 2012, S. 133).

Tatsächlich herrscht trotz dem formalen Ende der politischen Vorherrschaft Europas in Lateinamerika, Afrika und Asien (*Kolonialismus*) weiterhin soziale und kulturelle Kontrolle vor, lange nachdem die unmittelbare und direkte Unterdrückung der westlichen Kolonialherren über die lokalen Kulturen aufgehört hat (*Postkolonialismus*). Postkolonialismus „is still the most general form of domination in the world today“ (Quijano, 2007, S. 170). Da Realität sozial konstruiert ist (Berger & Luckmann, 1966/1991), hat die Art und Weise, wie man sich auf die soziale Realität bezieht, Konsequenzen (Watts, 1992). Man sollte dabei zum Beispiel bedenken, wie Länder mit umfangreicher Geschichte wie etwa Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika bezeichnet werden (Schwellenländer) (Santos, 2017, S. 287).

Quijano (2007) betont die Bedeutung von Intersubjektivität, Heterogenität, Diversität und Historizität als miteinander verbundene Einheiten einer postkolonialen Realität und eine damit einhergehende Diversifizierung der Wissensproduktion. Der Autor fordert eine erkenntnistheoretische Dekolonisierung und damit die Befreiung der Wissensproduktion vom Kolonialismus. Eine solche Wissensproduktion soll echte interkulturelle Kommunikation und Erfahrungsaustausch auf der Grundlage einer veränderten Rationalität ermöglichen. Die Befreiung des Wissens und der interkulturellen Beziehungen aus dem Käfig des Kolonialismus ist eine Möglichkeit zur sozialen Befreiung von „all power organised as inequality, discrimination, exploitation, and as domination“ (Quijano, 2007, S. 178).

Dennoch ist die westlich-eurozentristische Universität immer noch eine zentrale Akteurin der Reproduktion sozialer Ungleichheiten, die untrennbar mit modernen Wissenshierarchien verbunden sind, insbesondere durch „a strong version of the hidden curriculum“ der geschlechtsspezifische und soziale Ungleichheiten (Margolis & Romero, 1998) und Formen der sozialen, kulturellen und politischen Diskriminierung reproduziert. Lehrpläne sind dabei von besonderer Bedeutung, insbesondere hinsichtlich der Auswahl von Pflichtliteratur einzelner Lehrveranstaltungen, Inhalten und Autor*innen, über die gelesen wird, die häufig das epistemische, im geografischen Süden produzierte Wissen einschließen müsste, dies aber kaum tut (Amorim, Pais, Menezes & Lopes, 2019).

7.2 Kritische Ereignisse mit Kolonialismus aus den Alltagserfahrungen der Studierenden

Die Darstellung der Überlegenheit westlich-eurozentristischer Kulturen ist in mehreren Kritischen Ereignissen enthalten, die im Rahmen dieses Projekts gesammelt wurden, z.B. wenn behauptet wird, dass „ausländische“ Studierende nicht mit den „Einheimischen“ mithalten können (z.B. „*Wir sind nicht so gut wie die Portugiesen (PT)*“), von denen erwartet wird, dass sie eine „reine“ und „korrekte“ Form des Portugiesischen sprechen und die danach beurteilt werden, dass sie angeblich soziale Normen wie z.B. Zeitpläne nicht einhalten würden (z.B. „*Stereotypisiert werden (PT)*“).

Die Kritischen Ereignisse zeigen zum Teil ein Desinteresse, Ablehnung, Ignoranz und Respektlosigkeit gegenüber den Kulturen, den Kenntnissen (im Plural) und den Studierenden jenseits der Kontaktlinie zwischen den westlich-zentristischen und kolonialistischen Gesellschaften, etwa des Globalen Südens (z.B. „*Afrikanische Filme (PT)*“ und „*Die Chinesen essen Hunde (FR)*“). Es gibt einige Beispiele für Vorurteile und Stereotypisierung in den Kritischen Ereignissen: ChinesInnen würden Hunde essen; Brasilianer*innen (oder aber Latinos) würden sich nicht an den Zeitplan halten; Muslime wären Fundamentalisten usw. Es stellt sich auch die Fragen, welchen Einfluss die (durch die Massenmedien immer wieder verstärkte)

Verbindung zwischen Terrorismus und Islamismus auf die Angst der Universitätsmitarbeiterin im Fall „Wütender Student (AT)“ hatte. Hätte sie dasselbe gefühlt, wenn der Student weiß und aus Österreich gewesen wäre (vgl. Carr & Rivas, 2018)?

