



Christian Jennerich

Lebensweltliche Erfahrungen und kollektive Zuschreibungen bei Bildungsausländern

Eine empirische Studie zu Formen sozialer
Identitätsbildung

Universität Potsdam

Christian Jennerich
Lebensweltliche Erfahrungen und kollektive
Zuschreibungen bei Bildungsausländern

Christian Jennerich

Lebensweltliche Erfahrungen und kollektive
Zuschreibungen bei Bildungsausländern

Eine empirische Studie
zu Formen sozialer Identitätsbildung

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag Potsdam 2017

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Universitätsverlag Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel. +49 (0)331 977 2533, Fax -2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Dissertation, Universität Potsdam, 2017

Satz: text plus form, Dresden

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

Umschlagfoto: Maik Meid, deutscher Grenzpfahl LUX-B-D, cc by-sa 2.0

<https://flic.kr/p/khwLcn>

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung 4.0 International

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN 978-3-86956-409-8

Parallel online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus4-398991>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-398991>

Für meine Eltern und Montse

Meinen besonderen Dank möchte ich nachstehenden Personen aussprechen, ohne deren Mithilfe die Anfertigung dieser Promotionschrift niemals zustande gekommen wäre:

Mein herzlicher Dank gilt zuerst Herrn Prof. Dr. Erhard Stöltzing, meinem Doktorvater, für die fachliche Betreuung der vorliegenden Arbeit, der freundlichen Hilfe und der zahlreichen Hinweise, die mir einen kritischen Zugang zu meiner Dissertation eröffnete. Die vielen Gespräche auf fachlicher, intellektueller und allgemeiner Ebene werden mir immer als bereichernder und konstruktiver Austausch in Erinnerung bleiben. Ich habe unsere Dialoge immer als Ermutigung und Motivation empfunden.

Frau PD Dr. habil. Irene Zierke danke ich auch herzlich für die Übernahme des Zweitgutachtens und ihre Hilfsbereitschaft.

Mein besonderer Dank gilt meinem Freund und ehemaligen Kollegen Manfred Kaluza, der mein Dissertationsprojekt von Anfang an inhaltlich begleitet und maßgeblich unterstützt hat.

Ich danke sehr Dr. Petra Hoffmann für ihre Unterstützung, insbesondere als Leiterin des Potsdamer Studienkollegs, Prof. Dr. Michael Hoffmann für das sehr genaue Korrekturlesen, Dr. Volodymyr Kokhan für seine Unterstützung bei der Formatierung und in Vorbereitung auf meine Disputation sowie Dr. Jonas Ecke für seine hilfreichen Hinweise im Hinblick auf meine Disputation.

Tief verbunden und dankbar bin ich meinen Eltern, Renate und Erich Jennerich, die mir meinen Bildungsweg ermöglichten, sowie meiner Frau, Montse Soriano Gabarró, die mein Promotionsprojekt immer verständnisvoll unterstützt hat. Und ich danke natürlich meinen ausländischen Studierenden für ihre Texte.

Inhalt

1 Einleitung: Hintergrund der Forschungsziele und Aufbau der Arbeit	11
2 Empirisches Vorgehen	15
2.1 Ausgangspunkt, Datenerhebung und Aufgabenstellung	15
2.2 Forschungsfeld ausländische Studierende allgemein	17
2.3 Forschungsfeld Studienkolleg	20
2.4 Forschungsfeld, Forscherperspektive und methodisches Vorgehen	21
3 Hermeneutischer und konzeptueller Rahmen	25
3.1 Grounded Theory	25
3.2 Lebenswelten, kollektive Zuschreibungen und soziale Identitäten	27
3.2.1 Die Theorie der Lebenswelt von Alfred Schütz und seine phänomenologischen und hermeneutischen Erweiterungen	27
3.2.2 Dimensionen des Fremden am Beispiel der Nation	43
3.2.3 Fremdheit und soziale Identitäten	48
3.2.4 Sprache und Identitäten	54
3.2.5 Kollektive Zuschreibungen und Kollektivitätsgrade	56
3.2.6 Erfahrungsbedingungen für Lebenswelten ausländischer Studierender in Deutschland	57
3.3 Erzeugung von Welten im Text: Gegenhorizonte	60
4 Blick auf Lebenswelten: Kodierungsergebnisse	65
4.1 Ankommen und Fremdsein: Orientierungsprobleme vs. Isolation	66
4.1.1 Ankunft in Deutschland	66
4.1.2 Fremdsein und Akkulturation: Überwindung von Problemen vs. Isolation	77
4.1.3 „Andere Mentalität“: Akkulturation und Akkommodation durch Gegenhorizonte	96
4.1.4 „Deutschland hat einen guten Ruf“: Leben und Studium in Deutschland als Prestige und Aufstiegschance	107
4.1.5 „Ich muss noch fleißig lernen“: sprachliche Muster und Polylekte	114

4.2 <i>Erfahrungsexperten</i> : Bestätigung und Widerlegung von Stereotypen über die Deutschen	119
4.2.1 Darstellung als Erfahrungsexperte	119
4.2.2 Stereotype Pünktlichkeit und Fleiß	124
4.2.3 Topos kaltes Deutschland und warme Heimat	131
4.3 <i>Fossilierung</i> von Erfahrungen	146
4.3.1 Fossilierung in der Linguistik	146
4.3.2 Fossilierung soziologisch: Erfahrungen	147
4.4 „In Harmonie mit den Deutschen“: Marginalisierung und Stigmatisierung	161
5 Soziale Identitäten: Zusammenfassung der Kodierungsergebnisse und Einordnung in Forschungszusammenhänge	175
5.1 Akkulturation im Zusammenhang mit Verhaltensregelmäßigkeiten, sozialen Normen, Fremdheit und sozialer Identität	175
5.2 Stereotype über die Deutschen	185
5.3 Zuschreibung <i>Ausländer</i> und deutscher Migrationsdiskurs	190
5.3.1 Zuschreibung <i>Ausländer</i> , Migrationsdiskurs und Migrantengruppen	191
5.3.2 Selbstzuschreibung <i>Ausländer</i> und veränderte Aufenthaltsperspektiven	197
6 Fazit	199
Literatur	203
Anhang*	

* Anhang online veröffentlicht unter
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-398991>.

1 Einleitung:

Hintergrund der Forschungsziele und Aufbau der Arbeit

Der Diskurs um Kultur und Identität in Deutschland ist nicht erst seit Thilo Sarrazin, Pegida und der europäischen *Flüchtlingskrise* ein Themenkomplex, der sich wegen seiner politischen und gesellschaftlichen Relevanz nicht auf wissenschaftliche Diskussionswelten beschränken lässt, sondern Menschen jeglicher Herkunft in ihrer alltäglichen Lebenswelt beschäftigt. Diese alltäglichen Lebenswelten in Aufsätzen ausländischer Studierender¹,

- 1 In den letzten Jahren wird statt von ausländischen Studierenden vermehrt von *internationalen Studierenden* gesprochen, wenn von Studierenden die Rede ist, deren Bildungskarriere nicht in Deutschland verlief und die zum Studium nach Deutschland kommen. Ich verwende jedoch weiterhin den Begriff *ausländische Studierende*, der zielgenauer auf die in der Dissertation untersuchte Gruppe der Bildungsausländer (Bildungsinländer: ausländische Staatsbürgerschaft, aber Hochschulzugangsberechtigung wurde in Deutschland bzw. an einer deutschen Schule erworben) zutrifft, da sie einen ausländischen Bildungs- und Erfahrungshintergrund haben, wodurch sie sich nicht nur formal von deutschen Studierenden bzw. Bildungsinländern unterscheiden. Die Staatsbürgerschaft ist dabei nicht entscheidend, da unter die Gruppe der Bildungsausländer auch Studierende mit deutschem Pass fallen.

Die Bezeichnung *internationale Studierende* hat meines Erachtens seinen Ursprung in der Anwendung der *politischen Korrektheit*, für welche die Ersetzung negativ besetzter Wörter (hier: *Ausländer*) durch euphemistische Begriffe typisch ist. Im gesellschaftlichen Diskurs wird der Begriff *Ausländer* immer weniger verwendet, da mit seiner Verwendung auf eine geringere Rechtsstellung von Fremden in der Gesellschaft aufmerksam gemacht wird, was als Diskriminierung und Erschwerung von Integration gesehen wird (vgl. Oswald 2007: 21). Denn, so der Sprachwissenschaftler Jürgen Trabant, hat „(j)ede ‚politisch korrekte‘ Korrektur des Wortschatzes [...] genau diese Absicht: unwillkommene, ‚vorurteilsfreie‘ Ideenverknüpfungen durch ‚richtigere‘, vernünftiger zu ersetzen. Und in dieser Intention hat sie ja durchaus ihre Berechtigung. Nur: sie enthält eben auch immer das Moment des *semantischen Terrors*, der Nötigung durch eine Gedankenpolizei.“ (Trabant 2003: 207, kursiv i. O.)

Der sprachliche und gesellschaftliche Prozess der Ersetzung negativ besetzter Wörter durch euphemistische Begriffe ist besonders wahrnehmbar durch sogenannte „Euphemismusketten“ (Forster 2010). Fortwährende euphemistische Neuschöpfungen sind in Deutschland z. B. „die *schwer erziehbaren Kinder*, die in offiziellen Kontexten zu *verhaltensgestörten Kindern*, dann *verhaltensauffälligen Kindern* und schließlich *verhaltensoriginellen Kindern* werden. Das Verhalten der Kinder erscheint zunächst als eindeutig negativ klassifiziert, dann ist es nur noch ‚auffällig‘ (hier bleibt ungesagt, in welche Richtung), und schließlich bietet ‚verhaltensoriginell‘ sogar positive Konnotationen.“ (Ebd., kursiv i. O.) Für eine begriffsgeschichtliche Analyse des Phänomens politische Korrektheit vgl. Wierlemann 2002. Dagegen ist der Begriff *Studierende* schon seit dem 19. Jahr-

die oft auch als Bildungsausländer² bezeichnet werden, und die damit verbundene Thematiken der kollektiven Zuschreibungen und der sozialen Identität werden in der vorliegenden Dissertation hermeneutisch untersucht.

Fragen der sozialen Identitätsbildung beschäftigen mich seit meinem Lehramtsstudium der Fächer Deutsch und Sozialkunde, meinem Umzug nach Berlin 1990 sowie verstärkt seit meinen Auslandsjahren in England als Assistenzlehrer an zwei englischen Schulen und als Lektor an der Universität in Birmingham. Mein Interesse an der Vermittlung der deutschen Sprache und an dem Umgang mit ausländischen Lernern – insbesondere mit ausländischen Studierenden – führte zu meinem Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der FU Berlin und zur Lehrtätigkeit als studentische Hilfskraft im Bereich DaF an der TU Berlin in den neunziger Jahren. Nach verschiedenen DaF-Lehrtätigkeiten für unterschiedliche Institutionen unterrichtete ich seit 2005 im Lehrauftrag und ab 2006 in Vollzeit als *Lehrkraft für besondere Aufgaben* am *Studienkolleg des Landes Brandenburg an der Universität Potsdam* verschiedene Gruppen bzw. Kurse unterschiedlicher Herkunftszusammensetzung über einen Zeitraum von zwei Semestern. Diese Tätigkeit der sprach- und fachgebundenen Studienvorbereitung endete im Jahre 2010 mit der politisch gewollten Schließung des Studienkollegs durch das Land Brandenburg.³

Der berufliche Umgang mit ausländischen Studierenden an einem Studienkolleg und die Beobachtung im unterricht-

hundert in Deutschland verbreitet und kein reines Produkt politischer Korrektheit. Er ersetzt zunehmend den Begriff *Studenten*, auch wenn er als substantiviertes Partizip zu semantischen Fehlern führen kann. Im Rahmen dieser Arbeit werden beide Begriffe neben der Bezeichnung *Studienkollegiaten* verwendet, um sprachliche Wiederholungen zu vermeiden.

- 2 Es sind stets, wie auch bei anderen verwendeten Begriffen in der vorliegenden Dissertation, Personen weiblichen und männlichen Geschlechts gemeint. Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird nur das generische Maskulinum verwendet.
- 3 Es ist eine Ironie der Geschichte, dass Bundesbildungsministerin Johanna Wanka, die im Jahr 2009 als verantwortliche Brandenburger Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur die Schließung des Studienkollegs in Potsdam beschloss, 2015 in einem Interview mit Anant Agarwala in der Wochenzeitung *Die Zeit* die gezielte Studienvorbereitung an Studienkollegs ausdrücklich lobte: „Eine wichtige Brücke bilden Studienkollegs. Dort lernen ausländische Studienanwärter Fachsprachen, fachspezifische Grundkenntnisse und auch Sozialkompetenzen. Es hat sich gezeigt, dass Absolventen von Studienkollegs besser und schneller studieren als Ausländer ohne diese Erfahrung.“ (Agarwala 2015)

lichen Umfeld, dass sich die Teilnehmer an den Kursen im Zeitraum von zwei Semestern nicht nur sprachlich, sondern auch im Hinblick auf ihre Äußerungen bezüglich ihrer Erfahrungen in Deutschland entwickelten, weckte meinen Forschergeist und führte zu meiner Forschungsfrage, welche kollektive Zuschreibungen sich bei unterschiedlichen ausländischen Studierenden aus bzw. in verschiedenen „Lebenswelten“ (Alfred Schütz) herausbilden und was sich daraus über die soziale Identitätsbildung dieser Studierenden aussagen lässt.

Die empirische Basis der vorliegenden Dissertation bilden Aufsätze ausländischer Studierender, die von denselben Studenten im Abstand von sechs bis acht Monaten mit der Vorgabe der Thematisierung positiver und negativer Erfahrungen in Deutschland bzw. mit den Deutschen verfasst und die mittels der Grounded Theory kodiert wurden. Alle Aufsätze, zumeist handschriftlich verfasst, wurden mit ihren sprachlichen Fehlern abgetippt und sind im Anhang⁴ zu finden.

Meine Dissertation gliedert sich in sechs Kapitel. Im Kapitel nach der Einleitung wird das empirische Vorgehen ausgehend vom Forschungsfeld beschrieben. Kapitel 3 beinhaltet den hermeneutisch konzeptuellen Rahmen. Es wird die hermeneutische Vorgehensweise, basierend auf der Grounded Theory, vorgestellt und es werden die zentralen Zusammenhänge Lebenswelten, kollektive Zuschreibungen und soziale Identitäten erläutert, die für meine empirische Untersuchung grundlegend sind.

In Kapitel 4 werden die aus der Empirie gewonnenen Kodierungsergebnisse vorgestellt und diskutiert. Diesbezüglich enthält Kapitel 4.1 die lebensweltlichen Erfahrungskontexte wie Ankunft und Fremdsein in Deutschland, Begründungen für ein Leben und Studium in Deutschland, das Einleben in Deutschland und Unterschiede zu den Herkunftskulturen der ausländischen Studierenden, besonders in Hinsicht auf (überwundene) Orientierungsprobleme und fehlende Kontakte zu deutschen Lebenswelten. Das Kapitel 4.2 umfasst das Muster der Darstellung als Erfahrungsexperte in Verbindung mit der Bestätigung und Widerlegung von Stereotypen über die Deutschen, in Kapitel 4.3 wird die *Fossilierung* von Erfahrungen⁵ beschrieben und

4 Anhang online veröffentlicht unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-398991>.

5 *Fossilierung* von Erfahrungen meint ein Phänomen, das nach einer gewissen Zeit der Akkulturation auftritt, und dadurch gekennzeichnet ist, dass sich bestimm-

in Kapitel 4.4 werden Marginalisierung und Stigmatisierung in den Aufsätzen thematisiert.

Kapitel 5 beinhaltet die Einordnung der Kodierungsergebnisse in den Forschungszusammenhang der Entwicklung sozialer Identität sowie eine Bewertung der Kodierungsergebnisse hinsichtlich der erzeugten Konzepte bzw. Stereotype aufgrund der neuen Erfahrungen in Deutschland und hinsichtlich der Zuschreibung *Ausländer*.

In Kapitel 6 werden schließlich im Fazit aus meiner Forscher- und Lehrerperspektive die empirischen und analytischen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst sowie offene Fragen im Forschungsfeld dargestellt.

te kulturelle Schemata in der Auseinandersetzung mit dem vormaligen neuen Leben herausgebildet haben und bestimmte ältere Erfahrungen immer wieder zur Bestätigung dieser Bilder bzw. Erfahrungsschemata herangezogen werden. In Kapitel 4.3.2 wird die *Fossilierung* von Erfahrungen ausführlich in Verbindung mit zahlreichen Textbeispielen beschrieben. Nach meinen Recherchen wurde der Begriff *Fossilierung* noch nicht in der soziologischen Forschung verwendet.

2 Empirisches Vorgehen

2.1 Ausgangspunkt, Datenerhebung und Aufgabenstellung

Im Rahmen meiner DaF-Lehrtätigkeit am Studienkolleg in Potsdam unterrichtete ich auch immer wieder zu Beginn des ersten Semesters den Themenblock „Leben und Studium in Deutschland“. Ein wichtiges Element dieser Unterrichtsreihe bildeten Aufsätze der ausländischen Studierenden über erwartete und unerwartete Erfahrungen in Deutschland, angeregt durch eine Übung zu diesem Thema aus einem TestDaF-Lehrbuch des Hueberverlags (vgl. Glienicke; Katthagen 2003: 13). Die Aufsätze wurden von möglichst allen Kursteilnehmern eingesammelt, sprachlich korrigiert und im Unterricht inhaltlich hinsichtlich der Wahrnehmungen und Erfahrungen der Studierenden diskutiert.

In der Auseinandersetzung mit diesen interessanten Texten und Diskussionen im Unterricht entwickelte ich die folgenden Forschungsfragen, die in eine von Prof. Dr. Erhard Stölting (Universität Potsdam, Fachgruppe Soziologie) betreute Dissertation mündete: Wie gestalten sich bei so unterschiedlichen ausländischen Studierenden aus/in verschiedenen Lebenswelten *kollektive* Zuschreibungen und soziale Identitätsbildung? Und welche Rolle spielt dabei die heterogene Herkunftszusammensetzung der Kurse?

Der Datenerhebungszeitraum lag in den Jahren 2007–2010 und endete mit der Schließung des Studienkollegs. Insgesamt werden 128 Aufsätze in einer Längsschnittstudie, 79 aus dem 1. Semester und 49 aus dem 2. Semester, untersucht. Dabei sollten ausländische Studierende aus verschiedenen Wirtschaftskursen (W-Kursen) und Kursen für Geisteswissenschaften/Sprachen (G/S-Kursen)⁶ jeweils im ersten und im zweiten Semester einen Aufsatz über ihre positiven und negativen Erfahrungen in Deutschland bzw. mit den Deutschen schreiben.

6 Erläuterungen zum Forschungsfeld Studienkolleg und zu den Kursen erfolgen in Kapitel 2.3.

Folgende Vorgaben wurden ihnen gemacht:

1. Die Studierenden sollten jeweils über *zwei Erfahrungen* schreiben, die für sie (ausgehend von Vorstellungen im Heimatland) erwartet und unerwartet waren.
2. Sie sollten jeweils über eine *erwartete Erfahrung positiver und negativer Art* sowie über eine *unerwartete Erfahrung positiver und negativer Art* schreiben.

Am Ende des zweiten Semesters schrieben dieselben Studenten mit einem Abstand von sechs bis acht Monaten mit den gleichen Vorgaben einen zweiten Aufsatz, worin sie erneut ihre positiven und negativen Erfahrungen reflektieren sollten. Begründung für die zweimalige Erhebung ist, dass sich kollektive Zuschreibungen und soziale Identitäten über einen längeren Zeitraum durch unterschiedliche Erfahrungen in der zunächst fremden Kultur und durch die Zugehörigkeit zu einer heterogenen multikulturellen Lerngruppe sehr verändern können.

Die Vorgabe *negative und positive Erfahrungen* resultierte aus meinen interkulturellen Unterrichtserfahrungen, dass viele Studierende aus (südost-)asiatischen Ländern⁷ nur über angeblich positive Erfahrungen schreiben, viele Osteuropäer oft über negative Erfahrungen.

7 Man könnte in diesem Zusammenhang auch den Begriff *Kulturkreis* verwenden, ausgehend von Max Webers Verwendung des Begriffs und nicht im Sinne einer nationalistischen Kulturkreistheorie oder wie im Kulturkreiskonzept von Samuel Huntington (1997), der wie der Weber-Forscher Wolfgang Schluchter festhält, „mit äußerst problematischen Annahmen arbeitet. Das fängt mit dem Kulturbegriff an. Ein Kulturkreis ist für ihn integriert und geschlossen, also letztlich homogen und monolithisch. Doch schon Max Weber wusste: Religionen und auch Kulturen sind keine ausgeklügelten Bücher, und Edward W. Said formuliert in seiner Studie über Kultur und Imperialismus: keine Kultur ist rein und vereinzelt, alle sind sie hybrid, heterogen, hochdifferenziert und nichtmonolithisch dazu.“ (Schluchter 2003: 9) Zurecht kritisiert Schluchter auch das Kultur- bzw. Identitätskonzept Huntingtons, indem er hervorhebt: „Staatsangehörigkeit und Religionszugehörigkeit zum Beispiel liegen auf verschiedenen Dimensionen. Identitätskonstruktionen führen deshalb in der Regel zu *multiplen* Identitäten, die *kontextspezifisch* eingesetzt werden. Sie sind in der Regel auch abgesetzt durch *kreuzende* soziale Kreise, jedenfalls unter den Bedingungen der säkularisierten Moderne, wie bereits Georg Simmel sah. Hinzu kommt: Identitätskonstruktionen sind in der Regel handlungsirrelevant, weil die großen Traditionen, insbesondere die religiösen, eben keine monolithischen Blöcke darstellen.“ (Schluchter 2003: 10, kursiv i. O.) Selbst bei Sprachgruppen ist eine Abgrenzung in der (empirischen Realität) oft nicht eindeutig möglich, wie wir uns das aufgrund des vermittelten Verständ-

2.2 Forschungsfeld ausländische Studierende allgemein

Zwischen 2000 und 2011 stieg nach Angaben der OECD die Zahl ausländischer Studierender weltweit von 1,3 auf fast 4,3 Millionen Menschen (vgl. OECD 2013).⁸ Die größte Gruppe davon bildeten mit 53 % Studierende aus Asien (vor allem China, Indien und Südkorea), gefolgt von Studenten aus Europa mit 23 % (davon 14 % aus der EU). Drei von vier Studierenden

nisses von Sprache durch die nationalstaatliche und damit vereinheitlichende Institution Schule vorstellen. Das ist auch daran zu sehen, dass ab dem Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur durch die Brüder Grimm eine nationale deutsche Kultur erst durch Erzählungen, Märchen, Musik und Grammatiken (volkssprachlich) konstruiert wird. Kulturen sind eben nicht, wie Johann Gottfried Herder (vgl. Herder 1965) und andere Philosophen bzw. Wissenschaftler ab Ende des 18. Jahrhunderts der Meinung waren, ähnlich wie Organismen geschlossene Einheiten und somit homogen, sondern vielschichtig.

Der Begriff *Kulturkreis* geht ursprünglich auf den deutschen autodidaktischen Ethnologen und Afrikaforscher Leo Frobenius und seine an der Schwelle zum 20. Jahrhundert entwickelte Kulturkreislehre zurück, mit der Frobenius versuchte, Gebiete mit Bevölkerung ohne Schriftsprache, insbesondere in Afrika, anhand gleicher räumlicher Verbreitung von Kulturelementen, als Kulturkreise zusammenzufassen, deren Einwohnern die gleiche Kultur zugeschrieben wird. Seine Theorie enthält auch die Annahme einer chronologischen Weiterentwicklung der menschlichen Kultur. Später distanzierte sich Frobenius von seinem Ansatz der Kulturkreislehre und entwickelte die Theorie der Kulturmorphologie, die davon geprägt ist, dass Kulturen nicht vom Menschen geschaffen sind, sondern als etwas Organisches, das von Entstehung, Blütezeit und Verfall gekennzeichnet ist. Im 20. Jahrhundert wurden zahlreiche typisierende Kulturkreislehren entwickelt und der Begriff war allgemein verbreitet. So vertritt Karl August Wittfogel einen marxistisch bestimmten Ansatz und der seine und die Rolle der Soziologie in der NS-Zeit verdrängende Leopold von Wiese forderte auf einer anthropologisch-soziologischen Konferenz im Sinne der Pan-Europa-Propaganda „den ‚Schritt vom Nationalismus der letzten hundert Jahre zu einem Kulturkreis-Kosmopolitismus‘ mit den Franzosen, Briten, Italienern und anderen Westeuropäern“ (Schildt 2001: 103). Oswald Spengler, der mit Frobenius befreundet war, sich später aber mit ihm zerstritt, beschreibt in seinem zentralen Werk *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte* (Bd. 1: 1918, Bd. 2: 1922,) eine ähnliche Zyklenlehre wie Frobenius in Bezug auf Kulturen, die entstehen und vergehen (vgl. Spengler 1998). Einen ausführlichen Überblick über Kulturkreislehren allgemein und Spenglers Ansatz im Zusammenhang seiner Lebensphilosophie findet sich in der Dissertation des niederländischen Historikers Boterman (vgl. Boterman 2000: 81 ff.).

Zwar keine Kulturkreistheorie, aber eine auf Nationalstaaten bzw. Großmächte bezogene Zyklenlehre neueren Datums liefert der britische Historiker Paul Kennedy. Bestimmend durch den Einfluss der Ökonomie macht Kennedy seit dem 16. Jahrhundert einen gleich bleibenden Zyklus aus, der aus Aufstieg, Überdehnung, Erschöpfung und Abstieg besteht (vgl. Kennedy 1987).

8 So halten Gerhards u. a. bezogen auf das Phänomens des Anstiegs von Bildungsaufenthalten junger Menschen im Ausland fest: „Wer heute als Schüler oder jun-

bevorzugten ein OECD-Land für ihr Auslandsstudium. Auch im OECD-Land Deutschland stieg die Zahl ausländischer Studierender im Datenerhebungszeitraum (2007–2010) um ca. 20 000 auf mehr als 250 000 und übertraf im Jahr 2013 zum ersten Mal sogar die Marke von 300 000 (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).

Deutschland ist als Studienland nicht nur wegen des weltweit guten Rufs des gebührenfreien Hochschulsystems attraktiv, sondern auch aufgrund seiner Stellung als wichtiges Industrieland. Ein Studium in Deutschland ist in den Heimatländern der ausländischen Studenten in der Regel mit Prestige verbunden. Häufig rechnen sich ausländische Studierende bessere berufliche Chancen (im Heimatland) durch ein Auslandsstudium in Deutschland aus, denn meist werden von Firmen und Institutionen bei der Einstellung von Hochschulabsolventen ein Auslandsstudium und die damit verbundenen fachlichen, sprachlichen und interkulturellen Qualifikationen positiv berücksichtigt. So ist es nicht verwunderlich, dass die meisten Studenten „mehrfach in ingenieurwissenschaftlich-technischen Fächern eingeschrieben“ (Klippel 2013: 86) sind und häufig das Ziel haben, „ihr im Heimatland begonnenes Studium fortzusetzen“ (ebd.). 2010 belegten lediglich ungefähr 10% der

ger Erwachsener mehrere Monate in einem anderen Land verbringen und dabei eine Bildungsinstitution besuchen oder arbeiten will, kann dies mit wesentlich geringerem organisatorischen Aufwand tun als noch vor 20 oder 30 Jahren. Dahinter stehen zum einen wiederum politische Entwicklungen. So wird die inner-europäische Migration durch die Europäische Integration wesentlich erleichtert und im Hinblick auf verschiedene Zielgruppen wie Schüler, Studierende und Arbeitnehmer aktiv gefördert. Parallel dazu hat sich zum anderen ein Markt für private Bildungsanbieter entwickelt, der mit spezifischen Programmen wie Sprachkursen, Freizeitcamps, Sprachreisen, bilinguaem Unterricht, Schüleraustausch, Freiwilligendiensten etc. die verstärkte Nachfrage nach Möglichkeiten zum Fremdspracherwerb und nach Auslandserfahrungen bedient.“ (Gerhards; Hans; Carlson 2014: 12) Gerhards u. a. weisen in diesem Zusammenhang auch darauf hin, „dass sowohl das allgemeine kulturelle Kapital der Eltern, z. B. in Form von Bildung und Hochkulturorientierung, als auch deren eigene transnationale Erfahrungen den Erwerb transnationaler Kompetenzen auf Seiten ihrer Kinder maßgeblich steuern. Diese intergenerationale Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Verfügung über transnationales Humankapital ist umso bedeutsamer, da transnationale Kompetenzen – ebenso wie viele andere Kompetenzen auch – erstens im Kindesalter besonders gut erworben werden können und sich zweitens im weiteren Lebensverlauf akkumulieren. Wer schon frühzeitig in der Familie Fremdsprachenkenntnisse erwerben konnte, hat einen Vorteil, den andere durch spätere Vermittlung in Bildungsinstitutionen kaum aufholen können. Dennoch kommt auch der institutionellen Bildung eine maßgebliche Rolle im Erwerb von transnationalem Humankapital zu.“ (Ebd.: 15)

ausländischen Studierenden in Deutschland „die Landessprache auch als Studienfach“ (ebd.). Der Erwerb der deutschen Sprache ist demnach in der Regel instrumentell motiviert.

Migrationssociologisch gesehen gehören ausländische Studierende zu der großen Gruppe von Menschen, die mit Migration in Verbindung gebracht wird. Nach Ingrid Oswald ist Migration allgemein

„ein Prozess der räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunktes, also einiger bis aller relevanten Lebensbereiche, an einen anderen Ort, der mit der Erfahrung sozialer, politischer und/oder kultureller Grenzziehung einhergeht“ (Oswald 2007: 13).

In diesem Zusammenhang ist Migration

„wesentlich mehr als eine Ortsveränderung oder der Wechsel eines Wohnsitzes, sie ist aber auch nicht immer ein Wechsel der Gruppenzugehörigkeit⁹, denn Zuwanderer können mitunter völlig isoliert oder im Kreise ihnen bekannter Zuwanderer oder der Familie leben bzw. als Pendler an der Aufnahme sozialer Beziehungen am Zielort gar nicht interessiert sein“ (ebd.: 17 f.).

Letzteres trifft jedoch für ausländische Studierende aufgrund ihrer sozialen Situation in Abhängigkeit mit der Aufnahme eines Studiums nicht zu, wodurch ihre sozialen Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten im Prozess der Migration und der Akkulturation Veränderungen unterworfen sind.

9 Hinsichtlich des Aspektes der Gruppenzugehörigkeit hält Oswald ausgehend von Norbert Elias und John L. Scotson (Elias; Scotson 1990: 248) fest: „Ob nun von einer Gruppe mit einer eigenen Identität die Rede ist (politische Emigranten, Mitglieder einer ethnischen Gemeinde), von Personen, die das Schicksal eher zufällig zusammen an einen Ort verbracht hat (Flüchtlinge, Asylbewerber), oder von statistischen Einheiten („Gastarbeiter“, „Ausländer“) – Migration ist immer weit mehr als bloße Bewegung im Raum und mündet sehr häufig in eine soziale Situation, in der Zuwanderer auf bereits Etablierte treffen und von diesen zu Außenseitern gemacht werden.“ (Oswald 2007: 17)

2.3 Forschungsfeld Studienkolleg

Ausländische Studenten, die keine Direktzulassung an einer deutschen Hochschule bekommen und ein Studienkolleg besuchen müssen, kommen, wie andere ausländische Studierende auch, mit dem Wunsch der akademischen Qualifizierung nach Deutschland. Ihre Zulassung ist aber an den Erwerb ausreichender Deutsch- *und* Fachkenntnisse gekoppelt, um an einer deutschen Hochschule fächergebunden studieren zu dürfen. In der Regel, so auch die meisten Teilnehmer der empirischen Studie der vorliegenden Dissertation, sind sie Anfang 20 und haben das Ziel, ein Bachelorstudium in Deutschland abzuschließen.

Nicht nur formal, durch die Vorbereitung auf ein Studium, sondern auch durch ihr Alter, ihren Status (meist keine EU-Ausländer), ihren *Aufenthalts-horizont* und ihre sozialen Erfahrungen unterscheiden sich diese ausländischen Studierenden als Minderheitengruppe innerhalb der ausländischen Studierenden von anderen Gruppen, insbesondere von Erasmus-Studenten (siehe zu diesen Erfahrungsbedingungen Kapitel 3.2.6). Innerhalb von zwei Semestern können ausländische Studierende aus Nicht-EU-Ländern, deren Bildungsabschlüsse von der Kultusministerkonferenz als nicht gleichwertig gegenüber dem deutschen Abitur eingestuft werden, an Studienkollegs mittels einer *Feststellungsprüfung* in Schwerpunktkursen mindestens ausreichende Deutschkenntnisse sowie Fachkenntnisse nachweisen, um bundesweit an einer deutschen Hochschule fächergebunden studieren zu dürfen. Studienkollegs existierten als staatliche Bildungseinrichtungen bis 2010 in allen Bundesländern. In jenem Jahr kam es zur Schließung der Vielzahl an staatlichen Studienkollegs in Nordrhein-Westfalen und des einzigen Studienkollegs im Bundesland Brandenburg, an dem meine empirischen Erhebungen 2007–2010 stattfanden. Staatliche Studienkollegs sind generell kostenfrei und einer bestimmten Hochschule angegliedert. Die Studierenden sind für die Zeit des Besuchs des Kollegs an der dem Kolleg zugeordneten Hochschule immatrikuliert und verfügen somit über den Status eines (ausländischen) Studenten. Über den Besuch eines Studienkollegs entscheiden in der Regel das jeweilige Akademische Auslandsamt (International Office) oder eine ähnliche Stelle an der Hochschule, an der sich der jeweilige Studienbewerber bewirbt, oder durch Prüfung der Bewerbungsunterlagen die Arbeits- und Servicestelle

für internationale Studienbewerbungen *uni-assist*, die als Verein von 41 deutschen Hochschulen, der Hochschulrektorenkonferenz und vom Deutschen Akademischen Austauschdienst 2003 gegründet wurde, um die Zulassung internationaler Studienbewerber für die teilnehmenden Hochschulen kostengünstiger zu gestalten.

2.4 Forschungsfeld, Forscherperspektive und methodisches Vorgehen

Der Zugang zum jeweiligen Forschungsfeld kann in vielerlei Hinsicht problematisch sein. Oft ist das Forschungsfeld nicht vertraut und die Kontaktaufnahme zu den Beforschten auch über einen längeren Zeitraum hinweg kann sich besonders in einer qualitativen Längsschnittstudie als schwierig und zeitintensiv gestalten. In meinem Fall ist hervorzuheben, dass mir das Forschungsfeld *Studienkolleg des Landes Brandenburg an der Universität Potsdam* sehr vertraut war, da ich die meisten der Studierenden, die meist im Schnitt Anfang 20 Jahre alt waren, dort fast ein Jahr lang 4 oder 6 Unterrichtsstunden pro Woche am Studienkolleg unterrichtete. Der mit meiner Forscherperspektive verbundene Zugang zum Forschungsfeld erfolgte somit institutionell als DaF-Lehrer bzw. Fachlehrer (Geographie/Geschichte/Sozialkunde oder Deutsche Literatur) der verschiedenen Gruppen, was besonders bei einer Langzeitstudie hilfreich ist. So konnte „die Gefahr der Probandenmortalität, also dem frühzeitigen Ausscheiden aufgrund von mangelndem Interesse, fehlender Zeit o. ä. reduziert werden“ (Klippel 2013: 88), denn aus wissenschaftsethischen Gründen erfolgte das Schreiben und Abgeben der Aufsätze auf freiwilliger Basis und war nicht an eine Bewertung bzw. Benotung gekoppelt. Letzteres hätte die Voreingenommenheit der Studenten gegenüber der Lehrerrolle sicherlich noch erhöht, denn schließlich gaben sie die Aufsätze bei ihrem Lehrer ab, von dem sie bis zur Prüfung und bis zum Verlassen des Studienkollegs institutionell gesehen abhängig sind. Dadurch können vermehrt Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten, die vor allem dann zu Verzerrungen führen, wenn Befragte sich besonders positiv darstellen wollen (vgl. ebd.: 89) oder z. B. aus Höflichkeitsgründen nichts Negatives über Deutschland schreiben wollen. Letzterem wurde jedoch allein schon durch die Aufgabenstellung entgegengewirkt.

Die Wahl des Erhebungsinstruments, mit Aufsätzen zu arbeiten, begründet sich, wie schon oben beschrieben, auf der unterrichtlichen Vorgehensweise und darauf, dass die Untersuchung schriftlicher Aufsätze, zum Beispiel im Unterschied zu Leitfrageninterviews, eine erheblich größere Anzahl an Texten unterschiedlicher Personen ermöglicht und beim Schreiben längere Phasen der Reflexion „ohne den Kommunikationszwang einer Gesprächssituation“ (ebd.: 77) erlaubt. Darüber hinaus kann z. B. mit Hilfe eines Wörterbuchs an sprachlichen Formulierungen, die den Gedanken der schreibenden Person in der Fremdsprache Deutsch am weitesten entsprechen, gearbeitet werden. Deswegen sollten alle Essays zu Hause geschrieben werden, damit jeder in seinem Tempo möglichst weitgehend inhaltlich die Aufgabenstellung reflektieren sowie sprachlich in der Fremdsprache Deutsch beantworten kann.

Der Rücklauf der Aufsätze stellte im ersten Semester zahlenmäßig kein Problem dar. Nachdem jedoch die Beteiligung im 2. Semester eher gering war,¹⁰ ging ich durch den institutionellen Zugang zum Feld dazu über, die Aufsätze in einem Unterrichtsblock von 90 Minuten schreiben zu lassen. Dies geschah im Sinne der Grounded Theory, nach der das empirische Design im Verlauf des Forschungsprozesses verändert bzw. angepasst wird (siehe Kapitel 3.1).

Hinsichtlich der Aufgabenstellung (s. o.) für die Aufsätze muss sicherlich die Konstruktion von Erwartungen und Erfahrungen sowie der Zusammenhang der beiden Begrifflichkeiten berücksichtigt werden. Es kann grundsätzlich nicht davon ausgegangen werden, dass die jeweils in den Texten beschriebenen Erwartungen und Erfahrungen immer der erlebten Realität der Schreiber entsprechen. Erwartungen und Erfahrungen können aus verschiedenen Gründen auch (in den Texten) konstruiert werden, um ein gewisses Bild (von sich) zu erzeugen. Durch die Bindung der Erfahrungen an vorherige Erwartungen wird die schriftliche Auseinandersetzung mit Bildern bzw. Stereotypen über Deutsche gefördert.

10 Etliche Studenten, die ich vor oder nach dem Unterricht darauf ansprach, äußerten sich dahingehend, dass sie vor der Prüfung keine Zeit mehr dafür hätten und schon über das Thema einen Aufsatz im ersten Semester geschrieben haben. Manche meinten auch, das Thema sei für sie nicht mehr so aktuell, da sie sich doch schon eingelebt hätten.

Aus meiner Forscherperspektive lässt es sich nicht vermeiden, dass Wahrnehmungsmuster, die in der Interaktion im Unterricht oder danach entstanden sind, in die Deutung der Aufsätze einfließen. Im Rahmen dessen hebt Klippel jedoch zurecht hervor, dass im Unterschied zu vielen quantitativen Untersuchungen, bei denen „Einflüsse von VersuchsleiterInnen kontrolliert und eliminiert werden“ (ebd.: 74), Forscher „gerade aufgrund ihrer persönlichen Voraussetzungen und Herangehensweisen [...] wesentlich zur Qualität der erhobenen Daten und zur Reichweite der Erkenntnisse beitragen“ (ebd.: 74f.), denn „Deutung kann also niemals auf Basis einer *tabula rasa* erfolgen, sondern setzt ein Wissen voraus, das es ermöglicht, irgendeinen Sinnzusammenhang erkennen zu können“ (Froschauer; Lueger 2003: 83, kursiv i. O.).

Der veränderte Blick auf Empirie im Unterschied zu quantitativer Forschung minimiert dann eine eingeschränkte Perspektive des Forschenden, wenn die mit dem Forscher verbundenen Voraussetzungen und Vorgehensweisen auch von ihm während des Forschungsprozesses kritisch reflektiert werden (vgl. Klippel 2013: 75). Dazu gehört im Zusammenhang dieser Arbeit vor allem meine Vertrautheit mit dem Forschungsfeld. Diese Vertrautheit ist berufsbiographisch als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache bzw. Fachlehrer am Studienkolleg des Landes Brandenburg bedingt. Aufgrund der meist zweisemestrigen Unterrichtstätigkeit mit verschiedenen Gruppen ausländischer Studenten am Studienkolleg erlangte ich nicht nur einen Einblick in ihre sprachlichen Entwicklungsfortschritte, sondern auch in die Entwicklung ihres Blicks auf Erfahrungen in Deutschland sowie ihrer Vorstellungen vor diesem neuen Lebensabschnitt, was mir als Ausgangspunkt für eine kritische wissenschaftliche Untersuchung ihrer Erfahrungsschemata (siehe Kapitel 3) interessant genug erschien. Diese Sichtweise auf den Forschungsgegenstand ermöglichte mir „ein Verständnis der Perspektive der Beteiligten trotz des Einnehmens einer Außenperspektive“ (ebd.: 76) als wissenschaftlich Forschender, womit die kritische Begutachtung auch vermeintlich *einfacher und logisch erscheinender Sachverhalte* verbunden ist.

Außerordentlich hilfreich im beschriebenen Zusammenhang war die Unterstützung durch das in Potsdam an der Fachgruppe Soziologie angesiedelte *Hermeneutische Kolloquium*, durchgeführt von meinem Doktorvater, Prof. Dr. Erhard Stölting,

und meiner Zweitgutachterin, PD Dr. habil. Irene Zierke, da ich dort über einige Semester immer wieder Texte vorstellen konnte, die in der Gruppe im Sinne der Forschertriangulation (vgl. Flick 2007: 519 und Kaluza 2010: 32) hermeneutisch diskutiert wurden.

3 Hermeneutischer und konzeptueller Rahmen

In diesem Kapitel werden die hermeneutische Vorgehensweise, basierend auf der Grounded Theory, sowie zentrale Begriffe für die Untersuchung dargestellt. Hinsichtlich der theoretischen Einordnung der zentralen Begriffe *Lebenswelt*, *Identität* und *Gegenhorizonte* geht es nicht darum, Hypothesen für eine empirische Untersuchung abzuleiten, sondern den jeweiligen theoretischen Hintergrund und die Verwendungsbedeutung der Begriffe herauszuarbeiten. Da die erhobenen Daten von mir qualitativ interpretiert wurden, werden sie erst nach der Darstellung der Kodierungsergebnisse in Kapitel 5 theoretisch eingeordnet und diskutiert.

3.1 Grounded Theory

Die studentischen Aufsätze untersuchte ich mit Hilfe des qualitativen Verfahrens der Grounded Theory, das von Barney Glaser und Anselm Strauss im Rahmen medizinsoziologischer Studien in den 1960er Jahren (vgl. Glaser; Strauss 1967) begründet wurde. Die Grounded Theory wählte ich, um mit dieser qualitativen Methode die alltägliche Lebenswelt der ausländischen Studierenden deutend zu verstehen. Die Theorie generiert sich in einem fortwährenden hermeneutischen Auswertungsprozess, indem man aus den Daten durch Kodierung Kategorien und Interpretationen für (Sozial-)Verhalten, Verhaltensmuster und soziale Prozesse gewinnt. Die Erhebung der Daten und deren Auswertung stehen in enger Beziehung, was sich auch daran zeigt, dass die Auswahl weiterer Untersuchungsteilnehmer von der Analyse bereits erhobener Daten abhängig ist. Dieser Aspekt spielte in meiner Untersuchung jedoch eine untergeordnete Rolle, weil im Erhebungszeitraum zwar schon Daten analysiert, aber andere Datenmaterialien (wie z. B. Feldnotizen) nicht eingebunden wurden. Eine Anpassung des empirischen Designs nahm ich lediglich hinsichtlich des Schreiborts des zweiten Aufsatzes vor (siehe Kapitel 2.3). Insgesamt bot sich die Grounded Theory aufgrund des oben erläuterten induktiven Deutungsprozesses an, um über die einzelnen Aufsätze zu

Verallgemeinerungen und schließlich zur Interpretation der Daten zu gelangen.

Nach der Grounded Theory erfolgt zuerst ein offenes Kodieren, wobei nicht vorgefertigte Theorien bzw. Kategorien eingebracht werden, sondern zunächst kleinteilig Textstelle für Textstelle interpretiert wird, um dadurch Codes aus dem Datenmaterial zu entwickeln. Im zweiten Schritt, dem axialen Kodieren, geht es darum, schon vorhandene Codes zu differenzieren, in Beziehung zu setzen und daraus Kategorien zu bilden. Der dritte Schritt ist das selektive Kodieren, die Entwicklung einer Kernkategorie, die die entdeckten Kategorien beinhaltet und zentrale Aspekte der untersuchten Materialien in ihren Zusammenhängen erfasst, worauf sich letztlich theoretische Auswertung und Einordnung der Daten gründet. Typisch bei diesem Arbeitsprozess ist das ständige Vergleichen von Textstellen, Codes, Argumentationsstrategien etc. von Beginn bis Ende des Forschungsprozesses, um so Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Texten herauszufiltern. Zwar steht zu Beginn das offene Kodieren und am Ende das selektive im Vordergrund, aber

„diese Prozeduren sollten weder als klar voneinander trennbare Vorgehensweisen noch als zeitlich eindeutig getrennte Phasen des Prozesses (miss-)verstanden werden“ (Flick 2007: 387).