Wie Baumann (2008, 87-88) in „Liquid Times“ feststellt, ist die „attraction of a „community of sameness“ [...] that of an insurance policy against the risks with which daily life in a polyvocal world is fraught“. Solche Vorurteile und Stereotypisierungen haben ihre Wurzeln in „the danger of identitarian reductionism“ (Santos, 2017, S. 367), dem Konzept des „solitarist approach“ im Gegensatz zu pluralistischen Ansätzen (Sen, 2007, S. xii) oder dem Konzept des eindimensionalen Denkens „one-dimensional man“ (Marcuse, 1964). Sen erklärt, dass „many of the conflicts and barbarities in the world are sustained through the illusion of a unique and choiceless identity“ (Sen, 2007, S. xv). In Europa herrschen derzeit in einigen Ländern Parteien mit einer eindimensionalen Identitätspolitik, die zu einer Verarmung der europäischen Bürger*innen im Sinne einer pluralistischen Identitätsbildung beitragen. Die gegenwärtigen Formen des Postkolonialismus verringern die Vielfalt und reduzieren vieles auf eine Politik des eindimensionalen Denkens.

Die moderne Wissenschaft kann als in dem Sinne als „arrogant“ bezeichnet werden, als dass sie sich nicht ausreichend auf Menschen aus anderen Breitengraden, geographischen Orten oder Sprachen bezieht. Tatsächlich sind diskutierte Orte oft eher symbolisch und epistemisch als wirklich geographisch gemeint (Santos, 2017). Dasselbe geschieht mit dem Norden oder dem Westen. Es wäre daher wichtig, zu überprüfen, inwieweit Englisch als verbindende Sprache ein Werkzeug im Dienste des akademischen Imperialismus ist. Ist es heutzutage ein unbedeutender Vorteil, Englisch als Erstsprache zu haben? Englisch gilt als die Sprache der akademischen Kommunikation und die Sprache der Produktion von „messbarem“ – und daher geschätztem – Wissen.

Der Kolonialismus bezieht sich also nicht nur auf Länder mit einer kolonialen Vergangenheit. Im Gegenteil, der Kolonialismus ist

a structure, a culture, and a power based on the abyssal inequality between human beings; in other words, inequality that presupposes the sub-human nature of one of the parties involved in the particular social relation. Thus understood, the concept of colonialism includes coloniality as it has been discussed in decolonial literature (Santos, 2017, S. 310).

Nicht weniger wichtig ist die Kolonisierung der Gedankenwelt der Beherrschten – in Anlehnung an Freires (1972) Idee der Adhäsion, durch die das unterdrückte Bewusstsein das Unterdrückter/innenbewusstsein beherbergt -, die auf einer tieferen Ebene der Identität und Selbstwahrnehmung der kolonisierten Gesellschaft wirkt und den Glauben an das hierarchische Konstrukt von überlegenen (westlichen) und unterlegenen (nicht-westlichen) Kulturen stärkt (Quijano, 2007). Das heißt, dass der akademische Imperialismus (Santos, 2017, S. 326) viele Facetten hat und Menschen aufgrund ihres sozioökonomischen Status, ihres Alters, ihrer Hautfarbe und kulturellen Merkmalen, ihres Geschlechts und ihrer sexuellen Zuordnung ausschließt und diskriminiert.

Eine solche Politik neigt dazu, die Auffassung von Minderheiten als problematische Gruppen zu verstärken und Minderheitenprobleme so zu behandeln, dass sie minimiert werden und ihre historischen Wurzeln, ihre Formen der sozialen Konstruktion und Repräsentation, ihre Erfahrung und ihr Wissen darüber,

Opfer von Herrschaft zu sein oder das historische Erbe der Kolonialisierung und Sklaverei nicht in Frage gestellt werden (Boidin, Cohen, & Grosfoguel, 2012).