Insgesamt werden durch diese drei Kodierungsprozesse „die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“ (Strauss; Corbin 1996: 39). Dies „ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (ebd.).

Mit Hilfe von Memos, die eine wichtige Rolle bei diesem Vorgehen spielen und die Beobachtungen sowie das Kontextwissen des Forschers enthalten, erfolgt eine Sensibilisierung für die Daten und es können insgesamt durch wiederholtes Interpretieren und Vergleichen immer differenziertere Kategorien herausgearbeitet werden, bis eine Sättigung im Forschungsprozess erreicht ist. Eine Sättigung ist dann erreicht, wenn „weitere Kodierung, Anreicherung von Kategorien etc. keine neuen Erkenntnisse mehr liefern bzw. versprechen“ (Flick 2007: 397). Für die Arbeit mit Texten (in dieser Dissertation) bedeutet dies, „dass das eigentliche empirische Material der Text ist, an dem

letztlich auch die Theorie entwickelt wird“ (ebd.: 130). Zum einen bedeutet dies, die Texte als biographische Dokumente zu werten, die unter ganz bestimmten sozialen Bedingungen entstanden sind. Zum anderen, dass sich der Wissenschaftler „als Konstrukteur der sozialen Welt betätigt“ (Engler 2013: 54), der nicht über allgemeingültige (wissenschaftliche) Denk- und Wahrnehmungskategorien verfügt und auch durch häufiges Interpretieren keine allgemeingültigen Schemata herausarbeiten kann.¹¹ Dies entspricht häufig nicht unserer vertrauten Sicht auf die Welt, auch nicht in der Soziologie.¹²

3.2 Lebenswelten, kollektive Zuschreibungen und soziale Identitäten

3.2.1 *Die Theorie der Lebenswelt von Alfred Schütz und seine phänomenologischen und hermeneutischen Erweiterungen*

Neben der Grounded Theory als empirische Methode bildet die Theorie der „alltäglichen Lebenswelt“ (Schütz; Luckmann 1979: 25), von Alfred Schütz eine Basis der Herangehensweise an die Untersuchung der Aufsätze der ausländischen Studierenden. Der Soziologe Alfred Schütz hat aufbauend auf Husserls Begriff der Lebenswelt (vgl. Husserl 1962), Max Webers Forschungskonzept der „Verstehenden Soziologie“ (vgl. Weber 1972) sowie Webers Position des methodologischen Individualismus eine eigenständige Theorie der interaktiv-kommunikativen Konstitution sozialer Wirklichkeit entwickelt.

Phänomenologisch begründend erfasst Schütz soziale Handlungen vom Bewusstsein und von subjektiven Bedeutungen her.

11 „Was wir als wissenschaftliche Subjekte an Wissen erarbeiten, sichern wir nicht ab durch Objektivität, sondern durch die im *fortschreitenden* wissenschaftlichen Diskurs konstituierte Intersubjektivität.“ (Soeffner 2004: 111, kursiv i.O.)

12 Nach Steffani Engler bedarf es dafür einer „Revolution in unseren Köpfen“, dabei „geht es um nicht mehr und nicht weniger als den Umbau bzw. die Umstrukturierung der soziologischen Sicht der Welt. Das allerdings ist eine Herausforderung der Soziologie und der soziologischen Wissenschaft in der modernen Gesellschaft.“ (Engler 2013: 55)

3.2.1.1 Sinn und Handeln

Seit Max Weber ist der soziologische Begriff der Kultur mit dem des Sinnes verbunden, da „wir Kulturmenschen sind, begabt mit der Fähigkeit und dem Willen, bewusst zur Welt Stellung zu nehmen und ihr einen Sinn zu verleihen“ (Weber 1988: 180). Zwar verknüpft schon Weber den Begriff Sinn mit dem Handeln, definiert ihn jedoch nicht näher. Ausgehend von dieser Kritik an Weber stellt Schütz die sinnhafte Orientierung menschlichen Verhaltens in den Mittelpunkt seiner Forschung, wobei es um das Verstehen des subjektiven Handlungssinns geht.¹³ Für die Konstitution einer Handlung sind die Schemata¹⁴ der Kontextbildung (Erfahrungsschemata) ausschlaggebend, Handlungen sind demnach biographisch verankert (weil-Motive) und auf die Zukunft ausgerichtet (um-zu-Motive). Im Unterschied zum Verhalten sind sinnhafte Handlungen nur dann gegeben, wenn ein Handlungsentwurf vorhanden ist. Der auf die Zukunft ausgerichtete Handelnde geht in Gedanken von einem Handlungsziel aus, das sich nicht auf das Handeln in seinem Ablauf bezieht, sondern auf die abgeschlossene erwartete Handlung. Bezüglich des Verstehens von Handlungen ist nach Schütz mit Rückgriff auf die Lebensphilosophie Bergsons und auf den Philosophen

- 13 Schütz macht mit Bezug auf Weber auch explizit auf den Zusammenhang zwischen sozialen Beziehungen und gesellschaftlichem Handeln aufmerksam: „Soziale Beziehungen entstehen im gesellschaftlichen Handeln. Ihr Fortbestand beruht auf der *wechselseitigen* Erwartung der regelmäßigen (je nach Art der Beziehung häufigen oder seltenen) Wiederkehr *wechselseitiger* Handlungen – und zwar nicht nur irgendwelcher, sondern bestimmter [...]. Die Form der gesellschaftlichen Handlungen, auf welche solche Erwartungen hinblicken, bildet daher den Kern sozialer Beziehungen. Die Gesellschaftsordnung baut sich in sozialen Beziehungen auf; der veränderliche Anteil verschiedener Formen gesellschaftlichen Handelns an sozialen Beziehungen ist folglich ein wichtiges Merkmal historischer Gesellschaftsordnungen, was immer die eigentlichen Ursachen für die Veränderung der jeweiligen Anteile sein mögen.“ (Schütz; Luckmann 1984: 132f., kursiv i. O.)
- 14 Schemata kann man allgemein als Hilfsmittel des Individuums bezeichnen, um Informationen, die es über seine Sinnensorgane aufnimmt, einer bestimmten Bedeutung zuzuordnen. Schemata sind in diesem Zusammenhang typische Muster, denen ähnliche Erlebnisse zugeordnet werden können. Diesen Prozess der Zuordnung bezeichnet Schütz als Deutung. Somit „sind die Schemata der Erfahrung *Deutungsschemata*“ (Schütz 1993: 112, kursiv i. O.) und eine höherstufige Zusammensetzung von Erfahrungen. Der Mensch konstruiert selbst seine Wirklichkeit situationsbedingt durch jeden aktuell gewählten Zugriff auf seine Deutungsmuster.

Husserl die innere Dauer von Handlungen entscheidend für die Erinnerung einzelner Ereignisse als abgeschlossene Einheiten.

„Der Bewusstseinsstrom der inneren Dauer ist prinzipiell unreflektiert: die Reflexion selbst gehört als Funktion des Intellekts bereits der Raum-Zeit-Welt an, in welcher wir uns im täglichen Leben bewegen. So verändert sich die Struktur unserer Erlebnisse, je nachdem wir uns dem Ablauf unserer Dauer hingeben oder in der begrifflich raumzeitlichen Sphäre über sie reflektieren.“ (Schütz 1993: 62)

Durch die vielfältige Wechselwirkung von Entwurf, Handeln und Erinnern entstehen Sinnzusammenhänge, aus denen sich wiederum die Zusammenhänge der Erfahrung speisen. Sinn erfährt der Mensch dadurch, dass er vergangene Ereignisse deutet sowie verarbeitet, wodurch er sich dann in der jeweiligen Lebenswelt zurechtfinden kann.¹⁵ Dabei ist die alltägliche Lebenswelt des Einzelnen die gegebene Wirklichkeit, die intersubjektiv und damit sozial ist. Dies kann zur Unterstellung führen, dass ein Mitmensch die Lebenswelt in der gleichen Weise erfasst wie ich. Jedoch wird dasselbe Objekt bzw. dieselbe Situation von Menschen unterschiedlich wahrgenommen, was zum Beispiel beim unterschiedlichen Zeitempfinden von Menschen deutlich wird. Dieselbe Situation mit demselben durch Uhren objektiv messbaren Zeitablauf wird häufig sehr unterschiedlich erfahren, auch vermittelt durch kulturell bedingte Erfahrungen beim Umgang mit Zeit.

Somit existiert einerseits die Lebenswelt für das Individuum, andererseits muss sie von ihm ausgewertet bzw. gedeutet werden. Es erfährt die Strukturen der Lebenswelt durch seine individuelle Biographie vermittelt und dies ermöglicht ihm erst die Ausgestaltung seines Handelns in der Lebenswelt. In jeder Lebensphase befindet sich der Mensch in einer bestimmten Situation, die ihm bestimmte Handlungsmöglichkeiten eröffnet und andere nicht ermöglicht. Er erfasst zum einen den situativen

15 „Der lebensweltliche Wissensvorrat ist in vielfacher Weise auf die Situation des erfahrenden Subjekts bezogen. Er baut sich auf aus Sedimentierungen ehemals aktueller, situationsgebundener Erfahrungen. Umgekehrt fügt sich jede aktuelle Erfahrung je nach ihrer im Wissensvorrat angelegten Typik und Relevanz in den Erlebnisablauf und in die Biographie ein. Und schließlich wird jede Situation mit Hilfe des Wissensvorrats definiert und bewältigt.“ (Schütz; Luckmann 1979: 133)

Zusammenhang hinsichtlich seiner Wahrnehmung der bzw. seiner Einstellung zur Umwelt und zum anderen aufgrund seines Lebenslaufs die daraus in Hinsicht auf den situativen Zusammenhang abgeleiteten und geplanten Interessen. Dies geschieht bei jedem Einzelnen auf der Grundlage von Wissensvorräten, Erfahrungen und Typisierungen in Verbindung mit der Begegnung der „in der Situation aktuellen sozialen Gegebenheiten, die ihm in einem gewissen Sinn ‚auferlegt‘ sind“ (Schütz; Luckmann 1979: 305), womit „thematische Relevanzen und soziale Gegebenheiten im engeren Sinne, wie zum Beispiel Mitmenschen, Institutionen usw.“ (ebd.) gemeint sind.

3.2.1.2 Auslegung der Welt durch Wissensvorräte, Erfahrungen und Typisierungen

Ausgehend davon, dass die „Grundelemente des Wissensvorrats [...] für jedermann, gleich in welche relativ-natürliche Weltanschauung er sozialisiert wurde, vorhanden“ (Schütz; Luckmann 1979: 143) sind, geschieht die Auslegung der Welt mittels dreier kognitiver Prozesse, die 1. auf Wissensvorräten, 2. auf Erfahrungen und 3. auf Typisierungen beruhen.

Wissensvorräte betreffen gewohnte bewusste und unbewusste Handlungsabläufe, über die wir kaum nachdenken und die Schütz¹⁶ in „Fertigkeiten“, „Gebrauchswissen“ und „Rezeptwissen“ unterteilt (ebd.: 140 f.). Fertigkeiten wie z. B. das Schwimmen sind am meisten automatisiert sowie standardisiert. Sie sind „auf die Grundelemente des gewohnheitsmäßigen Funktionierens des Körpers aufgestufte gewohnheitsmäßige Funktionseinheiten der Körperbewegung“ (ebd.: 140). Das Gebrauchswissen beinhaltet „Handlungsziele (...), die nicht mehr die geringste Problematik aufweisen“ (ebd.: 140 f.) und „weitgehend den Charakter von Handlungen verloren haben“ (ebd.: 141) wie „Klavierspielen“ und „Eier braten“ (ebd.). Zwar auch noch automatisiert und standardisiert, aber weitaus geringer, ist das Rezeptwissen das Wissen, das

16 Alfred Schütz begann zwar schon zu Lebzeiten an dem Werk „Strukturen der Lebenswelt“, aber es war sein Schüler Thomas Luckmann, der das Fragment über lange Jahre bearbeitete und schließlich veröffentlichte. Dennoch kann man bei dieser Veröffentlichung von Schütz' Werk und Gedanken sprechen, denn Luckmann ist „der Grundstruktur des Schützchen Entwurfs gefolgt“ (Vorwort von Thomas Luckmann in Schütz; Luckmann 1979: 11–22, 18).

„als selbstverständliche Implikation im Horizont noch in Situationen mit vorhanden sein kann, ohne thematisiert zu werden: Spuren lesen für einen Jäger, [...] ‚automatisierte‘ Übersetzungsphrasen für einen Dolmetscher usw.“ (Ebd.).

Die Übergänge zwischen den dargestellten kognitiven Prozessen sind fließend „mit vielen Überschneidungen“ (ebd.). Das Gewohnheitswissen insgesamt „hat mit den Grundelementen des Wissensvorrats gemeinsam, dass es in Situationen mitvorhanden, nicht bloß von Fall zu Fall vorhanden ist“ (ebd.), und „unterscheidet sich vom Wissensvorrat im engeren Sinn insofern, als es nicht thematisiert wird, sondern in Situationen und Handlungen automatisch mit einbezogen wird“ (ebd.: 142). Eine bestimmte Menge an Gewohnheitswissen gehört zwar zum Wissensvorrat eines jeden Menschen, auch wenn es in Gesellschaften und im Vergleich zu anderen Gesellschaften (kulturbedingt) inhaltliche Abweichungen geben kann, denn der „größere Teil des Wissensvorrats des normalen Erwachsenen ist nicht unmittelbar erworben, ‚sondern erlernt‘“ (ebd.: 293). Jedoch ist der Wissensvorrat im engeren Sinn

„von einer relativ-natürlichen Weltanschauung zur anderen verschieden und weist außerdem eine mehr oder minder komplexe Verteilung innerhalb der Gesellschaft auf. Gewohnheitswissen steht dazwischen.“ (Ebd.: 143)

Die Erfahrungen des Menschen sind zwar einerseits spezifisch, aber auch zeitlich und sozial allgemein strukturiert. Schütz spricht in diesem Zusammenhang von „Grundstrukturen der Erfahrung der Lebenswelt überhaupt“ (ebd.: 138), dass „die Struktur der subjektiven Erfahrung von der Lebenswelt ein Grundelement des Wissensvorrats“ (ebd.) ist. Bezüglich der Rolle der Erfahrung für das Auslegen der Lebenswelt ist nach Schütz zunächst einmal wichtig, dass das Individuum von einer Gültigkeit seiner früheren Erfahrungen ausgeht und auf gleich oder ähnlich verlaufende Prozesse vertraut („Vertrautheit der Wissens Elemente“, ebd.: 174).¹⁷ Es hat im wortwörtlichen Sinn

17 „Das Fraglose ist gewohnheitsmäßiger Besitz: es stellt Lösungen zu Problemen meiner vorangegangenen Erfahrungen und Handlungen dar. Mein Wissensvor-

Erfahrungen gemacht. Kulturell vorgegebenes Wissen kann die handelnde Person nur durch Typisierungen in seinen lebensweltlichen Wissensvorrat eingliedern. Existierende Typisierungen leisten die Situationsbewältigung und der jeweilige Handelnde hat den Eindruck, problemlos mit der Situation fertig zu werden.

„Das typisierende Medium *par excellence* sind Wortschatz und Syntax der Alltagssprache, in der sozial abgeleitetes Wissen vermittelt wird. Die Umgangssprache des Alltags ist vor allen Dingen eine Sprache benannter Dinge und Ereignisse: jeder Name umfasst eine Typisierung und Generalisierung, die auf ein in der sprachlichen Eigengruppe vorherrschendes Relevanzsystem verweist, eine Gruppe, für die das benannte Ding wichtig genug war, es mit einem besonderen Wort zu belegen. Die vorwissenschaftliche Umgangssprache kann als eine Schatzkammer vorgefertigter Typen und Eigenschaften verstanden werden, die sozial abgeleitet sind und einen offenen Horizont un- aufgeklärter Inhalte mit sich tragen.“ (Schütz 1971: 15 f.)

Sprache „als vorgegebenes Element der Wir-Beziehung“ (Schütz; Luckmann 1979: 299) funktioniert als ein erlerntes „Bedeutungssystem, das sich auf ‚Wirklichkeit überhaupt‘ bezieht“ (ebd. 300), kann aber auch Wissen vermitteln,

„das in den in den Erfahrungen und Auslegungen der Vorfahren oder Zeitgenossen seinen Ursprung hat. Und schließlich kann dann die Sprache Wissen vermitteln, das sich auf Sinnbereiche bezieht, die der unmittelbaren Erfahrung prinzipiell unzugänglich sind.“ (Ebd.)

Dabei wird dem Kind oder wie im Rahmen dieser Arbeit dem ausländischen Studenten als Lerner der Fremdsprache Deutsch „nicht *die* Sprache, sondern eine bestimmte Version der Spra-

rat besteht aus solchen Problemlösungen. Diese hatten sich in Erfahrungsinterpretationen bzw. Horizontauslegungen konstituiert. In solchen Auslegungen wurden die fraglich gewordenen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Handlungsalternativen in die zuhandenen Bezugsschemata eingeordnet und modifizieren ihrerseits, unter bestimmten Umständen, diese Bezugsschemata.“ (Schütz, Luckmann 1979: 31 f.)

che“ (ebd.: 302, kursiv i. O.) wie z. B. ein regionaler Akzent, ein milieubedingter Wortschatz oder auch die Standardsprache vermittelt. Die Sprache subsumiert „spezielle Erlebnisse ständig unter allgemeine Sinnordnungen, die objektiv und subjektiv wirklich sind“ (Berger; Luckmann 2003: 41) und sie „stellt semantische Felder oder Sinnzonen her, die wiederum durch Sprache abgegrenzt werden“ (ebd. 42).

Wie auch bei der Sprache und ihrer Verwendung sind die

„typischen Erfahrungsstrukturen [...] nicht für alle Gesellschaftsmitglieder gleich, sondern weisen ihrerseits eine soziale Verteilung auf, da sie durch die verschiedenen sozial objektivierten und zum Teil auch institutionalisierten Rollen – und die von ihnen abhängigen Situationsbestimmungen – bedingt sind“ (ebd.: 31).

Neue Erfahrungen können „in einer ähnlichen lebensweltlichen Situation einem aus vorangegangenen Erfahrungen gebildeten Typ widerspruchlos eingeordnet werden“ (ebd.: 32), wenn sie in „ein relevantes Bezugsschema“¹⁸ (ebd.) hineinpassen, wodurch „die Gültigkeit Erfahrungsvorrats“ (ebd.) bestätigt wird.

„Der Erfahrungsvorrat dient mir zur Lösung praktischer Probleme. [...] Die in meinem Wissensvorrat sedimentierten Auslegungen haben den Status von Gebrauchsanweisungen: Wenn die Dinge so und so liegen, dann werde ich so und so handeln. [...] Ferner ist natürlich anzumerken, dass mein Erfahrungsvorrat zum großen Teil sozial übermittelt ist; die Rezepte haben sich schon anderweitig ‚bewährt‘. Die erste Garantie des Rezepts ist sozial.“ (Ebd.: 36 f.)

18 Mit dem Begriff der Relevanz meint Schütz die Selektionsvorgänge, auf denen die Prozesse der Typisierung fußen. Somit sind Typen „die Gesamtsumme dessen, was zu einer gegebenen Zeit im Auslegungsgegenstand relevant ist. [...] Es gibt keine Auslegungsrelevanz als solche, sondern nur eine Auslegungsrelevanz, die sich auf ein gegebenes Thema bezieht. Und, als Folge davon, gibt es keinen Typus als solchen, sondern nur Typen, die sich auf ein besonderes Problem beziehen, nur Typen, die sozusagen Verweisungen auf das vorliegende Thema mit sich führen, zu dessen Auslegung sie gebildet wurde.“ (Schütz 2004: 121 f.) Das „Alltagswelt-Wissen ist nach Relevanzen gegliedert. Einige ergeben sich durch unmittelbare praktische Zwecke, andere durch meine gesellschaftliche Situation.“ (Berger; Luckmann 2003: 46)

Neue Erfahrungen führen, und dies ist besonders für diese Arbeit relevant, dann zum *Bruch* mit vertrauten Denkmechanismen, wenn neue Erfahrungen in einer sozialen Situation den nicht schon gebildeten Typen zugewiesen werden können, um die bestimmte soziale Situation adäquat auszulegen.

„Das bishin Fraglose wird im Nachhinein in Frage gestellt. Die lebensweltliche Wirklichkeit fordert mich sozusagen zur Neuauslegung meiner Erfahrung auf und unterbricht den Ablauf der Selbstverständlichkeitskette. Der Kern meiner Erfahrung, den ich auf Grund meines Wissensvorrats ‚bis auf weiteres‘ als selbstverständlich an mir vorbei passieren ließ, ist mir problematisch geworden, und ich muss mich ihm nun zuwenden.“ (Ebd.: 33)

Erfahrungen knüpfen immer an vorangegangene Erfahrungen an und somit ist Wissenserwerb

„die Sedimentierung aktueller Erfahrungen nach Relevanz und Typik in Sinnstrukturen, die ihrerseits in die Bestimmung aktueller Situationen und Auslegung aktueller Erfahrungen eingehen“ (ebd.: 154).¹⁹

Typisierungen sind das dritte Verfahren neben Gewohnheiten und Erfahrungen zur Auslegung der Lebenswelt. Typisierungen, die der Mensch seine Lebenswelt betreffend vornimmt, generieren sich aus dem jeweiligen Zusammenwirken von thematischen, interpretativen und motivationalen Relevanzen und dienen als Orientierungshilfe, da sie auf der Vertrautheit früherer Erfahrungen aufbauen (vgl. ebd.: 180 ff. u. 277 ff.): „der Typ ist eine in vorangegangenen Erfahrungen sedimentierte, einheitliche Bestimmungsrelation“ (ebd. 278). Diese Typisierungen des lebensweltlichen Wissensvorrats vollziehen sich mit Hilfe der Dimensionen „Vertrautheit, Bestimmtheit und

19 Zum Begriff der Erfahrung unter phänomenologischen Gesichtspunkten vermerkt Waldenfels: „Eine Phänomenologie der Erfahrung steht und fällt mit der Voraussetzung, dass Sachverhalt und Zugangsart nicht voneinander zu trennen sind.“ (Waldenfels 1997: 19)

Widerspruchslosigkeit“²⁰ (ebd.: 198) sowie der „Glaubwürdigkeit [...] als, C.J.] wichtigste Dimension“ (ebd.).

Haben sich Typisierungen von Wissenselementen über längere Zeit in vielen Situationen bewährt, so nimmt ihre Glaubwürdigkeit zu, weil sie „im weiteren Erfahrungsablauf unwidersprochen geblieben sind“ (ebd.: 199). Andererseits entsteht ein Verlust an Glaubwürdigkeit, wenn die Typisierungen nicht ausreichend sind, um eine bestimmte soziale Situation zu bewältigen. Somit sind Typisierungen des lebensweltlichen Wissensvorrats lediglich „glaubwürdig bis auf weiteres“ (ebd.).

Übereinstimmende gegenseitige Typisierungen entstehen umso mehr, wenn das von (beiden) Interaktionspartnern verwendete Deutungsschema standardisiert ist.

„Je stärker diese miteinander verschränkten Verhaltensmuster standardisiert und institutionalisiert sind, das heißt je konsequenter ihr typischer Aspekt in Gesetzen, Volkswesen, Sitten und Gebräuchen sozial gebilligt wird, um so größer ist ihre Brauchbarkeit als interpretatives Schema menschlichen Verhaltens für das wissenschaftliche Denken wie auch für den Alltagsverstand“ (Schütz 1971: 71).

Die standardisierten Deutungsschemata sind oft ein Produkt in eher traditionellen Lebenswelten, wobei die räumliche Begrenzung z. B. durch Reisen überschritten werden kann. Alle Erfahrungen in Lebenswelten sind „zeitlich, räumlich und sozial begrenzt“ (Schütz; Luckmann 1979: 207), aber offen hinsichtlich der Lebenswelten der Mitmenschen sowie der Vor- und Nachfahren (vgl. ebd.: 293 ff.), in die das handelnde Individuum tiefer *eintauchen* und so seine Lebenswelten erweitern kann. Ein neuer

20 Neben der Vertrautheit schlagen „sich die Bestimmungen der Erfahrungsobjekte in der Typik des Wissensvorrats“ (Schütz; Luckmann 1979: 190) nieder. „Umgekehrt hängt jede Bestimmung eines Erfahrungsobjekts von der im Wissensvorrat angelegten Typik ab. Darauf beruht der Zusammenhang zwischen Bestimmtheitsgraden und Vertrautheitsstufen.“ (Ebd.) Dabei ist die Festlegung des Bestimmtheitsgrades von der jeweiligen Kultur abhängig. Die Kategorie der Widerspruchslosigkeit bezieht sich auf den Zusammenhang der Wissenselemente untereinander, dabei nimmt die Tendenz zur Entdeckung und der Aufhebung von Widersprüchen zwischen den Elementen des lebensweltlichen Wissensvorrats mit der Genauigkeit der Typisierungen zu.

„Typ entsteht in einer situationsadäquaten Lösung einer problematischen Situation durch die Neubestimmung einer Erfahrung, die mit Hilfe des schon vorhandenen Wissensvorrats [...] nicht bewältigt werden konnte“ (ebd.: 279).

Brüche bei der Auslegung der Lebenswelt und die Bildung neuer Typen entstehen besonders in der Begegnung mit dem Fremden.

3.2.1.3 Auslegung der Welt und Bildungsprozesse

Wenn Denk- und Handlungsmuster durch die Erfahrungen in der Fremde verändert werden, so kann man auch von einem Bildungsprozess sprechen, den der Bildungsforscher Marotzki von Lernprozessen, die durch Einordnung von neuen Informationen in vorhandene Kategorien bzw. Muster bestimmt sind, unterscheidet. Es sind Bildungsprozesse, „die sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung“²¹ (Marotzki 1990: 41) beziehen. Durch diese Bildungsprozesse findet nicht nur eine Veränderung des Verhältnisses zur Welt, sondern auch zur eigenen Individualität statt, somit eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses, denn „Welterschließung ist immer auch ein Prozess der Verwandlung von Fremdem in Vertrautes“ (Münkler; Ladwig 1997: 26), das sich als „Fähigkeit zu erfolgreichem Handeln und sinnhaftem Wahrnehmen in einer intersubjektiv erschlossenen Welt“ (ebd.) definieren lässt.

Ein weiterer Bildungsforscher mit dem Forschungsschwerpunkt einer Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse, Kokemohr, sieht Bildung wie auch Fremderfahrung²² als Verarbeitungsprozesse von Welt- und Selbsterfahrungen. Dies sind Verarbeitungsprozesse von Problemen, wenn „widerständige Erfahrung den Entwurf eines *anderen* Welt- und Selbstverständ-

21 Mit „Weltaufordnung“ meint Morotzki das durch kulturelle Schemata konstruierte Selbst- und Weltbild.

22 Kokemohr bezieht sich dabei explizit auf Bernhard Waldenfels, der sich wiederum an Husserl anlehnt, und seine Auseinandersetzung mit der Thematik der Fremdheitserfahrungen. Ob dem Subjekt der eigene Transformationsprozess immer klar wird, darauf gibt Kokemohr keine befriedigende Antwort.

nisses evoziert“ (Kokemohr 2007: 48) und „die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“ (ebd.: 28), da das Eigene und das Fremde durch eine „Schwelle“ (ebd.) getrennt sind. Durch diese Eingriffe in die jeweilige Ordnung des Individuums (vgl. ebd.: 32) werden in diesen Bildungsprozessen alte Muster verändert und neue geschaffen. Dies geschieht besonders durch den Kontakt mit fremden Lebenswelten in Phasen der Akkulturation.

3.2.1.4 *Fremde Lebenswelten und Akkulturation*

Die erwähnten subjektiven Erfahrungsschemata werden nach Schütz durch Kommunikation und Interaktion bestimmt. Durch gemeinsame Erfahrungswelten (Wir-Welten) werden typische Erwartungen des Handelns des Anderen wechselseitig aufgebaut, wodurch intersubjektive Typologien von Handlungen, Personen und Situationen in Interaktion und Kommunikation hervorgebracht werden. Daraus folgt, dass sich die persönliche Lebenswelt, der alltägliche Wissensvorrat, aus Typisierungen von Erfahrungen und bewährtem Problemlösungshandeln zusammensetzt und ein Konzept der Deutungsmuster, im individuellen Wissensvorrat abgelagerte Sinnschemata, ergeben. (Vgl. Schütz 1993: 108 ff.) Es sind intersubjektiv konstituierte Sinnkonstruktionen, nach denen die Individuen ihren Alltag und die damit verbundenen Handlungen ausrichten (vgl. Soeffner 2004 und 1992), wobei auch Erfahrungen aus zweiter Hand eine wichtige Rolle spielen²³. Das Beschriebene gilt jeweils

23 „Es sind diese überlieferten Wissensbestände und Orientierungssysteme, auf die jeder von uns sich in den meisten seiner Handlungen und Anschauungen bezieht. Demgegenüber gründet nur ein sehr kleiner Ausschnitt – der kleinste – unseres Wissens von der Welt in unserer persönlichen Erfahrung (Schütz 1971/1972: 1,15). Der größte Teil unseres Wissens und Handelns basiert auf überlieferten second-hand-Erfahrungen, die zwar einerseits unser Wissen erweitern und uns zusammen mit anderen in eine Wissensgemeinschaft einbetten, die aber andererseits durchaus auch realitätsferne Stereotype oder gar Elemente eines kollektiven Wahnsystems sein können, das wir – bis auf weiteres – übernommen haben.“ (Soeffner 2007: 114f.)

Nach Bourdieu erzeugen gesellschaftliche Formen die Strukturen des Habitus im vergesellschafteten Individuum. Strukturen des Habitus, „welche wiederum zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrung werden. Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata nie-

für subjektive und soziale Deutungsmuster. Letztere leiten sich aus den Typisierungen von Subjekten ab, wodurch sich typische Muster des Verhaltens bilden. Je fremder ein Subjekt dem anderen gegenüber ist, desto mehr wird es typisiert. Diese idealtypischen Deutungsschemata werden dann in der Lebenswelt dem Handelnden zur Verfügung gestellt und in alltäglichen Lebenssituationen überprüft und gegebenenfalls verändert. Gleichzeitig typisiert das Individuum mit den typisierten Handlungen anderer Menschen sein eigenes Verhalten zum Beispiel durch Kategorisierung als Lehrer, Student etc. im Sinne der wissenssoziologischen Erkenntnis, dass Einstellungen und Handlungsorientierungen des Menschen von kollektiven Deutungs- und Legitimationsangeboten beeinflusst werden.

Phänomenologisch kann man *Heimwelt*, die „ursprünglich eine nächste Umwelt, eine Nahwelt für Erfahrende“ (Wang 2011: 172) meint, und *Fremdwelt* unterscheiden.

„Im Alltag müssen alle realen Dinge in einer bestimmten kulturellen Apperzeption bzw. in einem kulturweltlichen Horizont verstanden werden – das heißt, sie werden verbunden mit einem entsprechenden weltlichen Sinn vorgestellt, der bei einer fremden Heimwelt ein anderer sein kann als unserer.“ (Ebd.: 173)

Fremdheit kann graduell in alltägliche (z. B. ständige Begegnungen mit fremden Menschen in urbanen Zusammenhängen²⁴), strukturelle (Kontakt mit anderer Wirklichkeitsordnung, Regeln und Relevanzstrukturen stehen in Frage) und radikale (Regeln und Relevanzstrukturen verlieren ihre Gültigkeit) unterteilt werden. (Vgl. Waldenfels 1997: 35 ff. u. Münkler; Ladwig

derschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen.“ (Bourdieu 1993: 101)

24 Im Alltag kommt es so zu einem „Verhältnis der sozialen Indifferenz“ (Münkler; Ladwig 1997: 29). Letztere „lässt sich definieren als Anwesenheit anderer Menschen bei Abwesenheit von Interaktion mit diesen Menschen. Um ein Verhältnis handelt es sich insofern, als ich in Abwesenheit der Anderen anders handeln würde als in ihrem Beisein. Die indifferenten Anderen sind Mitbenutzer der U-Bahn und namenlose Passanten; sie bilden Schlangen vor der Kasse und Verkehrshindernisse am Ort eines außergewöhnlichen Geschehens.“ (Ebd.) Die Typisierung der Anderen „in ihrer Eigenschaft als Rollenträger: als Bäcker, Makler, Rechtsanwälte, Handwerker usw.“ (ebd.) ist eine weitere Strategie, um mit Fremdheit im Alltag umzugehen.

1997: 29) Die Konfrontation mit struktureller und radikaler Fremdheit bedeutet für die alltäglichen Lebenswelten ausländischer Studierender in Deutschland bzw. in der Fremde²⁵, dass diese Studenten Schemata kultureller Muster nach Deutschland mitbringen und diese auf einmal nicht mehr im Alltag in der Fremde funktionieren²⁶:

„die Kultur- und Zivilisationsmuster der Gruppe, welcher sich der Fremde nähert, sind für ihn kein Schutz, sondern ein Feld des Abenteuers, [...] kein Mittel um problematische Situationen zu analysieren, sondern eine problematische Situation selbst“ (Schütz 1972a: 67).

Es kann dadurch oft zu Krisen bzw. einen „Kulturschock“ (vgl. Oberg 1960 und Bolten 2012: 93 f.)²⁷ kommen, wodurch letztlich das Individuum in der Fremde sein Auslegungsmuster verändern und seinen Erfahrungsvorrat in der sozialen Anpassung erweitern muss, was meist als Akkommodation²⁸ oder Akkulturation (vgl. z. B. Berry 2002 und Zick 2010, kritisch dazu Amelina 2010 und Nauck 2008) bezeichnet wird. In der Akkulturationsforschung, die in verschiedenen Forschungsdisziplinen (besonders in der Psychologie, der Soziologie und der Ethnolo-

- 25 Seit Georg Simmel und seinem „Exkurs über den Fremden“ ist der Typus des Fremden, „der, der heute kommt und morgen bleibt“ (Simmel 2002: 47) immer wieder Gegenstand des soziologischen Diskurses. Im Sammelband von Merz-Benz, Peter-Ulrich; Wagner, Gerhard (2002) finden sich zentrale Texte zu diesem Diskurs. Enthalten ist auch der Aufsatz „Der Fremde“ von Alfred Schütz, in dem er den Begriff *Fremder* als „einen Erwachsenen unserer Zeit und Zivilisation“ definiert, „der von der Gruppe, welcher er sich nähert, dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet werden möchte“ (Schütz 1972: 53). Schütz geht jedoch nicht darauf ein, dass ein Mensch, sei es aus dem Aus- oder Inland, der in eine fremde Stadt zieht, mit verschiedenen Gruppen bzw. Milieus und auch mit Menschen, die über eigene Fremdheitserfahrungen verfügen, in Kontakt kommt.
- 26 „Es ist ein Wissen von vertrauenswürdigen *Rezepten*, um damit die soziale Welt auszulagern und um mit Dingen und Menschen umzugehen, damit die besten Resultate in jeder Situation mit einem Minimum von Anstrengung und bei Vermeidung unerwünschter Konsequenzen erlangt werden können.“ (Schütz 1972a: 58)
- 27 In den verschiedenen Kulturschockmodellen ausgehend von Oberg ist der Kulturschock „eine negative psychosoziale Erfahrung, die daraus resultiert, dass Personen und Gruppen, die Kontakt zu einer neue(n), fehlendes „n“ i. O.) kulturellen Umgebung aufnehmen, feststellen, dass die neue Umgebung so different ist, dass sie erhebliche Probleme bekommen, sich in ihr zu verorten“ (Zick 2010: 195, kursiv i. O.).
- 28 In der wissenschaftlichen Literatur findet man die Schreibweisen *Akkommodation* und *Akkomodation*. Ich folge in meiner Arbeit, abgesehen von wörtlichen Zitaten, der korrekten Schreibweise *Akkommodation*.

gie) betrieben wird, beschäftigt man sich allgemein „mit Veränderungsprozessen und ihren Ergebnissen, die sich in Reaktion auf länger währenden Kulturkontakt einstellen“ (Weidemann 2007: 489). Herangehensweisen, Begrifflichkeiten und Untersuchungsschwerpunkte sind jedoch sehr unterschiedlich²⁹ (vgl. z. B. Berry u. a. 2002, Zick 2010 und Maehler; Schmidt-Denter 2013 für psychologische und sozialpsychologische, Amelina 2010 und Sackmann 2004 für soziologische und Nauck 2008 für soziologische sowie psychologische Überblicke).

Im Unterschied zur Akkulturation bedeutet Akkommodation, dass man sich lediglich fremdkulturelles Wissen bzw. Kommunikations- und Interaktionsregeln aneignet, um, wie es Jürgen Bolten auf der umfangreichen Homepage „Interkulturelle Kompetenz online“ (verantwortlich ist die Landeszentrale für politische Bildung Thüringen) unter dem Stichwort „Akkommodation“ formuliert,

„in der fremden Gesellschaft handlungsfähig sein zu können. Akkommodation als eine funktionale Form der Anpassung schließt nicht ein, dass man seine in der Primärsozialisation erworbenen Werte und Denkweisen ändert.“
(Bolten: Stichworte)

Zick, der verschiedene Stufenmodelle der sozialwissenschaftlichen Forschung zusammenfassend darstellt und diskutiert (vgl. Zick 2010: 339 ff.) hält ausgehend von Esser (1980) hinsichtlich der Akkommodation, die häufig als Akkulturationsphänomen zu beobachten ist, fest:

„Letztendlich könnte also eher die Akkommodation – im Sinne der Chicago School – der Endzustand der Akkulturation sein, das heißt, es liegt eher nahe, dass im Verlauf des Akkulturationsprozesses kulturell diverse Gruppen (Neuankömmlinge und Einheimische oder Autochthone

29 Jedoch hebt Zick hervor, dass „die disziplinäre Trennung, wie zum Beispiel jene in eine psychologische Akkulturationsforschung, die Akkulturation anhand der subjektiven Dimension definiert, und eine sozialwissenschaftliche Migrationsforschung, die Akkulturation anhand objektiver Dimensionen definiert, nicht sinnvoll“ (ebd.: 51, kursiv i. O.) ist. „Diese ‚Aufteilung‘ mag für einzelne Theorien sinnvoll sein, für die Konzeptualisierung des Grundbegriffs eines Forschungsfeldes macht sie keinen Sinn.“ (Ebd., kursiv i. O.)

und Allochthone) nebeneinander leben und jede Gruppe versucht, die Eigenständigkeit, vor allem ihre Ethnizität zu erhalten“ (Zick 2010: 345).

An dieser Stelle ist jedoch kritisch anzumerken, dass ein Endzustand der Akkulturation angenommen wird, der von einem Gruppenwillen bestimmt sei, anstatt von individuellen Akkulturationsprozessen auszugehen, die von kollektiven Schemata geprägt werden (siehe Kapitel 3.2.3).

Besonders einer der bekanntesten Vertreter der Cross-Cultural Psychology, John W. Berry, hat sich in seinen Arbeiten mit der Unterscheidung verschiedener Akkulturationsstrategien von Individuen, Gruppen und Gesellschaften (z. B. Berry 2006, zahlreiche Studien finden sich in Sam; Berry 2006) hinsichtlich der Passung von Person und Umwelt beschäftigt. Nach Berry setzen sich Menschen im Kontakt mit fremder Kultur bzw. fremden Kulturen mit zwei (oder auch mehreren) Kulturen auseinander, wobei sie ihr Verhalten bezüglich Herkunftskultur und neuer Kultur ausrichten müssen. Berry unterscheidet vier Akkulturationsstrategien, die er „Integration“, „Assimilation“, „Separation“ und „Marginalisierung“ nennt, welche abhängig vom positiven oder fehlenden Bezug auf die jeweiligen Kulturen sind und sich auf Einstellungen und Verhalten beziehen. Auch wenn die Ebenen Einstellungen und Verhalten unterschieden werden müssen, betont Berry (vgl. Berry 2006) den Zusammenhang zwischen beiden Ebenen, wobei in verschiedenen Lebenswelten und zu verschiedenen Zeiten auch unterschiedliche Akkulturationsstrategien bevorzugt und umgesetzt werden können, so z. B. im Bereich der Arbeitswelt oder des Studiums die „Assimilation“ und im Bereich der Familie die „Separation“. In von Berry und anderen durchgeführten zahlreichen Studien, deren Daten jedoch häufig nicht leicht zugänglich sind,³⁰ bevorzugen Einwanderer meist „Integration“ (Bezug auf beide Kulturen) als Strategie, gefolgt von „Assimilation“ (vor allem Bezug auf die neue Kultur) und „Separation“ (vor allem Bezug auf

30 Einen guten Einblick in die methodische Vorgehensweise Berrys mit quantitativen Interviews (Skaleneinordnung, vorgegebene Aussagen, die angekreuzt werden) bietet jedoch der Aufsatz von Berry; Phinney; Sam; Vedder 2010 (Erstveröffentlichung 2006) über eine große internationale Studie (7997 Befragte, darunter 2631 *einheimische* Jugendliche als Kontrollgruppe) zum Akkulturationsprozess Jugendlicher mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation).

die Herkunftskultur). „Marginalisierung“ (Ablehnung des Bezugs auf neue und auf Herkunftskultur) spielt als gewählte Akkulturationsstrategie eine weitaus geringere Rolle, die auch am meisten mit „Akkulturationsstress“ (Berry 1997) einhergeht. Unterstützt eine Gesellschaft „Integration“, so sei sie mit seinen selektiven Verhaltensanpassungen die Strategie, die zu weitaus weniger Akkulturationsstress führe.

Problematisch an Berrys und ähnlichen Modellen der Akkulturation sind neben dem verwendeten essentialistischen Kulturbegriff, der multikollektiven bzw. multikulturellen Gesellschaften nicht entspricht, die Repräsentativität der Probanden, die theoretischen Herleitungen sowie die methodischen Durchführungen der Studien. Letztere beruhen zumeist auf quantitativ ausgewerteten Fragebögen und somit auf (häufig mit Ja-Nein-Antworten) eingeschränkten Selbstaussagen der befragten Immigranten.³¹ Darüber hinaus wird der Akkulturationsprozess, auch sichtbar durch kaum vorhandene Längsschnittstudien, zugunsten eines angestrebten Akkulturationsergebnisses vernachlässigt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit meint der Begriff Akkulturation Veränderungsprozesse durch Aneignung der zunächst fremden (deutschen) Lebenswelt(en) in der Auseinandersetzung mit Herkunftskultur(en) und deren Lebenswelt(en) und wird im Sinne einer kulturellen Anpassung an die (bzw. Aneignung der) zunächst fremde(n) Umgebung(en) verwendet, wodurch kulturelle Schemata und Verhaltensmuster verändert werden. Im Sinne von interaktionistischen Prozesstheorien der Fremdheit bedeutet dies, dass erstens *„der Akkulturationsprozess durch den räumlichen Kontext geprägt“* (Zick 2010: 338, kursiv i. O.) ist

„und im Raum [...] sich gewissermaßen das Adaptionsniveau [präsentiert, C.J.], das primär durch Statuspositionen definiert ist. Drittens wird deutlich, dass der Raum in den verschiedenen Phasen der Akkulturation und damit im Zeitverlauf unterschiedlich genutzt wird und umgekehrt dann jeweils phasenspezifische Auswirkung auf die Akkulturation hat.“ (Ebd.)

31 Vgl. dazu z. B. Eckensberger; Plath 2003 und Egli 2002: 141 f.

Darüber hinaus ist „*Akkulturation durch die kulturelle Differenz und das Aushandeln von Differenz geprägt*“ (ebd.). Im Unterschied zu theoretischen Ansätzen, die, wie zum Beispiel Oberg in seinem Kulturschockmodell³², die negativen Belastungen in rein individualistischer Perspektive im Sinne von Akkulturationsstress³³ in den Vordergrund stellen, lässt sich Fremdheit

„demzufolge als allgemeiner Akkulturationszustand verstehen, der nicht per se negativ ist, sondern immer zwei Optionen aufweist: *positive Distanz und negativ erlebte Belastung*“ (ebd.).