Kolonialismus umfasst in seiner Multidimensionalität auch die Hochschule: „access to the university (for students) and access to a university career (for faculty); research and teaching contents; disciplines of knowledge, curricula, and syllabi; teaching/learning methods; institutional structure and university governance; relations between the university and society at large“ (Santos, 2017, S. 332).

Tatsächlich haben die verstärkte Zunahme des Zugangs zur Hochschulbildung (Trow, 1973), die Öffnung der Hochschulen und die damit verbundene Zunahme der Vielfalt der Studierendengruppen die (post) koloniale, elitäre Universität herausgefordert, sich weniger als Exzellenz- als als Massenuniversitäten zu betrachten. Während sich Eliteuniversitäten an Ergebnissen orientieren (Anzahl der Publikationen, Impact-Faktoren und Rankings, Umfang der Finanzierung), geschieht dies zum Nachteil anderer Aspekte (der Anzahl der Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen, Zugang der sogenannten „nicht-traditionellen“ Studierenden zur Hochschule etc.) und grundlegender Prozesse wie Demokratisierung, Entkolonialisierung und Emanzipation patriarchaler Logiken.

Diese und ähnliche Überlegungen sollten weitergeführt werden, wenn man bedenkt, wie Diversität in die Konstruktion von Wissen einfließen sollte (Watts, 1992) und wie Spannungsfeldern und Herausforderungen, Konflikten rund um Diversität und Pluralität begegnet werden sollten (Todd, 2011).

Tatsächlich haben Studierende mit Migrationshintergrund und Minderheiten, ältere Studierende, Frauen, Studierende der ersten Generation, behinderte Studierende, Studierende aus ländlichen Gebieten und viele andere bisher unsichtbare Herausforderungen an Universitäten sichtbar gemacht, und vor allem legt der hochschulische Alltag nahe, dass die kolonialen Theorien „not sufficient [...] to understand the diversity of this world“ sind (Santos, 2017, S. 288). Hochschulen sind teilweise zu wenig aktiv, um Ungleichheit zu verringern. Im Gegenteil, sie reproduziert diese nicht nur, sondern verstärken sie auch, indem sie die Kluft zwischen den Mächtigen und den Schwachen verschärfen, etwa indem sie die Privilegien der Eliten verstärken und die weniger Mächtigen etwa in Gremien keine Stimme verleihen (Spivak 1988).

Das Kritische Ereignis „*Woher kommst du? (DE)*“ zeigt, wie heikel diese Sensitive Zone, die sich aus der zwei Seiten einer Medaille Kolonialismus und Diversität zusammensetzt, wirklich ist. In dem Ereignis wurde die Neugier auf die persönliche oder familiäre Herkunft einer Person als Diskriminierung (Rassismus) aufgefasst. Dieses Thema sollte kein Tabuthema darstellen. Im Gegenteil, es muss diskutiert werden. Menschen, die sich diskriminiert fühlen, müssen gehört werden. Dennoch ist es möglich, diesen Phänomenen im Namen der Diversität zu trotzen, die alle bereichert, nicht nur die Minderheiten (Amorim, Pais, Menezes & Lopes, 2019). Sie verfolgt das Ziel,

*the mutual enrichment of different knowledges and cultures is the **raison d'être** of the epistemologies of the South. The point is not to search for completeness or universality, but rather to strive for a higher consciousness of incompleteness and pluriversality (Santos, 2017, S. 371).*

7.3 Finale Überlegungen zu post-kolonialistischen Hochschulen

Es stimmt, dass die Universität immer noch überwiegend männlich, weiß, konservativ (Margolis & Romero, 1998), angelsächsisch, protestantisch oder katholisch ist und Angehörige der Universität ein hoher sozioökonomischer Status zukommt. Für die Zukunft wäre es wünschenswert, dass sie zunehmend sozial verantwortlich, pluralistisch und vielfältig wird.