3.2.2 Dimensionen des Fremden am Beispiel der Nation

Fußend auf Schütz ergibt sich Fremdheit nach dem Soziologen Alois Hahn „aus den Selbstverständlichkeiten der erlernten Sinnwelten“ (Hahn 1997: 147). Fremdheit wird als „Etikett“ (ebd.: 134) zugeschrieben, muss aber „plausibel und ‚anschließbar‘ (Luhmann) sein“ (ebd.). Dies geschieht „aus der Notwendigkeit der Deutung, der Interpretation sozialer Erfahrungen und sozialer Wirklichkeit durch die ‚Entscheidung‘ für *eine* von mehreren Möglichkeiten“ (Stenger 1997: 160). Gemeinsamkeiten werden unerheblich und den Beteiligten ist die Konstruktion von Fremdheit oft nicht bewusst: Individuen definieren sich „über solche konstruierte Trennungslinien zwischen Gruppen selbst als ‚Einheimischer‘ oder ‚Fremder‘“ (Hahn 1997: 135), wodurch Fremdsein „dann zum Aspekt der Selbstidentifikation“ (ebd.: 142) werden kann, im Sinne von Georg Simmels Diktum aus dem Jahr 1908, dass zum Aufbau einer eigenen

32 In Bezug auf die traditionellen Kulturschockmodelle, die wie das U-Kurvenmodell von Oberg meist als Phasenmodelle die Sichtweisen sowie die sich veränderten Reaktionen des Individuums im Prozess der Akkulturation darstellen, kann „nicht klar bestätigt werden, dass die Akkulturation nach einem spezifischen linearen oder nichtlinearen Trend verläuft. [...] Es kommt darauf an, wer, woher, unter welchen Umständen, mit welchem Ziel, wohin, in welcher Zeit versucht, sich eine neue spezifische kulturelle Umwelt anzueignen.“ (Zick 2010: 193)

33 „Beim Kulturschock löst demnach die Begegnung mit Menschen einer fremden Kultur eine Belastung aus, für die keine Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen. [...] Ungeklärt ist, wann, wie, und warum die Erschütterung von vertrauten Gesetzmäßigkeiten zu einem Stress führt, der das gesamte psychische System trifft. Hier sind unterschiedlichste Stressgrade denkbar, von einer kaum spürbaren Irritation bis zu einem völligen Zusammenbruch.“ (Aydt 2015: 44)

Identität die Abgrenzung vom Anderen notwendig sei: „Der erste Instinkt, mit dem sich Persönlichkeit bejaht, ist die Verweigerung des Anderen.“ (Simmel 1983: 261)³⁴

In modernen Gesellschaften und besonders in Großstädten bedeutet Fremdheit keinen besonderen Status mehr, aber durch die

„Selbstidentifikation als Deutscher, Franzose usw. wird nämlich die zunächst notwendige wechselseitige Fremdheit aller, die sich durch Funktionsdifferenzierung als Integrationsprinzip ergibt, verdunkelt, ja invisibilisiert“ (Hahn 1997: 155)

und „der Prototyp des Fremden wird der Ausländer im Inland“ (ebd.). Bei dieser Konstruktion von Fremdheit werden Unterschiede zu anderen festgestellt und bewertet, auch Ethnizität wird im Sinne von Max Weber als angenommene Gemeinschaft³⁵ so bestimmt.

„Ethnisierungsprozesse wirken sich unmittelbar auf die alltäglichen Interaktions- und Kommunikationsmuster zwischen Migranten und Einheimischen aus, da sie die jeweilige Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinflussen.“ (Nick 2003: 54)

34 Nach Martin Buber ist die Erfahrung von Fremd- und Eigensein erst durch ein dialogisches Verhältnis möglich, da der Mensch existentiell und unvermeidlich auf ein menschliches Gegenüber angewiesen ist: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ (Buber 1984: 32)

35 „Wir wollen solche Menschengruppen, welche auf Grund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider oder von Erinnerungen an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstimmungsgemeinschaft hegen, derart, dass dieser für die Propagierung von Gemeinschaften wichtig wird, dann, wenn sie nicht ‚Sippen‘ darstellen, ‚ethnische‘ Gruppen nennen, ganz einerlei ob eine Blutgemeinschaft objektiv vorliegt oder nicht. Von der ‚Sippengemeinschaft‘ scheidet sich die ‚ethnische‘ Gemeinschaft dadurch, dass sie eben an sich nur (geglaubte) Gemeinsamkeit, nicht aber Gemeinschaft ist, wie die Sippe, zu deren realen Wesen ein reales Gemeinschaftshandeln gehört.“ (Weber 1972: 307) Der Migrationssoziologe Friedrich Heckmann definiert Ethnizität als „die für individuelles und kollektives Handeln bedeutsame Tatsache, dass eine relativ große Gruppe von Menschen durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeiten von Kultur, Geschichte und aktuellen Erfahrungen verbunden sind und ein bestimmtes Identitäts- und Solidarbewusstsein besitzen“ (Heckmann 1992: 56).

So lässt sich zum Beispiel für den Bildungsbereich feststellen, dass ethnische Etiketten verfestigt werden, wenn angenommene kulturelle Eigenschaften der Schüler mit Migrationshintergrund hervorgehoben werden. (Vgl. ebd.) Je größer die beobachtbaren Unterschiede wahrgenommen werden,

„um so stärker verfestigt und verselbständigt sich die Gewissheit eines *grundlegenden* Unterschieds, der keiner weiteren Erläuterung bedarf, weil er allmählich zum ‚ontologischen Mobiliar‘ der sozialen Welt gehört“ (Stenger 1997: 163, kursiv i. O.).

Gravierende kulturelle Unterschiede werden oft zwischen Nationen und ihren verschiedenen Sprachen angenommen.

„Versteht man Kulturen jedoch als Systeme kollektiver Wirklichkeitsordnungen, ist die Sprache nur mehr ein – nicht einmal zwingender – Indikator dafür, einer Person ‚kulturelle Fremdheit‘ zuzuschreiben. Im Rahmen von Globalisierungsprozessen ist die Zugehörigkeit zu bestimmten Milieus, Professionen oder lebensstilprägenden symbolischen Gemeinschaften sehr viel wichtiger geworden und im Zweifelsfall entscheidend dafür, ob die Erfahrung der Unvertrautheit gemacht wird oder ob den anderen eine Unvertrautheit mit der eigenen Welt zugeschrieben wird.“ (Ebd.: 196)

Dennoch, so stellte schon Weber 1922 fest, kann „die Idee der ‚Nation‘“ (Weber 1972: 528)³⁶, als ideologisches Konstrukt aus Machtinteressen von „ideell privilegierten Schichten“ (ebd.), mit ihrer Strategie der Homogenisierung mittels Kriterien wie Sprache, Herkunft und soziale Unterschiede ein bestimmtes bzw. unterschiedliches Nationalitätsgefühl erzeugen (vgl. ebd.: 528 ff.). So werden einer Nation meist

36 Weber beschreibt *Nation* als einen „Begriff, der, wenn überhaupt eindeutig, dann jedenfalls nicht nach empirischen gemeinsamen Qualitäten der ihr Zugerechneten definiert werden kann. Er besagt, im Sinne derer, die ihn jeweilig brauchen, zunächst unzweifelhaft: dass gewissen Menschengruppen ein spezifisches Solidaritätsempfinden anderen gegenüber *zuzumuten* sei, gehört also der Wertspähre an. Weder darüber aber, wie jene Gruppen abzugrenzen seien, noch darüber, welches Gemeinschaftshandeln aus jener Solidarität zu resultieren habe, herrscht Übereinstimmung.“ (Weber 1972: 528, kursiv i. O.)

„universelle und unvergängliche soziale *Qualitäten* zugeschrieben: Abstammung, Sprache, Sitten und Kultur, die ethnisch kodiert und jeweils für eine Nation konstruiert werden“ (Yildiz 2009: 79, kursiv i. O.).

Die Wirkung dieser Zuschreibungen im Hinblick auf den Glauben der Menschen an diese Konstruktion, auch in Verbindung zum Nationalismus, fasst Ernest Gellner folgendermaßen zusammen:

„Ein Mensch braucht eine Nationalität, so wie er eine Nase und zwei Ohren haben muss; das Fehlen dieser beiden Attribute ist zwar nicht unvorstellbar und mag von Zeit zu Zeit vorkommen, aber nur als Ergebnis eines Unglücks: Es ist selbst eine Art Unglück. All dies erscheint offensichtlich, obwohl es leider falsch ist. Dass es jedoch als wahr und offensichtlich erscheint, ist tatsächlich ein Aspekt oder vielleicht der Kern des Problems des Nationalismus. Der Tatbestand, eine Nation(alität) zu besitzen, ist kein inhärentes Attribut der Menschlichkeit, aber er hat diesen Anschein erworben“ (Gellner 1991: 15 f.).

Nationen sind im Sinne von „imaginierten Gemeinschaften“ („imagined communities“, Anderson 1983)³⁷ nicht nur politisch gesehen „bis heute der wichtigste Bezugspunkt für die Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremden geblieben“ (Münkler; Ladwig 1997: 21). Münkler und Ladwig geben in ihrem Aufsatz ausgehend von der nach dem Mittelalter beginnenden Zuordnung zur Nation als *Ort* der Zugehörigkeit folgende Antwort auf die Frage, warum trotz anderer Distinktionsmöglichkeiten „gerade die Nation auf viele so anziehend“ (ebd.) wirkt:

37 „It is *imagined* because of the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion.“ (Anderson 1983: 6), kursiv i. O.) In diesem Sinne sind Nationen „performative Imaginationen, die durch Diskurse, Erzählungen, Rituale, Institutionen und Alltag immer wieder evoziert, bestätigt und erneuert werden müssen.“ (Zirfas; Jörissen 2007: 152)

„Zumindest ein Grund dürfte sein, dass die Nation Zugehörigkeit ohne Leistungsnachweise gewährt – jedenfalls für die Glücklichen, die ihr immer schon angehören.“ (Ebd.)

So gehört man beispielsweise Subkulturen lediglich als Rollenträger an, der Nation aber als *ganzer Mensch*. Der *Erfolg* der Identifikation mit der Nation fußt auch darauf, dass die Nation

„mit ihrer Betonung von Tradition und Gründung eine unerschütterliche, weil vergangenheitsgesicherte Legitimität zu vermitteln sucht, die, mit dem Signum der Unveränderlichkeit versehen, auch noch die Zukunft zu bestimmen weiß“ (Zirfas; Jörissen 2007: 153).

Mittels der Nation kann Zugehörigkeit durch kulturelle Fremdheit konstruiert werden, indem man „den *kulturellen* Abstand zwischen Eigenem und Fremden“ (Münkler; Ladwig 1997: 25, kursiv i. O.) hervorhebt. „Unser Bild vom anderen ist ein Stereotyp, und wir neigen dazu, uns dieses nur vagen Vorwissens immer wieder zirkulär zu versichern.“ (Ebd.)

Die Erfahrung der Nichtzugehörigkeit kann sich auf soziale oder kulturelle Fremdheit (vgl. Stenger 1997: 170) beziehen. Letztere nimmt graduell „in dem Maße zu, in dem grundlegende, axiomatische Elemente der Wirklichkeitsordnung durch das nichtzugehörige Wissen irritiert werden“ (ebd.). Der Grad der Fremdheit reicht von geringen Irritationen im Alltag, Erfahrungen struktureller Fremdheit (z. B. fremde Sprache³⁸) bis zu „Fremdheitserfahrungen, die mit einer nachhaltigen Erschütterung einhergehen“ (ebd.: 171) und dadurch auch zu einem (dauerhaften) Status der Nichtzugehörigkeit führen kann. Ein Status der Nichtzugehörigkeit kann wiederum zu einer Asymmetrie in Interaktionsbedingungen führen (vgl. ebd.: 175). Beispielsweise muss jemand, der in Deutschland studieren und leben will, häufig diese Entscheidung erklären bzw. legitimieren, während dies ein Deutscher in der Regel nicht tun muss. Das muss nicht per se negativ sein und kann auch mit der

38 „Gerade das Beispiel der fremden Sprache zeigt, dass die Zuschreibung der Grenze der Aneignungsmöglichkeit variabel ist und keineswegs in der Sache selbst liegt.“ (Stenger 1997: 203)

Neugier des Fragenden bezüglich der Gründe für ein Studium in Deutschland verbunden sein, es kann aber auch durch Asymmetrie „in besonderer Weise Stigmatisierbarkeit“ (ebd.: 181) begünstigen. Alltäglich erfahrene Fremdheit bzw. Unvertrautheit mit bestimmtem Wissen in einer anderen Kultur lässt sich durch Lernprozesse, durch veränderte Denk- und Handlungsmuster auflösen, wodurch das Fremde ins Eigene überführt wird. Das Fremde im Sinne einer strukturellen Fremdheit bleibt, falls eine Auflösung nicht möglich ist.

3.2.3 Fremdheit und soziale Identitäten

Wie am Beispiel der Nation deutlich gemacht wurde, wird Identität „immer dann wichtig, wenn Differenz aufscheint“ (Zirfas; Jörissen 2007: 12), beispielsweise im Rahmen der vorliegenden Arbeit bei der Auseinandersetzung mit dem Fremden in neuen Lebenswelten. Definitionen von Fremdheit sind „implizit oder explizit die Kehrseite von Identitätsbestimmungen“ (Hahn 1997: 115), Fremdheit wird zugeschrieben und „ist keine Wesenseigenschaft des anderen, sondern sie ist eine Konstruktion“ (Nick 2003: 150) im Sinne der berühmten Fremdheitsdefinition des Münchner Komikers und Wortakrobaten Karl Valentin: „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.“ (Karl Valentin zitiert nach ebd.)

3.2.3.1 Konstruktion der Identität

Durch die Aufgabenstellung für die Aufsätze ergeben sich kollektive Zuschreibungen, die unterschiedliche Identitäten,³⁹ Identifikationsprozesse und Identitätsdiskurse⁴⁰ sichtbar werden lassen. Neben der als personal bzw. individuell bezeichneten Identität, der individuellen Ausprägung der Selbsterfahrung, erfolgt in sozialen Interaktionen eine soziale Bestimmung der eigenen Person. Indem man sich von anderen Gruppen (z. B. den Deutschen) abgrenzt und distanziert, wird die eigene soziale Identität durch Betonung der eigenen Werthaltungen und Lebensweisen hervorgehoben, was die Selbstzuordnung und Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen erst möglich macht.⁴¹ Dieser Zusammenhang in Abgrenzung zu den anderen Identitätsaspekten wird am deutlichsten in Erving Goffmans Identitätskonzept.

- 39 Es gibt eine ungeheure Menge wissenschaftlicher Literatur der verschiedenen Fachdisziplinen zum Begriff der *Identität*. Mit Identität(skonstruktionen) beschäftigt man sich nicht nur in der Soziologie und der Psychologie, sondern auch in der Philosophie, der Pädagogik, der Literaturwissenschaft usw. Identität wird im Rahmen dieser Arbeit soziologisch verstanden als „die sozial konstruierte Definition eines Individuums“ (Haller 1996: 39), mittels derer an die „jeweils gegebenen kulturellen Muster und Interaktionsregeln“ (ebd.) angeknüpft wird, im Sinne eines geteilten Orientierungswissen wie im Lebensweltkonzept von Schütz. Konstruktion meint nach Berger und Luckmann (vgl. Berger; Luckmann 2003) nicht die subjektive Herstellung von Wirklichkeit, sondern den wechselseitigen Prozess, in welchem aus dem individuell beabsichtigten Sinn eine (*objektive*) Welt entsteht, die so als wahr, richtig, Tatsache etc. empfunden bzw. erlebt wird. Es erfolgen „Verstehens- und Verständigungsprozesse [...] stets vor dem Horizont der je eigenen individuellen und kulturellen Identität“ (Rosa 2007: 47). Rosa weist darauf hin, dass diese Begriffsverwendung im Sinne einer „qualitativen personalen Identität“ (ebd.: 48) erst seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts in „dieser sozialpsychologisch aufgeladenen Bedeutung“ (ebd.: 47) erfolge und „innerhalb der an der Diskussion beteiligten Disziplinen Psychologie, Sozial- und Kulturwissenschaften noch heftig umstritten“ (ebd.) sei. Weniger umstritten ist der Bezug zum jeweiligen Selbstbild und Selbstverständnis eines Individuums: „In jedem Falle aber bezeichnet die qualitative Identität das je spezifische Selbst- und Weltverständnis sozialer Subjekte.“ (Ebd.)
- 40 Zum deutschen Integrationsdiskurs und der Rolle der kollektiven Zuschreibungen, besonders bezüglich türkischer Migrantinnen, siehe Stöltgen 2009.
- 41 „Denn wie immer man soziale Identität definiert (‘identifizieren’) will, es bleibt unvermeidlich, dass Identität durch Fremdheit konstituiert wird. Jede Selbstbeschreibung muss Alterität in Anspruch nehmen.“ (Hahn 1997: 119) Ob es um die Nähe zur eigenen oder die Abgrenzung zur fremden Gruppe geht, „die Gruppenbezüge des Einzelmenschen bedürfen innerer und äußerer Stützen. Erst prinzipiengegründete Ordnungen vermögen es, den emotional und rational gestifteten Vereinigungen ihre Schwäche zu beheben.“ (Hidas 2014: 121)

3.2.3.2 Goffmans Identitätskonzept

Nach Goffman kann man Identität in soziale, personale und Ich-Identität unterteilen. Um zunächst zwischen personaler und sozialer Identität zu unterscheiden, geht er von Erik H. Eriksons⁴² Identitätsbegriff aus.

„Beide Identitätstypen können besser verstanden werden, wenn man sie gleichstellt und sie mit dem kontrastiert, was Erikson und andere ‚empfundene‘ oder ‚Ich-Identität‘ genannt haben, nämlich das subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt.“ (Goffman 1975: 132)

In Goffmans rollentheoretisch geprägtem interaktivem Identitätskonzept ergibt sich die persönliche Identität aus der jeweiligen Biographie des Menschen und ist unverwechselbar. Persönliche Identität wird von außen festgemacht und enthält „positive Kennzeichen oder Identitätsaufhänger und die einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte, die mit Hilfe dieser Identitätsaufhänger an dem Individuum festgemacht wird“ (ebd.: 74). Auch soziale Identität wird nach Goffman von außen zugeschrieben, oft durch Kategorien, die sofort ersichtlich bzw. greifbar (z. B. Aussehen, Zugehörigkeit zu einer Nation) und normativ geprägt sind:

„Wenn ein Fremder uns vor Augen tritt, dürfte uns der erste Anblick befähigen, seine Kategorie und seine Eigenschaften, seine ‚soziale Identität‘ zu antizipieren“ [...].

42 Der Psychoanalytiker Erikson unterscheidet Ich-Identität (Eigenschaft und Fähigkeit sprach- und handlungsfähiger Individuen) aus einer entwicklungspsychologischen und gesellschaftlichen Perspektive (vgl. Erikson 1973). Grundlegend bei der Ich-Identität ist mit dem Beginn des Erwachsenenerwerdens „das subjektive Gefühl einer bekräftigenden Gleichheit und Kontinuität“ (Erikson 1973: 15), was persönlicher und kultureller Natur ist und damit ein Prozess individueller und kultureller Identitäten hervorruft. Soziale Anerkennung ist dafür bestimmend: „Das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu haben, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: auf der Wahrnehmung der Selbstgleichheit und Kontinuität der eigenen Existenz in Zeit und Raum; und auf der Wahrnehmung der Tatsachen, dass andere unsere Gleichheit und Kontinuität anerkennen.“ (Ebd.: 45)

Wir stützen uns auf diese Antizipation, die wir haben, indem wir sie in normative Erwartungen umwandeln, in rechtmäßig gestellte Anforderungen.“ (Ebd.: 10)⁴³

In Goffmans Identitätskonzept ist Ich-Identität subjektiv und reflexiv angelegt. Im Rahmen der Ich-Identität muss das Individuum jeweils reflexiv sein inneres Ich berücksichtigen und darauf beziehen, dass es am Leben der sozialen Welt teilnimmt. Einerseits wird das Individuum durch die Abwehr ständiger Zuschreibungen, die mit dem eigenen Bild nicht kohärent sind, durch andere Menschen sozial stigmatisiert. Andererseits wird dadurch dem Einzelnen seine Umwelt bewusst gemacht.⁴⁴ Er muss sich zugleich den sozialen Normen⁴⁵ seiner Umwelt unterwerfen und sich von diesen Normen abgrenzen, um seine Individualität zu erhalten, weil er sich ständig zwischen den Polen der personalen Selbstdefinition und der sozialen Bestimmung bewegt.

- 43 Goffman unterscheidet zwischen einer virtualen und aktuellen sozialen Identität: „der Charakter, den wir dem Individuum zuschreiben, sollte besser gesehen werden als eine Zuschreibung, die in latenter Rückschau gemacht ist – eine Charakterisierung ‚im Effekt‘, eine *virtuale soziale Identität*. Die Kategorie und die Attribute, deren Besitz dem Individuum tatsächlich bewiesen werden konnte, werden wir seine *aktuelle soziale Identität* nennen.“ (Goffman 1975: 10, kursiv i. O.)
- 44 „Der Begriff der sozialen Identität erlaubt uns, Stigmatisierung zu betrachten. Der Begriff persönliche Identität erlaubt uns, die Rolle der Informationskontrolle im Stigma-Management zu betrachten. Die Idee der Ich-Identität erlaubt uns, zu betrachten, was das Individuum über das Stigma und sein Management empfinden mag, und führt uns dazu, den Verhaltensregeln, die ihm hinsichtlich dieser Dinge gegeben werden, besondere Aufmerksamkeit zu widmen.“ (Goffman 1975: 133)
- 45 Gesellschaft ist nach Heinrich Popitz bestimmt von wechselseitiger Verhaltensorientierung und „schließt Verhaltensnormierung ein. Indem wir das, was wir tun, an erwarteten Verhaltensregelmäßigkeiten anderer ausrichten und diese Orientierung desiderative [mit einem erwarteten Verhalten anderer wird gerechnet, C.J.] und sanktionsbereite Dringlichkeit gewinnt, normieren wir das Verhalten anderer, normieren wir unser Verhalten wechselseitig. Wenn dies evident ist, können wir auch sagen: Der Begriff der Gesellschaft unterstellt stets eine *Verhaltensnormierung* der handelnden Personen.“ (Popitz 2006: 85 f., kursiv i. O.) Unterschiedliche Kulturen sind gekennzeichnet von unterschiedlichen Verhaltensmöglichkeiten und anderen Zuschreibungen von Sozialnormen (vgl. ebd.: 62), geprägt von „Normstrukturen – einem Gefüge aufeinander bezogener sozialer Rollen –, die soziale Einheiten (Gruppen, Kollektive) kennzeichnen. Aus der alltäglichen Erfahrung ist uns geläufig, dass der Einzelne mehreren sozialen Einheiten zugehört, Träger mehrerer sozialer Rollen ist.“ (Ebd.: 67) In dieser Arbeit gehe ich in Kapitel 5 hinsichtlich der Einordnung der Kodierungsergebnisse in den Forschungszusammenhang der Bildung von sozialer Identität noch ausführlicher auf den Normbegriff und den Unterschied zu „erwarteten Verhaltensregelmäßigkeiten aller Art“ (ebd.: 69) ein.

3.2.3.3 Bildung der sozialen Identität

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ergibt sich ausgehend von Goffmans Identitätskonzept die Fragestellung, inwieweit sich in den untersuchten Aufsätzen soziale Identitäten bilden, wie sich dies im Zusammenhang der Erhaltung der Einmaligkeit des Individuums gestaltet und welche Rolle die Ich-Identität dabei spielt. Und da im Rahmen der sozialen Identität das Selbst- und Weltverständnis abhängig von der Umgebung, von kulturellen Schemata, ist, ist

„jede individuelle Identität auch eine *kulturelle* Identität [...], insofern sie auf einen durch eine bestimmte Sprache, durch kulturell definierte soziale Praktiken und durch die mit diesen verknüpften Wertvorstellungen definierten *kollektiven Bedeutungsraum* bezogen bleibt“ (Rosa 2007: 53, kursiv i. O.).

So liefert ein kultureller Horizont dem Individuum den Bedeutungsraum für die Begründung bzw. Deutung von Handlungen⁴⁶ und

„die grundsätzliche Möglichkeit der zuschreibenden Interpretation von Handlungen ist über die Sozialisation- und Bildungskarrieren der beteiligten Menschen erklärbar, also über ihre Erfahrungsgeschichten oder – in Goffmans Worten – moralischen Karrieren.“ (Peters 2013: 114)

Der jeweilige kulturelle Horizont bietet lediglich einen Teilblick auf eine Gesellschaft, denn, so hält Stöltzing mit Verweis auf die Vertreter der soziologischen Chicago-Schule fest,

46 Dies ist nicht im Sinne einer moralischen *Aufladung* der Begrifflichkeiten wie bei Charles Taylor zu verstehen, dessen Position Hartmut Rosa in seiner Dissertation von 1996 über den Sozialphilosophen Taylor so zusammenfasst: „Ein kultureller Horizont stellt dabei einen Bedeutungsraum dar, in welchem die Vorstellungen vom Guten, das Bild dessen, was es heißt, eine menschliche Person oder ein Selbst zu sein, das korrespondierende Modell der (guten) Gemeinschaft bzw. Gesellschaft und die narrativen Muster, in denen all dies konzeptualisiert wird und in denen sowohl die Individuen wie auch die Gemeinschaft ihr Leben und ihre Geschichte rekonstruieren, eine enge, unauflösbare Verbindung eingehen.“ (Rosa 1998: 181)

„was gemeinhin als ‚Kultur‘ einer Gesellschaft unterstellt wird, besteht dann aus einer außerordentlich komplexen Vielfalt von Partialkulturen, die sich teilweise mit anderen konfigurieren und die teilweise andere ignorieren“ (Stölting 2010: 30).

In dieser Hinsicht sind Nationen keinesfalls

„(nur) die Orte einer einheitlichen, traditionellen Identität oder die Orte ungebrochener symbolischer Identifikationen, sondern werden als im hohen Maße heterogene Gebilde erfahren, die sich aus disparaten Kulturen, aus diversen sozialen Klassen und aus ethnisch, sprachlich und religiös gemischten Gemeinschaften zusammensetzen“ (Zirfas; Jörissen 2007: 153).

Und nicht nur für die im Rahmen dieser Dissertation untersuchten Aufsätze ist Identität als Prozess der Identifikation die jeweils momentane Artikulation verschiedener Identitätsressourcen (in Abhängigkeit und Abgrenzung zu anderen Identitäten), „sie ist stets vorläufig, kontextuell und historisch“ (Hepp 2004: 384), denn homogene kollektive Identitäten existieren nicht.⁴⁷ In diesem Zusammenhang gilt für unsere heutige Welt: Der Wegfall von selbstverständlichen und

„allumfassenden Sinnordnungen bringt den Einzelmenschen, immer mehr auf sich zurückgeworfen, in Entscheidungsnot: selbst die festgefügt überkommenen Einheiten sind auf bestätigende Übernahme laufend angewiesen. Selbstgebilde und Sinngemeinschaften tragen einen unauslöschlichen Wahlcharakter.“ (Hidas 2014: 15 f.)

47 Zum Thema der Identitätsbildung liefert Jean-Claude Kaufmann (vgl. Kaufmann 2005) eine historische Einordnung des Identitätsbegriffs und stellt den Zusammenhang zwischen veränderlichen und zahlreich vorhandenen Identitäten innerhalb eines Individuums und der Sinnggebung durch Selbstkonstruktion der Identität in Abhängigkeit von sozialer Rahmung dar. Zoltán Hidas beschreibt, wie sich seit der Wende zum 19. Jahrhundert die „Verabsolutierung der Identität“ (Hidas 2014: 19 ff.) in der europäischen Geisteskultur vollzieht und wie sich im 20. Jahrhundert die „Soziologisierung“ (ebd.: 103 ff.) und „Kulturalisierung“ (ebd.: 159 ff.) des Begriffs aus der Perspektive verschiedener soziologischer Denkansätze entwickelte.

Und besonders für unsere von Mobilität und Beschleunigung geprägte Moderne (und das *Betreten* von zunächst fremden Welten) ist bedeutend:

„Es sind die Spannungen einer radikalen Beweglichkeit, die auf dem Boden der Welt- und Selbstbeherrschung erhöhte Bedürfnisse der persönlichen Einheit und der kollektiven Verbundenheit wecken.“ (Ebd.: 15)

Darüber hinaus gilt generell: „Die historischen Gesellschaftsstrukturen erzeugen *Identitätstypen*, die im individuellen Fall erkennbar sind.“ (Berger; Luckmann 2003: 185, kursiv i. O.)

3.2.4 Sprache und Identitäten

Wie in Kapitel 3.2.1.2 beschrieben, funktioniert Sprache im Sinne der Vermittlung von sozial abgeleitetem Wissen durch ihre Funktion eines in der Sozialisation bzw. Interaktion erlernten Bedeutungssystems, in dem Wissen und Erfahrungen unter Sinnordnungen subsumiert werden. Somit lässt sich Sprache nicht von Kultur und Identität trennen.⁴⁸ Was wir sagen, wie wir etwas sagen und wer es sagt, steht in enger Abhängigkeit zueinander. Sprache ist der Kern und die Basis unserer Interaktion mit anderen Menschen. Mit Sprache kann ich mich in (neue) Lebenswelten integrieren und partizipieren. Sie drückt Identitäten (z. B. durch einen Akzent) aus und konstruiert sie auch. Durch die Verwendung der Sprache und der ihr innewohnenden Typisierung und Generalisierung machen wir uns verständlich, verweisen auf Relevanzsysteme, stellen dar, wie wir wahrgenommen werden wollen und wie wir in bestimmter Art und Weise durch die Herstellung semantischer Sinnzonen, wie z. B. soziologischer Status, Herkunft etc., wahrgenommen werden. Sprache dient somit als soziales und kulturelles Kapital, das uns erlaubt, in Lebenswelten erfolgreich zu kommunizieren. Genauer gesagt gelingt dies mit bestimmten Ausdrucksmöglichkeiten in einer Sprache, die milieubedingt vermittelt werden. In dieser Hinsicht gilt besonders für ausländische Studierende, die sich in Deutschland in einer Fremdsprache ausdrücken müssen,

48 Einen sehr guten Überblick über die Rolle der Sprache(n) in der Geschichte des europäischen Denkens gibt der Romanist Jürgen Trabant (vgl. Trabant 2003).

dass bei sprachlichen Äußerungen ein Mangel an Sprachkenntnissen bzw. Sprachbeherrschung des Senders die Wahrnehmung des Empfängers und seine Identitätszuschreibung folgendermaßen steuern kann:

„A lack of language proficiency could also be associated with a lack of understanding and thus potentially mistaken for an inability to understand. In the case of international students it may be that lower language proficiency could be viewed by some as a lack of knowledge of subject or as lower academic potential“ (Montgomery 2010: 37).

Ein anderer Aspekt der Verbindung von Identität und Sprache betrifft den Zusammenhang zwischen dem Prozess des Lernens der Fremdsprache und dem Prozess des Wissenserwerbs im jeweiligen Studienfach.

„It should be noted here that for the international student the learning of language and the learning of subject knowledge may be indivisible and could be viewed as part of the social learning experience. This multiple learning that is occurring for international students in their new environment is an integral part of the participation in a whole learning experience.“ (Ebd.)

Insofern lassen sich das Lernen der deutschen Sprache und die Entwicklung kulturellen Wissens bzw. die Einordnung kultureller Erfahrungen nicht voneinander trennen. Der Sprachlernprozess und der Prozess der (inter)kulturellen Kompetenzentwicklung sind in enger Verbindung zu sehen: „linguistic and cultural learning are integrated“ (Byram; Fleming 1998: 44).

3.2.5 Kollektive Zuschreibungen und Kollektivitätsgrade

Kollektive Zuschreibungen sind, wie in Kapitel 3.2.2 ausgeführt, bei der Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. Selbst- und Fremddefinition von Identität relevante Instanzen. Durch Hervorhebung der eigenen Werte und Lebensweisen, häufig in Abgrenzung zu anderen (Gruppen), werden Selbstzuordnung und Zugehörigkeit zu Gruppen erst ermöglicht. Somit sind Zugehörigkeit und Zuschreibung die zwei Seiten einer Medaille und vollziehen sich im „glaubensmäßigen Identifikationsakt“ (Hidas 2014: 163). Gerhard Schulze unterscheidet in diesem Zusammenhang die Wissensstruktur in Gesellschaften in drei Niveaustufen des Kollektivitätsgrades:

„das Makro-Niveau der Gesamtgesellschaft, das Meso-Niveau von überregionalen sozialen Milieus und das Mikro-Niveau von lokal eingegrenzten Milieus, Nachbarschaften und Kleingruppen“ (Schulze 1992: 268).

Diesbezüglich kann man grob drei Ebenen von Identifikationsprozessen unterscheiden:

- (lokale) Identifikationen einer Person mit bestimmten Identifikationsressourcen,
- (vorgestellte) Gemeinschaften, denen man sich zugehörig fühlt,
- sowie (medienvermittelte) Diskurse und Repräsentationen (z. B. Fußball-WM 2006 und Fußball-WM 2014⁴⁹).

Im Laufe der letzten zweihundert Jahre entwickelte sich aufgrund der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Differenzierung bezüglich des Makro-Niveaus und mit der „Überwindung

49 „Was den Sport als Medium der Vermittlung einer nationalen Gesinnung zumindest bei Männern so unerhört wirksam machte, ist die Mühelosigkeit, mit der sich selbst die politisch oder öffentlich uninteressiertesten Individuen mit der Nation identifizieren können, sobald diese durch erfolgreiche Sportler symbolisiert wird, in deren Disziplin fast jeder irgendwann einmal in seinem Leben gern Besonderes geleistet hätte. Die vorgestellte Gemeinschaft von Millionen scheint sich zu verwirklichen als eine Mannschaft aus elf Spielern, die alle einen Namen tragen. Der einzelne, und wenn er nur die Spieler anfeuert, wird selbst zu einem Symbol seiner Nation.“ (Hobesbawm 1996: 168f.)

von Raum- und Zeitbarrieren“ (ebd.: 270) im Hinblick auf das Mikro-Niveau

„eine Verlagerung von den Niveaus hoher und niedriger Kollektivität auf ein Niveau mittlerer (milieuspezifischer) Kollektivität“ [...], zweitens eine Zunahme der Bedeutung von singulären im Vergleich zu kollektiven Wissensinhalten“ (ebd.: 271).

Jedoch erfolgt noch immer die Konstruktion der jeweiligen Identität im Alltag häufig mit Bezug auf Vorstellungen des Kollektiven⁵⁰ wie Nation, Ethnie etc., die auch den durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Denkschemata entsprechen.

Diese Identifikationen und „mannigfaltige Wirklichkeiten“ (Schütz 1971: 267 f.) sind mit sozialwissenschaftlichen Methoden so zu untersuchen, dass allgemeine Prinzipien, „nach denen der Mensch im Alltag seine Erfahrungen und insbesondere die der Sozialwelt ordnet“ (ebd.: 68), sichtbar werden.

3.2.6 *Erfahrungsbedingungen für Lebenswelten ausländischer Studierender in Deutschland*

Für alle ausländischen Studenten gilt in einem mehr oder weniger großen Ausmaße, dass sie sich spätestens mit Beginn des Studiums in Deutschland in fremde soziale bzw. kulturelle Lebenswelten einleben müssen. Die dadurch stattfindenden kognitiven und emotionalen Veränderungsprozesse sind dabei auch von spezifischen und allgemeinen Erfahrungsbedingungen abhängig, die in ihrer Ausgestaltung besonders für verschiedene Gruppen ausländischer Studierender eine unterschiedliche Rolle spielen.

Wie schon in Kapitel 2.3 ausgeführt, kommen die meisten ausländischen Studierenden nur für eine kurze Zeit, meist mittels des EU-Programms Erasmus, für ein oder zwei Semester nach Deutschland. Davon unterscheidet sich die Gruppe der Studenten, die ein Bachelorstudium in Deutschland nach

50 „Festhalten lässt sich das Bedürfnis der Entwicklung und Etablierung komplexer Formen von kollektiver Identität, die der Realität unübersichtlicher werdenden Lebenszusammenhängen des Einzelnen/der Einzelnen gerecht werden und die Möglichkeit von wechselnden und mehrfachen Identifikationen geben.“ (Nick 2003: 45)

ihrer Qualifikation an einem Studienkolleg aufnehmen wollen. Auf diese Gruppe werde ich im Folgenden hinsichtlich der Bedingungen für ihre Lebenswelten⁵¹ genauer eingehen, da die Schreiber der Aufsätze zu dieser Gruppe zählen. Nicht nur formal, durch die Absicht der Aufnahme eines sogenannten *grundständigen Studiums*, sondern auch durch ihr Alter, ihren Status (meist keine EU-Ausländer), ihren *Aufenthalts-horizont* und ihre sozialen Erfahrungen unterscheiden sich diese ausländischen Studierenden von anderen Gruppen ausländischer Studierender, insbesondere von Erasmus-Studenten. Erasmus-Studenten kommen nicht nur für eine begrenzte kurze Studiendauer nach Deutschland, sondern auch als EU-Bürger und Teilnehmer des Erasmusprogramms, womit verschiedene Privilegien wie institutionsbedingte Hilfe bei der Organisation der Auslandssemester, meist keine Zulassungsbeschränkung aufgrund fehlender Deutschkenntnisse, freizügiger Aufenthalt etc. verbunden sind. Oft stehen auch interkulturelle Auslandserfahrungen sowie sprachliche Aspekte eher im Vordergrund als das Studium an einer Universität.

Ausländische Studenten dagegen, die keine Direktzulassung an einer deutschen Hochschule bekommen und ein Studienkolleg besuchen müssen, kommen mit dem Wunsch der akademischen Qualifizierung und ihre Zulassung ist an den Erwerb ausreichender Deutsch- und Fachkenntnisse gekoppelt, um an einer deutschen Hochschule fächergebunden studieren zu dürfen. Dies geschieht an einem Studienkolleg in der Regel über zwei Semester in einem fächergebundenen Kurs, der multikulturell zusammengesetzt ist. Somit kommen zu den Erfahrungen in einer zunächst fremden deutschen Umgebung die institutionell bedingten tagtäglichen Erfahrungen mit Lernen aus ganz unterschiedlichen Ländern in einer Art Klassenverband, die so von Studenten, die direkt zu einem Hochschulstudium nach Deutschland kommen, nicht gemacht werden. Die tägliche Unterrichtsteilnahme im Rahmen einer interkulturellen sozialen

51 „Das praktische Verhältnis eines bestimmten Handelnden zur Zukunft, das seine Gegenwartspraxis beherrscht, definiert sich nämlich in dem Verhältnis zwischen seinem Habitus (insbesondere den zeitlichen Strukturen und den Dispositionen zur Zukunft, die sich gebildet haben, solange ein bestimmtes Verhältnis zu einer bestimmten Welt von Wahrscheinlichkeiten andauerte) und einem bestimmten Zustand der ihm objektiv von der Sozialwelt gebotenen Chancen andererseits.“ (Bourdieu 1993: 120)

Gruppe in einem Studienkolleg führt nach meiner Beobachtung auch dazu, dass sich gruppenidentitätsstiftende Prozesse entfalten können, die nicht nur mit der Unterrichtssituation im Kursverband, sondern auch mit der jeweiligen Rolle eines Fremden in Deutschland auf dem Weg zu einer deutschen Hochschule zu tun haben. Freundschaften und Netzwerke entstehen, die oft auch über die Zeit am Studienkolleg hinaus bestehen.

In der Regel sind ausländische Studienkollegiaten, so auch die meisten Teilnehmer meiner empirischen Studie, Anfang 20 und haben das Ziel ein Bachelorstudium in Deutschland abzuschließen. Somit ist ihr Aufenthaltshorizont auf einen längeren Zeitraum von mindestens vier Jahren angelegt und eine noch deutlichere Zäsur in diesem jungen Alter im Vergleich zu Erasmus-Studenten, die nur für ein bis zwei Semester nach Deutschland kommen. Gleichzeitig unterliegen Studenten an einem Studienkolleg in der Regel der Kontrolle der Ausländerbehörde, womit auch für sie ganz spezielle Erfahrungshorizonte (der behördliche Umgang mit ihnen, eine beschränkte Aufenthaltserlaubnis etc.) verbunden sind. Außerdem kommen diese ausländischen Studierenden meist ohne institutionelle Unterstützung ganz allein⁵² zum Studium nach Deutschland, womit neben der Entwicklung persönlicher Kontakte auch hinsichtlich administrativer bzw. bürokratischer Aufgaben (Wohnung finden, Konto eröffnen usw.) hohe psychosoziale Anforderungen gestellt werden. Auch wenn manche gleich Kontakt zu Freunden und Verwandten in ihrer neuen Lebenswelt haben, so sind doch viele in dieser tertiären Sozialisation darauf angewiesen, sich außerhalb ihrer bekannten Familien- und Freundeswelt in sprachlicher und kultureller Hinsicht anzupassen,⁵³ um als

52 Robert E. Park hat schon in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts festgestellt, was typisch für moderne Migrationsbewegungen ist. Mit einem Zitat Karl Büchers konstatiert er, dass sich moderne Migrationsbewegungen meist aus privaten Überlegungen speisen „und die betroffenen Individuen lassen sich von ganz unterschiedlichen Motiven leiten. Fast ohne Ausnahme sind diese Migrationsbewegungen gänzlich unorganisiert. Was sich als Prozess im Einzelfall täglich tausendmal wiederholen mag, erhält seine Einheit durch ein einziges Charakteristikum, das darin besteht, dass es sich überall um Personen handelt, die auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen ihre Heimat verlassen.“ (Park 2002: 60)

53 So konstatiert Klippel in ihrer qualitativen Studie zur Sprachlernsituation ausländischer Studierender, die für eine begrenzte Zeit nach Deutschland kommen: „Die geografische Überschreitung von Grenzen geht einher mit dem Verlust von gewohnten sozialen Rollen. Die Studierenden sind plötzlich Fremde in ei-

Fremder „dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet“ (Schütz 1972: 53) zu werden. Die beschriebenen Erfahrungsbedingungen sind bezüglich der Aufsätze zu berücksichtigen, denn der

„wichtigste und absolut einzigartige autobiographische Aspekt – so sehr er durch die soziale Überformung biographischer Kategorien ‚standardisiert‘ sein mag – ist die Abfolge der Erfahrungen in meiner inneren Dauer“ (Schütz; Luckmann 1979: 86f.)

Die jeweilige Erfahrungsabfolge ist einzigartig und es ist entscheidend,

„in welcher Abfolge sich die Erfahrungen aneinanderreihen, und es ist korrelativ von größter Bedeutung, an welcher ‚Stelle‘ des Lebenslaufs bestimmte Erfahrungen auftreten“ [...]; es sind typische Erfahrungen dieser oder jener Art, aber sie haben eine einzigartige biographische Artikulierung und dadurch einen besonderen Sinn, weil sie sich an einer bestimmten Stelle in den Ablauf unserer Dauer einfügen“ (ebd.: 87).

3.3 Erzeugung von Welten im Text: Gegenhorizonte

Bevor die Kodierungsergebnisse der Dissertation folgen, muss an dieser Stelle noch kurz auf die Bedeutung von Texten für die Konstitution von Identitäten eingegangen werden, da es sich bei den untersuchten Daten um Aufsätze, um von ausländischen Studierenden geschriebene Texte handelt.

„Schriftlich vertextete Wirklichkeit repräsentiert wegen ihrer weitgehenden Situationsunabhängigkeit ein Spektrum denkbarer Situationen, Wirklichkeiten und Deutungen, denen sie zugeordnet werden kann. Der *unmittelbare* Kontext eines schriftlichen Textes dagegen ist der Text selbst.“ (Soeffner 2004: 95, kursiv i. O.)

ner fremden Lebenswelt. Die offensichtlichsten Merkmale dieses Wechsels zeigen sich in der fremden Sprache und der neuen soziokulturellen Umgebung.“ (Klippel 2013: 139)

Wenn man davon ausgeht, dass sich die Konstitution von Identitäten durch das Erzählen von Geschichten vollzieht, dann sind Texte

„weder die Welt an sich noch ein unverfälschtes Abbild von Ausschnitten dieser Welt, sondern das Resultat von Interessen desjenigen, der sie erstellt hat, wie auch desjenigen, der sie liest“ (Flick 2007: 92).

Nach Alfred Schütz ist die Form unseres Wissens das Ergebnis einer Konstruktion durch Selektion und Strukturierung.⁵⁴ „Begriffe, mit denen wir die Welt und uns selbst erklären [...], sind [...] Produkte historisch und kulturell situierter Austauschprozesse zwischen Menschen.“ (Gergen 1994: 50) Das bedeutet, dass Sprache (in Texten) soziale Austauschprozesse ermöglicht, abbildet und ihre Bedeutung aufgrund ihrer Art der Funktion in Beziehungsmustern herleitet. Identitäten werden, wie z. B. Kresic (2006: 137 ff.) ausführlich darlegt, diskursiv-sprachlich konstruiert.

Für den interpretierenden Leser, also auch den Forscher, ist ein Verständnis des Textes in identischer Übereinstimmung mit dem Original nicht möglich, da jedes Textverständnis abhängig ist vom jeweiligen Interpretieren und seinem Vorverständnis bzw. Vorurteil, was das Verstehen eines Textes erst sinnhaft ermöglicht.

„Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen. Er wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text schon mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest. Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfs, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich bei weiterem Eindringen in den Sinn ergibt, besteht das Verstehen dessen, was dasteht.“ (Gadamer 1986: 271)

54 „Unser gesamtes Wissen von der Welt, sei es im wissenschaftlichen oder im alltäglichen Denken, enthält Konstruktionen, das heißt einen Verband von Abstraktionen, Generalisierungen, Formalisierungen und Idealisierungen, die der jeweiligen Stufe gedanklicher Organisation gemäß sind.“ (Schütz 1971: 5)

Nach Gadamer bedeutet einen Text zu verstehen, das Sinnganze durch die Fragen des Lesers an den Text und die Antworten des Textes in sich aufzunehmen, was Gadamer „Horizontverschmelzung“ (ebd.: 289 f.) nennt.