Einige Autor*innen haben die Transformation der Universität in plurale Universitäten befürwortet (Boidin, Cohen & Grosfoguel, 2012; Mbembe, 2016). Diese sogenannte *Pluriversität* ist die postkoloniale (und postkapitalistische und postpatriarchale) Universität (Santos, 2017). Diese „polyphone Universität“ ist „engaged in social struggles for a more just society“ (Santos, 2017, S. 377) und „open to epistemic diversity“ (Mbembe, 2016, S. 37). Aus diesem Grund und angesichts der Zunahme der internationalen Studierendenmobilität und der Auswirkungen, die sie auf die Studierenden, insbesondere auf diejenigen aus dem globalen Süden und/oder ethnische Minderheiten hat, ist diese Sensitive Zone von größter Bedeutung, wenn man über mögliche Lösungen für interkulturelle Konflikte mit internationalen Studierenden nachdenkt.

Zusammenfassend hoffen wir, die Idee ausreichend begründet zu haben, dass Kolonialismus und Diversität zwei Seiten einer Medaille darstellen und untrennbar sind.

7.4 Kritische Ereignisse zu Kolonialismus

Überblick, siehe auch: <http://learningfromcultureshocks.eu/>

Titel	Land	Erzähl-perspektive	Andere Person	Situation	Thema
Film Mozambique	Portugal	Internationale*r Student*in, Mozambique	Portugal	Seminarraum	Kolonialismus, Diversität, Abwertung
Sprache	Portugal	Internationale*r Student*in, Brasilien	Portugal	Pausensituation am Campus	Kolonialismus, Diversität, Vorurteile
Wir sind nicht so gut wie die Portugiesen	Portugal	Internationale*r Student*in, Brasilien	Portugal	Seminarraum	Kolonialismus, Diversität, Abwertung
Die Chinesen essen Hunde	Frankreich	Einheimische*r Student*in mit chinesischen Wurzeln	Frankreich	Seminarraum	Kolonialismus, Diversität, fehlender Respekt vor anderen Kulturen
Woher kommst du?	Deutschland	Mitarbeiter*in	Deutschland	Bewerbungs- gespräch	Kolonialismus, Diversität, Vorurteile
Stereotypisiert werden	Portugal	Internationale*r Student*in, Brasilien	Englisch- sprachige Studenten	Seminar-aum	Kolonialismus, Diversität, Vorurteile
Wir und sie	Portugal	Internationale*r Student*in, Brasilien	Portugal	Seminarraum	Kolonialismus, Diversität, Segregation von Studierenden

7.5 Literatur

- Amorim, J. P./Pais, S. C./Menezes, I./Lopes, A. (2019): Descolonização do currículo: ou de como não „perder de ganhar com a diversidade“. In: Rizoma Freireano 27, S. 1-11. [Auch auf Spanisch verfügbar: Descolonización del currículo: o cómo „no perder de ganar con la diversidad]
- Bauman, Z. (2008): Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Malden: Polity.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (1966/1991): The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge. London: Penguin.
- Boidin, C./Cohen, J./Grosfoguel, R. (2012): Introduction: From university to pluriversity: A decolonial approach to the present crisis of western universities. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge 10 (1), S. 2.
- Carr, P. R./Rivas, E. (2018): Blanquitud y racismo en la educación: algunas ideas para ayudar a construir escuelas para sociedades más democráticas. In: Narváez, M. L. (Ed.): Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa. Lima: Centro des Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú, S. 143-167.
- Freire, P. (1972): Pedagogia do oprimido. Porto: Afrontamento.
- Marcuse, H. (1964): One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society. Boston: Beacon.
- Margolis, E./Romero, M. (1998): The Department is Very Male, Very White, Very Old and Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. In: Harvard Educational Review 68 (1), S. 1-32.
- Mbembe, A. J. (2016): Decolonizing the university: New directions. In: Arts and Humanities in Higher Education, 15 (1), S. 29-45.
- Meneses, M. P. (2011): Images outside the mirror? Mozambique and Portugal in world history. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge 10 (1), S. 121-137.
- Quijano, A. (2007): Coloniality and Modernity/Rationality. In: Cultural Studies 21 (2-3), S. 168-178.
- Said, E. W. (1979): Orientalism. New York, N.Y.: Vintage Books.
- Santos, B. de S. (2017): Decolonising the University: the challenge of deep cognitive justice. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Scruton, R. (2002): The West and the rest: globalization and the terrorist threat. London: Continuum.
- Sen, A. (2007): Identity and violence: the illusion of destiny. New York: Norton.
- Spivak, G. C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, C. / Grossberg, L. (Eds.): Marxism and the Interpretation of Culture. London: Macmillan Education, S. 271-313.
- Stein, S./Andreotti, V. O. (2017): Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary. In: Cultural Studies ↔ Critical Methodologies 17 (3), S. 173-181.
- Todd, S. (2011). Educating beyond cultural diversity: Redrawing the boundaries of a democratic plurality. In: Studies in Philosophy and Education 30 (2), S. 101-111.