Anhand der Kodierungsergebnisse können in allen Texten bzw. allen kodierten Mustern Horizonte und Gegenhorizonte festgestellt werden. Deswegen müssen an dieser Stelle zunächst die Begriffe *Horizont* und *Gegenhorizont* sowie ihre Verwendung im Rahmen der vorliegenden Arbeit geklärt werden. Hermeneutisch betrachtet ist nach Gadamer Horizont

„der Gesichtskreis, der all das umfasst und umschließt, was von einem Punkt aus sichtbar ist. [...] Der Horizont ist vielmehr etwas, in das wir hineinwandern und das mit uns wandert. [...] Wenn sich unser historisches Bewusstsein in historische Horizonte versetzt, so bedeutet das nicht eine Entrückung in fremde Welten, die nichts mit unserer eigenen verbindet, sondern sie insgesamt bilden den großen, von innen her beweglichen Horizont, der über die Grenzen des Gegenwärtigen hinaus die Geschichts-Tiefe unseres Selbstbewusstseins umfasst. In Wahrheit ist es also ein einziger Horizont, der all das umschließt, was das geschichtliche Bewusstsein in sich enthält.“ (Ebd.: 307 f.)

Ausgehend von Gadamer ist der Horizont der Vergangenheit nicht fest, sondern verändert (bewegt) sich in der Betonung einer neuen Gegenwart.

„Die zeitlich, räumlich und sozial gegliederten Horizonte jeder aktuellen Erfahrung [...] verweisen auf entferntere Horizonte relativer Undurchsichtigkeit: auf zeitlich, räumlich und sozial gegliederte Bereiche der Lebenswelt, die auf Grund des bisherigen Wissenserwerbs unvertraut und unbestimmt sind.“ (Schütz; Luckmann 1979: 207)

Bezogen auf die Aufsätze der ausländischen Studierenden ist das die neue Situation in Deutschland, die auch den Blick auf die Vergangenheit bestimmt. Hinsichtlich der Auslegung neuer Erfahrungen bedeutet dies,

„dass auch die in meinem Erfahrungsvorrat sedimentierten Auslegungen des Erfahrungskerns in eine ‚bis auf weiteres‘ ausreichende Horizonttiefe nun nicht mehr als ausreichend angesehen werden können und ich die Horizontauslegung wieder aufnehmen muss“ (ebd.: 33),

da die Nichtübereinstimmung „zwischen meinem Erfahrungsvorrat und der aktuellen Erfahrung jedenfalls prinzipiell einen Teilbereich meines Wissensvorrats in Frage stellt“ (ebd.). In dieser Hinsicht funktioniert „Kultur als Referenzhorizont“ (Roth 2002: 398 ff.) und

„meint also nicht einfach den schlichten Verweisungscharakter von Zeichen, sondern sieht den Horizont als ein System kultureller Routinen, Techniken, Skripts und Codes, das überindividuell nur virtuellen Charakter hat“ (ebd.: 502 f.).

Dieser Referenzhorizont ist „ein unbestimmter und offener, individuell unterschiedlich weiter Horizont“ (Auernheimer 2012: 50): Somit ist

„die Bekanntschaft mit Fremdem über den eigenen Horizont vermittelt [...]. Man könnte von der grundlegenden Horizontalität des Weltzugangs sprechen.“ (ebd.)

Im Sinne der dokumentarischen Methode von Bohnsack werden „positive“ und „negative Gegenhorizonte“ als „Horizonte der Selbstverortung“ bezeichnet (Bohnsack 1989: 25 ff. und Bohnsack 2008: 45). Von einem positiven Gegenhorizont ist die Rede, wenn sich die Schreibenden „an bestimmte konjunktive Erfahrungsräume⁵⁵ mehr oder weniger anlehnen und damit verdeutlichen, worauf auch das kollektive Wollen gerichtet ist“

55 Anknüpfend an Karl Mannheim und seinen wissenssoziologischen Ansatz meint ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980: 230f.) in Bohnsacks Konzept der praxeologischen Wissenssoziologie eine von mehreren Personen gemeinsam erlebte Lebenswelt, wodurch ein gemeinsamer Erfahrungsraum und Habitus entsteht. Das Erleben der gemeinsamen Lebenswelten führt zur Ausbildung gemeinsamer (kollektiven) Orientierungen durch die geteilte Erfahrung. (Vgl. Bohnsack 2008) Die dokumentarische Methode wird häufig zur Analyse von Gruppendiskussionen verwendet, „für die Analyse milieuspezifischer Erfahrungsräume“ und „kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 1999: 71).

(Kleemann u. a. 2009: 161). Negativer Gegenhorizont meint die sprachlichen Aussagen, „mit denen man sich in mehr oder weniger expliziter Form von anderen Positionen, Handlungen, Personen, Haltungen etc. abgrenzt“. (ebd.) Im Rahmen der vorliegenden Dissertation verwende ich den Begriff positiver Gegenhorizont für das Abgrenzen vom Herkunftsland durch die Hervorhebung positiver Aspekte in Deutschland und den Begriff negativer Gegenhorizont für die Hervorhebung negativer Dinge, Erfahrungen etc. in Deutschland im Unterschied zum Heimatland.

Im Zusammenhang der Interpretation der Texte der ausländischen Studierenden wie auch bei der dokumentarischen Methode gilt:

„Eine Reflexionsleistung, die empirisch-methodisch kontrolliert vollzogen werden soll, muss sich auf empirisch fundierte und nachvollziehbare Gegenhorizonte stützen.“
(Bohnsack 2008: 38)

Mittels der kodierten Ergebnisse sind Vergleiche sinnvoll, sowohl fallintern als auch fallübergreifend, um die jeweiligen Horizonte in Aufsätzen zu verallgemeinern, zu verallgemeinernde Muster zu entdecken und Typologien zu konstruieren. Erst dann können mittels der Fallbeschreibung zentrale Muster und gebildete Kategorien zusammenfassend dargestellt werden, dabei hat die Fallbeschreibung „primär die Aufgabe der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (Bohnsack 2008: 139).

Die Horizonte, Sinnwelten, Deutungsmuster und Wissensordnungen der kodierten Ergebnisse werden im folgenden Kapitel 4 dargestellt und in ihren Ausprägungen vor dem Hintergrund der unterbrochenen Kontinuität der sozialen Beziehungen in den alten Lebenswelten der ausländischen Studierenden durch den Eintritt in fremde Lebenswelten in Deutschland verglichen und diskutiert.

4 Blick auf Lebenswelten: Kodierungsergebnisse

Einen für qualitative Empirie zentralen Zusammenhang möchte ich gleich zu Beginn dieses Kapitels hervorheben: Da es eine Vielfalt von Deutungen⁵⁶ gibt, können die Kodierungsergebnisse und ihre Auslegung sicherlich auch anders gedeutet werden, denn Kulturen (und Deutungen der Kulturen) sind „unerschöpfliche Welten des sinnhaften Zuschreibens und Auslegens“ (Hidas 2014: 160), auch im Hinblick auf erzählte Lebensgeschichten, die „das Disparate kohärent, das Kontingente nachvollziehbar machen sollen“ (ebd.: 200), um eine (stringente) Lebensgeschichte zu konstruieren. Bei den untersuchten Aufsätzen handelt es sich um kurze Ausschnitte einer vom jeweiligen Schreiber konstruierten Lebensgeschichte unter einer bestimmten Fragestellung. Es ist unmöglich zu überprüfen, ob das beschriebene Leben und damit verbundene Erfahrungen tatsächlich so stattfanden. „Jedoch lässt sich feststellen, welche Konstruktion das erzählende Subjekt von beidem präsentiert und auch welche Version in der Forschungssituation entsteht.“ (Flick 2007: 116)

Verschiedene Aufsatzbeispiele sollen die kodierten Muster und typisierten Erfahrungen illustrieren. Alle Aufsätze, zumeist handschriftlich verfasst, wurden mit ihren sprachlichen Fehlern abgetippt und sind im Anhang zu finden.

56 Bourdieu kritisiert den Wahrheitsanspruch von Wissenschaftlern, deren Sichtweisen die Herrschaftsbeziehungen der sozialen Welt enthalten, woraus sie allgemeingültige Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata ableiten. Es sind Wissenschaftler, die „um jeden Preis festschreiben wollen, was ihnen als einzig wahrer Sinn von Symbolen, Worten, Texten oder Ereignissen erscheint. Wo doch letztere in Anbetracht ihrer Mehrdeutigkeit, Überdeterminiertheit oder Indeterminiertheit ihren *Fortbestand* und sogar das ihnen entgegengebrachte Interesse lediglich dem Umstand verdanken, dass sie stets Zankapfel in Auseinandersetzungen eben um die Festlegung des einzig ‚wahren‘ Sinns gewesen sind.“ (Bourdieu 1993: 37, kursiv i. O.)

4.1 Ankommen und Fremdsein: Orientierungsprobleme vs. Isolation

In vielen Aufsätzen werden Erfahrungszusammenhänge wie Ankunft in Deutschland, das Einleben in Deutschland und Unterschiede zu den Herkunftskulturen der ausländischen Studierenden thematisiert. Dabei werden auch (überwundene) Orientierungsprobleme dargestellt und teilweise wird der fehlende Kontakt zu deutschen Lebenswelten deutlich. So sind in 33 Aufsätzen (von 79) des ersten und 13 (von 49) des zweiten Semesters (genaue) Beschreibungen des Ankommens (oft mit exaktem Datum) enthalten. Die Thematik des Einlebens bzw. Fremdseins und der damit verbundenen Orientierungsprobleme, besonders auch in der Begegnung mit Behörden, sowie die Überwindung von Problemen werden in 43 Texten des ersten und 36 des zweiten Semesters thematisiert. Fehlender persönlicher Kontakt bzw. Isolation sind in 15 Texten des ersten und 11 Texten des zweiten Semesters zu entnehmen, (von Deutschen) erfahrene Unterstützung bzw. Hilfe ist in 24 Aufsätzen des ersten und 17 des zweiten Semesters zu finden.

4.1.1 *Ankunft in Deutschland*

Verlässt man einen Ort und erreicht einen anderen bzw. neuen, werden alte Erfahrungen neu geordnet und bewertet sowie neue Erfahrungen gemacht, beurteilt und eingeordnet. Dies vollzieht sich in Abhängigkeit von personaler Identität, kulturellen Mustern und der jeweiligen kognitiven Prozesse, die auf Wissensvorräten, Erfahrungen und Typisierungen beruhen (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Andere Orte eröffnen andere Horizonte. In diesem Zusammenhang sind bestimmte Orte wie Bahnhöfe und Flughäfen per se mit Abreise sowie Ankunft verbunden und ermöglichen eine zeitliche Terminierung des Beginns eines neuen Lebensabschnitts. Sie prägen häufig die ersten Erfahrungen in einer neuen Welt.

„Obwohl ich vom Flug sehr müde war, schaute ich vom Auto aus der Umgebung. Die Landschaft war sehr schön, aber das Land und das Wetter war für mich fremd.“ (N. aus Usbekistan, G/S 34, 1. Sem., Z. 7–8)

Diese Sichtweisen auf bestimmte Orte haben auch mit Distanz und genauem Hinsehen des Fremden zu tun, der andere Dinge als der Einheimische sehen kann. Dies bezeichnet Simmel in seinem „Exkurs über den Fremden“ als die

„Objektivität des Fremden [...], die nicht etwa einen bloßen Abstand und Unbeteiligtheit bedeutet, sondern ein besonderes Gebilde aus Ferne und Nähe, Gleichgültigkeit und Engagiertheit ist“ (Simmel 2002: 49).

Was Einheimischen selbstverständlich und vertraut ist, erscheint dem Fremden bei der Ankunft an unbekanntem Orten fremd und erwähnenswert, so wie in diesem Beispiel die Architektur und Infrastruktur aufgrund eines modernen Kontrasts zu den bekannten Lebenswelten in Usbekistan.

„Als ich zum ersten Mal in Deutschland war hat mich Frankfurt und Berlin tief beeindruckt. Höhe imposante Gebäude mit verschiedenen Werbungen, große Flughäfen, breite unendliche lange gerade Straßen und viele Autos waren für mich neu und interessant.“ (N. aus Usbekistan, G/S 34, 1. Sem., Z. 1–4)

In zahlreichen Aufsätzen (33) des ersten Semesters befassen sich die Autoren mit der Thematik des Ankommens in Deutschland, oft in Verbindung mit der Nennung des Orts und eines konkreten Datums:

„24 März 2007 ist das Datum, als ich zum ersten Mal nach Deutschland, genauer gesagt, nach Berlin, kam. Erstens, was mir sofort gefallen hat, war die unglaubliche Sauberkeit, die begleitete mich von den Bahnhof-Lichtenberg bis zum Zentrum (Berlin). Zweitens, – die Pünktlichkeit des öffentlichen Verkehrsmittels; hier konnte ich kein Angst haben, dass mein Zug verspätet wird.“ (A. aus Russland, G/S 34, 1. Sem., Z. 2–6)

Gleich zu Beginn des ersten Satzes des Aufsatzes dieser russischen Studentin fällt die genaue Nennung des Ankunftsdatums auf, was typisch für viele der analysierten Aufsatzanfänge ist. Dies kann vor allem mit einem zentralen Einschnitt (Beginn

eines neuen Lebensabschnitts im Ausland) in die jeweilige Biographie⁵⁷ erklärt werden. Ebenso typisch ist die Beschreibung der Ankunftssituation, was nicht durch Aufgabenstellung und Erläuterung des Lehrers vorgegeben war. Sauberkeit und Pünktlichkeit können als typischer Gegenhorizont zur bekannten russischen Lebenswelt gedeutet werden, denn Berlin gilt in Deutschland nicht unbedingt als saubere Stadt und auch Bahnhöfe insgesamt nicht, auch nicht der speziell genannte „Bahnhof-Lichtenberg“. In der „Pünktlichkeit des öffentlichen Verkehrsmittels“ ist nicht nur der Gegenhorizont zur bekannten Lebenswelt der Schreiberin enthalten, sondern auch das sichtbare Beispiel der rationalen Organisation des Alltagslebens in einer modernen Großstadt⁵⁸, worauf noch in Kapitel 4.2 genauer eingegangen wird.

Auch im folgenden Textauszug wird das genaue Ankunftsdatum genannt, allerdings mit einem landschaftlichen Gegenhorizont:

„Ich kam hierher am 27.03., am Ende des Winters. Deshalb hatten die Bäume keine Blätter mehr. Der Himmel war grau und die Landwirtschaft war auch traurig. Nach einer Weile hatte ich die andere Vorstellung über Berlin. Berlin ist eine moderne Stadt mit sehr günstigen öffentlichen Verkehrsmitteln. Die Deutschen sind extrem pünktlich und nicht so kalt wie ich dachte.“ (H. aus Vietnam, W 30, 1. Sem., Z. 8–10)

Diese Art der Wahrnehmung einer vietnamesischen Studentin, ihre Ankunft betreffend, ist typisch für Menschen, die aus immergrünen, warmen Ländern nach Deutschland kommen, und als erster Eindruck sehr prägend. Ein weiteres Beispiel dafür ist dieser Textausschnitt einer anderen vietnamesischen Studentin aus demselben Kurs, dieses Mal mit dem konkreten Bezug auf ihre „Heimat“ und sinnlich wahrgenommen als „erster Eindruck“ nach ihrer Ankunft in Berlin durch das in ihrem Land nicht vorhandene Niederschlagsphänomen „Schnee“.

57 Der Text wurde fast zwei Jahre nach der Ankunft in Deutschland geschrieben.

58 Vgl. zur Rationalität und Funktionsweise des modernen Großstadtlebens Simmel 1995.

„Wenn ich in Berlin ankam, war mein erster Eindruck die Kälte und Schnee. Es gibt überall Schnee. Mir war interessant, weil meine Heimat ein tropisches Land ist und niemals Schnee hat.“ (T. aus Vietnam, W 30, 1. Sem., Z. 4–6)

Den klimabedingten Gegenhorizont mit Schnee als Metapher für Kälte unterstreicht sie in ihrem Text mit dem nächsten Satz („Der zweite Eindruck ...“), der Ausführungen zur geringen Umweltbelastung („Luft ist klar“) Berlins und seinem hohem Erholungswert („viele Bäume ... zum Erholen“) im Vergleich zu stark smogbelasteten und sehr dicht besiedelten vietnamesischen Großstädten enthält.

Der zweite Eindruck war hier das angenehme Leben. Die Luft ist klar. Die Stadt hat viele Bäume und viele ruhige schöne Räume zum Erholen.“ (T. aus Vietnam, W 30, 1. Sem., Z. 4–8)

Entscheidend ist sicherlich die jeweilige Jahreszeit der Ankunft, so dass wie bei diesem Studenten aus Burkina Faso das „angenehme“ Sommerwetter in Deutschland ein Kontrast zum heißen Herkunftsland mit durchschnittlichen Höchsttemperaturen von über 33 Grad ist:

„Ein schönes, sauberes Land; so habe ich Deutschland entdeckt, als ich eines morgen des Monates Juni am Flughafen gelandet bin. Und was mir eigentlich am Anfang gut aufgefallen ist, waren sowohl das angenehme Wetter als auch die sehr gut organisierten Verkehrsnetzen.“ (I. aus Burkina Faso, W 30, 1. Sem., Z. 1–4)

Hervorgehoben wird auch die Sauberkeit, was man als Sauberkeit im öffentlichen Raum deuten kann, die wie zum Beispiel in den Reiseberichten des 18. bzw. 19. Jahrhunderts⁵⁹ erst dann ins Auge springt, wenn der Herkunftshorizont ein ande-

59 Einen Überblick über verschiedene Formen der Reiseberichte im Hinblick auf die soziale Realität findet man in dem Band der Literaturwissenschaftler Wolfgang Griep und Hans-Wolf Jäger (vgl. Griep; Jäger 1983).

rer ist.⁶⁰ So stehen auch die „sehr gut organisierten Verkehrsnetzen“ im Kontrast zu dem chaotischen öffentlichen Verkehr in Burkina Faso bzw. der Hauptstadt Ouagadougou, wo der Studierende aufwuchs.

Den Gegensatz *warm* und *kalt* enthält dieser Text eines Studenten aus Bangladesch, der dies als ersten Gegenhorizont aufgrund seiner Reise von einem subtropischen Land hinein in die Berliner Novembekälte beschreibt:

„Ich bin am achten November im Jahr 2007 nach Deutschland gekommen. Wenn ich am [,Tegelai“ durchgestrichen] Flughafen Tegel ankam, war draußen sehr kalt. Das war meine erste Erfahrung. Also ich komme aus ein Warmes Land. Deswegen war das für mich sehr kalt. Dann habe ich warme Kleidung angezogen.“ (H. aus Bangladesch, T/W 34, 1. Sem., Z. 1–4)

Wie auch in den beiden obigen Textauszügen erwähnt, kommen die meisten der ausländischen Studierenden mit dem Flugzeug nach Deutschland und betreten zunächst auf deutschem Boden die jeweils eigene Welt der deutschen Flughäfen, die sich zum Teil nicht von anderen Flughäfen einer globalisierten Welt unterscheiden:

„Nach 11 Stunden Flug kam ich am 20. Jan. 2009 [,im“ durchgestrichen] in Deutschland an. [,Nach“ durchgestrichen] Der Frankfurter Flughafen ist sehr groß. Ich frag mich, ob ich echt in Deutschland bin.“ (Y.P. aus China, G/S 34, 1. Sem., Z. 1–3)

60 Bestimmte Bilder, die über bestimmte Orte existieren, und deren Bestätigung können auch einem Aufenthalt an einem Ort einen bestimmten Sinn verleihen. So erscheint die indische Stadt Kalkutta „aus der Perspektive westlicher Reisender, die dorthin als freiwillige Helfer gehen, als Symbol von Elend und Zerfall. Dieser besondere Blick auf Kalkutta findet sich in unterschiedlichen Texten aus dem Westen, in Romanen, Reiseführern, Filmen und Fotografien und [...] ist stark genug um die Wahrnehmung der westlichen Touristen von Kalkutta zu lenken und die Erzählungen ihrer alltäglichen Erfahrungen danach auszurichten. [...] Indem sie Kalkutta als Stadt des Elends imaginieren und ihre Wahrnehmung auf die Entdeckung von Faktoren richten, die dieses Image bestätigen, bekommt in ihren Erzählungen ihr Aufenthalt insofern einen Sinn, dass sie sich in der Stadt des Elends selbst in der Rolle des Wohltäters/der Wohltäterin sehen.“ (Meier 2009: 26)

Sehr prägend an Flughäfen sind die Sicherheits- und Passkontrollmaßnahmen, deren sich die meisten der ausländischen Studierenden als Nicht-EU-Ausländer unterziehen müssen:

„Die erste Erfahrung mit Deutschland habe ich als Touristin gemacht. Aber das war, natürlich, etwas anderes, als hier zu wohnen. Damals beim ersten Besuch, kam ich mit einem Flugzeug nach Berlin. Ich kann mich gut daran erinnern, dass Zoll- und Passkontrolle sehr schnell waren. Das gefiel mir, weil man in der Ukraine zu lange warten muss und die Atmosphäre ist nervös. Außerdem mochte ich die Sauberkeit im Flughafen sowie in der ganzen Stadt. Mehr fiel mir nicht auf, weil fast alles für mich neu war. Einen tieferen Eindruck bekam ich erst einige Jahre später, als ich in Berlin zu wohnen begann. Seitdem konnte ich viel mehr über diese Stadt erzählen.“ (S. aus der Ukraine, G/S 34, 1. Sem., Z. 1–8)

Im Zusammenhang mit den Ausführungen ab dem fünften Satz wird deutlich, dass die Personenkontrolle, die durch einen zügig geordneten Ablauf gekennzeichnet ist, am Grenzort⁶¹ Flughafen einen positiven Gegenhorizont zur ukrainischen Grenzabfertigung darstellt. Dazu passt die Äußerung zur „Sauberkeit“, da diese mit der Übertreibung „in der ganzen Stadt“ verbunden wird und so das Bild einer geordneten und verlässlichen Umgebung im Unterschied zur ukrainischen Lebenswelt gezeichnet wird. In Abgrenzung zu den beschriebenen ersten Erfahrungen, die sehr prägend waren, da sich die Schreiberin noch Jahre später daran erinnert und dies zum Thema macht, stehen die letzten beiden Sätze. In diesen kommt zum Ausdruck, dass sie jetzt als *Erfahrungsexpertin*, die in Berlin lebt und nicht nur zu Besuch ist, mehr über Berlin und gründlicher („tieferen Eindruck“) zu berichten vermag. Durch den konkreten Bezug auf „diese Stadt“ Berlin kann auch auf einen differenzierteren Umgang mit den unterschiedlichen Lebenswelten in Deutschland

61 Einen Überblick über Grenzen und grenzüberschreitende Prozesse aus soziologischer Perspektive bieten Eigmüller und Vobruba. Ein Grenzort ist unmittelbar an den jeweiligen Staat und damit auch an Erfahrungen der Reisenden gebunden, „denn Grenzen auf Landkarten werden erst dann auch zu Grenzen in Köpfen, mit all den Wirkungen, die Grenzen innewohnen, wenn ein Staat sie bildet“ (Eigmüller; Vobruba 2006: S. 10).

und eine Identifikation mit ihrer großstädtischen Lebenswelt „Berlin“ geschlossen werden.