Trow, M. (1973): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.

Watts, R. J. (1992): Elements of a psychology of human diversity. In: Journal of Community Psychology 20 (2), S. 116-131.

Weber, M. (1930/2005): The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. London: Routledge.

Fazit

Dieser Reader soll eine Zusammenfassung und einen Überblick darüber geben, inwieweit sich alle 35 vorgestellten Kritischen Ereignisse analysieren, systematisieren und theoretisch begründen lassen. Es soll ermöglicht werden, allgemeine Einblicke in Sensitive Zones zu gewinnen, die über die konkreten Kritischen Ereignisse hinausgehen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die verschiedenen Sensitive Zones nicht strikt voneinander getrennt werden können. Es gibt viele Überschneidungen, zum Beispiel erstreckt sich die Sensitive Zone „Kommunikation“ auf alle Bereiche, weil es in allen Fällen auch immer um Kommunikation geht. Ähnlich verhält es sich mit den Sensitive Zones „Diversität“ und „Identität“. Auch diese Themen sind so weit gefasst, dass sie in allen Fällen zumindest als Querschnittsthema enthalten sind. Dennoch gibt es in den Kritischen Ereignissen Sensitive Zones, die den Dreh- und Angelpunkt des Konflikts bilden. Aus diesem Grund haben wir sieben wesentliche Bereiche der Sensitive Zones untergliedert, was nicht bedeutet, dass es nicht noch mehr herausfordernde Themen (wie Religion, Ethik usw.) gibt. Da es in diesem Reader um Menschen geht, die in der akademischen Welt arbeiten, erzählen uns die Texte viel über Methoden und Strategien zur Anpassung an die neue Lernkultur einer Gastuniversität. Die Studierenden werden mit neuen Aufgaben, Anforderungen, Normen, Gewohnheiten und sozialen Beziehungen konfrontiert. Aus mikrosoziologischer Perspektive wechseln die Studierenden zwischen Kontexten, Kulturen und Subkulturen sowie Rollen und Rollenanforderungen. Die andere Seite dieser Medaille ist die Zielgruppe des wissenschaftlichen Personals. Auch sie müssen sich mit neuen Meinungen, Werten und Verhaltensweisen etc. auseinandersetzen.

Dieser Reader soll den/die Leser*in im Umgang mit „dem Anderen“ sensibilisieren. Zum Beispiel haben wir einige Kritische Ereignisse über Ethnozentrismus zusammengetragen. Mit der theoretischen Debatte, die den entsprechenden Kritischen Ereignissen zugrunde liegt, versuchen wir zu zeigen, dass wir in der Lage sind, Unterschiede zu erkennen oder das, was anders ist, immer wieder abwerten. Die wichtigste Botschaft lautet daher: Es gibt Wege, mit diesem „Anderssein“ umzugehen. Um Unterschiede zu erkennen und zu akzeptieren, müssen wir verstehen, woher sie kommen, sie wertschätzen und Strategien zur Konfliktminimierung entwickeln. Dieser Reader soll Sie dabei unterstützen.

Für diejenigen, die Interesse daran haben, tiefer in die Theorie im Zusammenhang mit Sensitive Zones und Kritischen Ereignissen einzutauchen, haben wir insgesamt 27 Literaturhinweise zusammengestellt. Diese relevanten Quellen verorten die konkreten Kritischen Ereignisse in einem größeren theoretischen Rahmen. Um Ihnen die Lektüre dieser Literatur zu erleichtern, haben wir eine Vorlage erstellt, die Ihnen die wichtigsten Informationen zu den Literaturhinweisen auf einen Blick bietet. Jede Vorlage fasst zudem die wichtigsten Punkte kurz und knapp zusammen.