Einen ähnlich positiven Gegenhorizont enthält auch der Aufsatzbeginn einer deutsch-thailändischen Studentin, die die Passkontrolle der ersten Ankunft in Europa, „London“, der in „Berlin“ gegenüberstellt:

„Die ersten Eindrücke meine Ankunft in Deutschland waren sehr gut. Als erstes bin ich in Berlin gelandet und dann müsste durch Passportkontrolle wo ich nur zehn Minuten warten müsste, das war sehr [„überrasch“ durchgestrichen] überraschend weil vorher in London [„muss“ durchgestrichen] man mindestens zwei Stunden warten muss.“ (S. aus Thailand, G 35, 1. Sem., Z. 1–5)

Im Falle einer südkoreanischen Studentin wird die Personen- und Gepäckkontrolle neutraler beschrieben:

„Als ich in Deutschland angekommen bin, hat man meine pass kontrolliert. Ich wurde viel gefragt und mein sachen naher wieder einpacken. Anders als [wahrscheinlich „ich“, C.J.] Korea, wo viele hohe Gebäuden stehen und viele Leute auf der Straße sind, sahen die Gebäuden und Leuten in Deutschland eher lockere aus. Es war ziemlich interessant in Deutschland. Auch interessant war fremde sprache und fremd Aussehen der Leute.“ (K. aus Südkorea, G/S 34, 1. Sem., Z. 1–6)

In den letzten zwei Zeilen wird direkt nach dem Gegenhorizont zu der sehr engen Bebauung in südkoreanischen Städten das mit der Schilderung der unterschiedlichen Umgebung in Deutschland verbundene Fremdheitsgefühl angedeutet. Dieses Fremdheitsgefühl gleich zu Beginn heben besonders viele Studierende aus – im Unterschied zu Deutschland – eher fremden Lebenswelten hervor; so auch diese mongolische Studentin:

„Die Straßen, die Gesichte der Menschen, sogar die Luft war für mich fremd, so fremd, dass dachte, ich würde träumen. Obwohl mein Körper schon hier war, brauchte meine Seele mehr Zeit, als 10 Stunden im Flugzeug.“ (T. aus der Mongolei, G 33, 1. Sem., Z. 5–7)

In dieser Textpassage wird ein sehr tief empfundenes Fremdheitsgefühl betont, bedingt durch den Bezug auf die gesamte Lebenswelt („Straßen“, „Gesichte“ und „Luft“) sowie die starke Hervorhebung der Fremdheit durch Wiederholung („fremd, so fremd“) und den Bezug auf das eigentlich Bekannte bzw. Natürlichste aller Dinge („sogar die Luft“). Dadurch wird eine Welt skizziert, die der alten Lebenswelt und ihrer empfundenen Realität wie ein Traum gegenübersteht („ich würde träumen“). Durch diesen Textausschnitt wird auch ersichtlich, dass das *Zeitkatapult* Flugzeug zwar einerseits zur schnelleren Überwindung von Entfernungen beiträgt, aber andererseits die allmähliche Annäherung an eine neue bzw. fremde Umgebung erschwert.

Der für manche schmerzliche Einschnitt in die jeweilige Biographie, auch dafür kann ein konkretes Abreise- bzw. Ankunftsdatum stehen, wird im folgenden Aufsatzanfang thematisiert:

„23. Oktober 2007 – Ich wartete auf mein neues Leben. Ich saß im Flugzeug und weinte alleine. Mein Herz war traurig darüber, meine Familie verlassen zu haben. Ich dachte gleichzeitig an meine Vergangenheit und an meine Zukunft.“ (J. aus Bangladesch, T/W 34, 1. Sem., Z. 1–3)

Die Reise im Flugzeug erscheint hier als zeitlicher Transferraum von der alten Lebenswelt („Vergangenheit“) in eine neue („Zukunft“), die noch nicht erlebbar ist („Ich wartete auf mein neues Leben.“) und als schmerzliche Loslösung vom Kollektiv der Familie und einer damit empfundenen Verlorenheit bzw. Einsamkeit („weinte alleine“).

Auch gefühlte Stigmatisierungen⁶² (vgl. auch Kapitel 4.4) und ihre Verurteilung („erniedrigende Art und Weise“, „niedrigere Stufe“) enthalten manche Ankunftsbeschreibungen, z. B. verbunden mit der *Herkunftseinteilung* in verschiedene Gruppen:

62 Zum Begriff des Stigmas vgl. Goffman 1975. Nach Erving Goffman ist Stigma auch „die Situation des Individuums, das von vollständiger Akzeptierung ausgeschlossen“ (ebd.: 7) ist. Dabei geht es nicht um das „Merkmal“ (ebd.: 13, bezogen auf Aussehen, Gruppenzugehörigkeit etc.) selbst, sondern um die negative Konnotation bzw. die Zuschreibung des Merkmals. Das Individuum „ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten“ (ebd.).

„Wenn ich, allerdings, an die erste Zeit bzw. an den ersten Tag hier denke, habe ich insgesamt leider eher negative Erinnerungen. Das erste was mir gleich einfällt ist natürlich die Ankunft. Ich bin am Flughafen Schönefeld angekommen. Dort gab es eine Pass- und Zollkontrolle, die auf eine erniedrigende Art und Weise durchgeführt wurde. Und zwar, gab es drei Schlangen zu den Beamten, einmal für die deutschen Bürger, einmal für die restlichen EU-Bürger, und eine dritte Schlange, Für uns. Man fühlte sich gleich auf eine niedrigere Stufe gestellt, als andere Menschen.“ (K. aus Russland, W. 30, 1. Sem., Z. 12–18)

Andere Aspekte negativer Ankunftserfahrungen werden im Textanfang einer kenianischen Studentin, der neben den klimatisch bedingten Temperaturunterschieden die Thematik der häufig diskutierten *Willkommenskultur*⁶³ in Deutschland enthält, sichtbar:

„Was mir als erstes aufgefallen ist, ist wie kalt es in Deutschland ist. Es war mitte Dezember und ich kamm von Kenia wo die Sonne in Dezember so stark scheint. Ich musste dann meine Pass vorzeigen. In gegenteil zu die Kontrolle in Kenia und Qatar (wo ich kurz angehalten bin), war die Kontrolle in Deutschland nicht ganz besonders freundlich. Sie haben uns nicht schön angelechelt oder gefragt wie unsere flug war.“ (N. aus Kenia, G/S 34, 1. Sem., Z. 1–5)

Eine wiederum ganz andere Form des Ankommens vor dem Erfahrungshorizont des erneuten Einlebens in eine neue Umgebung erläutert A., die laut ihrem Aufsatz vor dem Umzug nach Berlin zweieinhalb Jahre in Ekuador lebte und dort erst zwei Monate vor ihrem Umzug anfang, sich „zu integrieren“. Sie beschreibt im Rückblick auf diese Erfahrungen ihr Ankommen in

63 Einen differenzierten Überblick über die Debatte gibt Kontos (2014) in ihrem Artikel „Willkommenskultur versus Integrationsforderung“, vgl. auch Krobisch 2014: 95 in Verbindung mit dem Diskurs über fehlende Fachkräfte in Deutschland. Aufgrund der zunehmenden Zahl der Flüchtlinge 2015, des Verhaltens eines Teils der Bevölkerung und der Diskussion über die Folgen (auch über die Vorkommnisse in der Silvesternacht 2015/16 in Köln) übernehmen auch britische Medien den Begriff als Lehnwort (vgl. Akrap 2016).

Berlin vor dem Eindruck dieser persönlichen Auseinandersetzung mit einer neuen Lebenswelt, ohne dass das vorherige Einleben in Ekuador für sie zum Abschluss gebracht worden ist. Sie bringt in der folgenden Textstelle auch das Gefühl der Fremdbestimmung („jemand mich in eine Schachtel eingeklemmt hat und nach Deutschland geschickt“) zum Ausdruck und konstruiert aufgrund dessen das Bild ihrer Unvoreingenommenheit („Ein weisses Blatt“):

„Ich habe einen ersten Eindruck von Berlin in meiner Erinnerung nicht: In zwei Monaten alles nochmal einpacken, Freunden (manchmal) verabschieden, das Land verlassen, usw. Es ist wie ein Teufelskreis für mich. Ich bin angewohnt schon ganz von vorne anzufangen. Deswegen, erwartete ich nichts. Außerdem, konnte ich in zwei Monaten keinen Erwartungen von Berlin entwerfen. Ich habe einfach keinen Gedanken darüber gemacht. Ich habe das Gefühl gehabt, dass ich ins Exil geschickt war. Dass jemandem mich in eine Schachtel eingeklemmt hat und nach Deutschland geschickt. Ich bin ohne Urteil angekommen. Ein weisses Blatt.“ (A. aus Ekuador, G/S 34, 1. Sem., Z. 10–17)

Dagegen enthält der Aufsatzanfang eines chinesischen Studenten in Verbindung zum einschneidenden Ankunftsdatum und der langen Anreise in die Ungewissheit eine positive Fremdheits-erfahrung, die in vielen Aufsätzen hervorgehoben wird, nämlich die der unverhofften Hilfsbereitschaft von Fremden in der Fremde:

„An [„den“ eingefügt] 03. Febr. 08 war ich das erste Mal in Deutschland angekommen. Ich war beo Lufthansa von Shanghai nach Stuttgart geflogen. Die Flugzeit war über 11 Stunden und die Flugstrecke ist ungefähr 5000 km. Deshalb war ich ganz zerschlagen, wann ich stieg aus dem Flugzeug aus. Damals kannte ich kein Deutsch, deswegen hatte ich grosses Problem um meine Gepäck zu finden. Aber war ich glücklich, ich [„hatte“ durchgestrichen] traf mich ein ganz nette Mann. Er zeigt mir deutlich und half mir meine schweren Gepäck auf dem Gepäckkarren stellen.“ (H. aus China, G/S 34, 1. Sem., Z. 1–7)

Ein anderes Beispiel für die unverhoffte Hilfsbereitschaft liefert dieser Textausschnitt:

„Mein erster Tag in Berlin war sehr schrecklich. Zuerst, das Wetter war zu heiss. Zweitens, ich war allein in großen Stadt, wo ich nichts und niemandem kannte. Aber die Deutschen halfen mir. Sie waren sehr freundlich zu mir. Wenn ich nach etwas gefragt habe, haben sie mir alles ganz deutlich und ausführlich erzählt. Das war eine angenehme Überraschung.“ (R. aus Russland, W 30, 1. Sem., Z. 20–24)

Im zweiten Semester wird das Ankommen meist als retrospektiver Ausgangspunkt für Entwicklungen vom Standpunkt zur Zeit des zweiten Aufsatzes gesehen, so wie hier bei einer mongolischen Studentin:

„Inzwischen bin ich fast 1 Jahr in Deutschland. Vergleich zum Anfang meines Aufenthaltes in Deutschland hat sich einiges verändert. Jetzt schätze ich so ungefähr wie die Menschen sind und wie sie sich in der bestimmten Situation verhalten.“ (T. aus der Mongolei, G 33b, 2. Sem., Z. 1–3)

Der Textanfang enthält die typische Angabe der in Deutschland verbrachten Lebenszeit. Ein Jahr wird in diesem Alter (20) als eine lange Zeit empfunden, man kann sich dadurch auch als *Expertin*, was das Leben in Deutschland betrifft, darstellen. So enthalten die Zeilen 1–3 den empfundenen Entwicklungsfortschritt bei der Beurteilung des Verhaltens anderer als entscheidende Veränderung gegenüber dem ersten Aufsatz.

Es sind insgesamt noch in 13 Aufsätzen des zweiten Semesters Beschreibungen der Ankunftssituationen zu finden, was man auch damit erklären kann, dass die Studenten schon darüber geschrieben hatten und sie nun schon länger in Deutschland waren. Eher geht es in den Texten des zweiten Semesters um Überwindung von bzw. den Umgang mit Problemen und Schwierigkeiten, besonders um den Aspekt des Fremdseins.

4.1.2 *Fremdsein und Akkulturation: Überwindung von Problemen vs. Isolation*

Mit der Ankunft in Deutschland werden nicht nur geografische, sondern auch kulturelle bzw. lebensweltliche Grenzen überschritten. „Als ich in Deutschland bzw. Berlin ankam, war alles für mich fremd und neu.“ (Z. aus China, W 30, 1. Sem., Z. 3). Plötzlich befindet sich das Individuum in einer für ihn fremden Lebenswelt und muss sich damit alltäglich auseinandersetzen. Deshalb ist es kein Wunder, dass viele Aufsätze (im ersten Semester etwa die Hälfte, im zweiten weitaus mehr als die Hälfte) die Thematik des Einlebens in Verbindung mit Fremdheitserfahrungen enthalten. Es handelt sich im Sinne der Schütz'schen Relevanz um eine motivierte thematische Relevanz, eine freiwillige Zuwendung zu einem Thema, das mit Fremdheit verbunden ist und wegen seiner Fremdheit die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Während in Aufsätzen des ersten Semesters meist Zusammenhänge im Vordergrund stehen, die unverständlich bzw. fremd sind, werden in den Texten des zweiten Semesters, bedingt durch die neuen Lebenswelten in Deutschland bzw. in Berlin und der damit verbundenen *Identitätsarbeit*, häufiger eigene Akkulturationsprozesse skizziert. Dabei sind verschiedene Akkulturationsstrategien erkennbar.

Die oben in Kapitel 4.1.1 beschriebene thematisierte Reflexionsentwicklung – in einem Aufsatz des zweiten Semesters einer mongolischen Studentin im Vergleich zu ihrem Text im ersten Semester – zeigt sich auch am Ende ihres zweiten Textes und kennzeichnet ihren Akkulturationsprozess:

„Aus meinem gesamten Eindruck bzw. Erfahrung fühle ich mich in Deutschland wohl und sicher. Ich habe inzwischen auch deutsche Bekannte und Freunde, aus denen ich viel lerne. Sie helfen mir auch die Kultur besser zu verstehen. Durch sie schaffe ich mir auch Vorstellungen einer deutschen Familie.“ (T. aus der Mongolei, G 33b, 2. Sem., Z. 23–26)

Die Studentin vermittelt in ihrem Schlussteil das Bild, nach einem Jahr Akkulturation in Deutschland mit Hilfe deutscher „Bekannte und Freunde“ angekommen („fühle ... wohl und sicher“) zu sein, auch wenn sie deren Lebenswelten („Kultur“) nur

zum Teil versteht („aus deren ich viel lerne“/„besser zu verstehen“). Im Unterschied zu vielen anderen asiatischen Studenten aus Vietnam, China oder der Mongolei scheint sie gegenüber deutschen Lebenswelten nicht isoliert⁶⁴ zu sein und thematisiert sehr direkt sowie proaktiv ihre Situation in einer zunächst sehr fremden Umwelt. Sie thematisiert keine starken Fremdheits- bzw. Isolationsgefühle und Stigmatisierungen wie im ersten Aufsatz, sondern schreibt sehr reflektierend, wahrscheinlich auch ausgelöst durch positiv erfahrene Interaktionen mit Deutschen in Verbindung mit dem Gegenhorizont ihrer mongolischen, wohl eher traditionellen Lebenswelterfahrungen.

Die untersuchten Texte anderer asiatischer Studierender ergeben insgesamt ein anderes Bild. Insbesondere chinesische Studenten haben, darauf deuten Schilderungen ihrer Erfahrungen in ihren Aufsätzen hin, häufig nur oberflächliche Kontakte mit Deutschen. So zum Beispiel in dem Text des chinesischen Studenten J., der mit der selbst gewählten Überschrift „Erfahrung von erst mal in Deutschland“ seine Schwerpunktsetzung

64 Nach meinen langjährigen Beobachtungen der im und neben dem Unterricht stattfindenden Akkulturationsprozesse verläuft die Akkulturation vieler asiatischer Studierender im Unterschied z. B. zu Studierenden aus Osteuropa meist langsamer und ihre Situation in Deutschland ist häufiger von Isolation gekennzeichnet, was sich auch durch Ergebnisse verschiedener Studien belegen lässt, z. B. durch eine quantitative Studie mittels Fragebogen von Bouchara, die er an der Universität Heidelberg durchführte: „Die meisten ausländischen Studierenden haben in Heidelberg mehr ausländische als deutsche Freunde. [...] Vor allem die befragten ausländischen Studierenden aus China und den arabischen Ländern stehen am häufigsten mit Freunden und Bekannten aus dem Heimatland in Verbindung. Eine Betrachtung der Stärke des Wunsches der Kontaktintensivierung zu deutschen Studierenden ergibt auch signifikante Unterschiede [...], diese Intention ist bei den Studierenden aus der VR China signifikant geringer ausgeprägt“ (Bouchara 2012: 7). Hinsichtlich des Kontakts zu deutschen Studenten ist auch die Dissertation von Hea-Kyung Ro aufschlussreich. In ihrer empirischen Studie, in der sie die Zufriedenheit ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen am Beispiel ostasiatischer Studierender untersuchte, kritisieren die asiatischen Studenten bürokratische Hürden sowie die fehlende Offenheit der deutschen Studenten und des Personals an den Hochschulen. (Vgl. Ro 2006) Das sind Kritikpunkte, die auch immer wieder von etlichen ehemaligen Studienkollegiaten mir gegenüber geäußert wurden, wenn ich diese Kollegiaten in Berlin oder Potsdam zufällig traf und sie nach ihren Erfahrungen im Studium befragte. Eine Isolierung bestimmter Nationalitäten im Universitätsalltag lässt sich jedoch aus der Sicht deutscher Studenten durch quantitative Befragungen nicht belegen. In Bezug auf Gesprächskontakte zu ausländischen Studierenden halten Heublein u. a. in einer DAAD-Studie fest, „dass es keinen systematischen Ausschluss von Studierenden einer bestimmten Region [...] gibt“ (Heublein; Özkilic; Sommer 2007: 37) und die meisten ausländischen Kommunikationspartner aus China stammen (vgl. ebd.).

offenbart (die ersten Erfahrungen in Deutschland). J. bestätigt lediglich ausgehend von seinen Alltags- bzw. *Distanzbeobachtungen*⁶⁵ am „Wochenende“ im öffentlichen Raum des Nahverkehrs, dass „Leute“ Bier trinkend unterwegs sind („mit dem Flasche Bier“ fahren), das Stereotyp der Bier trinkenden Deutschen. Dies zeigt genau so wie die dann folgende Aufzählung weiterer (in China verbreiteter) Stereotype seinen eingeschränkten Kontakt zu Deutschen.

„Am Wochenende kann man irgendwo sehen, dass viele Leute sich mit dem Flasche Bier fahren. Die Deutscher trinken gern Bier. Deutschland ist ein Industrieland. Er ist finanzkräftig und hat die fortschrittliche Technik. Der Deutscher kommt immer pünktlich und er hat die gewissenhafte Arbeitseinstellung.“ (J. aus China, T/W 34, 1. Sem., Z. 20–24)

Für seinen zweiten Aufsatz, etwas mehr als acht Monate später, wählte J. erneut eine Überschrift: „Ich lebe in Deutschland“. Sie unterscheidet sich von der des ersten Textes insofern, als dieses Mal nicht die ersten Erfahrungen hervorgehoben werden, sondern die Tatsache, dass er in Deutschland und nicht woanders (China) *lebt*. J. hat dies realisiert und verbindet auch eventuell mit dem Leben in Deutschland Prestige. Obwohl er nun schon fast zwei Jahre in Deutschland lebt und seine vielen Erfahrungen als *Erfahrungsexperte* (siehe Kapitel 4.2) hervorhebt („Noch 2 Tage bin ich genau 2 Jahren in Deutschland. In diesen 2 vergangenen Jahren habe ich viele Erfahrung gelernt“, Z. 2–3), wiederholt J. sein Stereotyp der Bier trinkenden Deutschen.

„Die Deutsche lesen gerne. In der U-Bahn, S-Bahn oder im Zug gibt es viele Menschen, die Zeitung oder Buch während der Fahrt lesen. Aber am Wochenende wird das Lesen von Bier ersetzt. Fußball ist auch ein wichtiges Thema für das Leben der Deutsche.“ (J. aus China, T/W 34, 2. Sem., Z. 8–11)

65 Die Alltagsbeobachtungen, die von fehlendem engeren Kontakt mit der deutschen Lebenswelt gekennzeichnet sind, kann man mit dem Begriff *Distanzbeobachtungen* beschreiben, den ich zwar in der naturwissenschaftlichen, aber nicht in der soziologischen Literatur gefunden habe.

Diese Textpassage zeigt (nach zwei Jahren in Deutschland!) wieder eine fehlende Differenzierung bzw. Einordnung der Alltagsbeobachtungen, obwohl J. zur verstärkten Hervorhebung dieser Erfahrungen alle Berliner Bahntransportmöglichkeiten („U-Bahn, S-Bahn oder im Zug“) des Nahverkehrs aufzählt, die er regelmäßig nutzt. Wenn auch sprachlich besser formuliert und durch die alltägliche Beobachtung der lesenden Fahrgäste ergänzt, werden wie auch schon in seinem ersten Text diese Beobachtungen, die sich lediglich aus Fahrten im öffentlichen Nahverkehr speisen, stereotyp auf alle Deutschen bezogen („Die Deutsche“) und sind von *Fossilierung*⁶⁶ (siehe Kapitel 4.3) gekennzeichnet. Nicht weiter erläutert wird die anschließende Verallgemeinerung, dass der Fußball „für das Leben der Deutsche“ wichtig ist, was mit einem Interesse an Fußball und der starken Präsenz des Fußballs in den deutschen Medien erklärbar ist. Wie auch im ersten Text ist der eingeschränkte Kontakt zu Deutschen ablesbar, noch deutlicher an dieser Stelle von einem Chinesen sehr direkt formuliert:

„Ich lebe in Deutschland ein abgeschiedenes Leben. Wenige Freunde habe ich, manchmal habe ich meine Eltern vermisst.“ (J. aus China, T/W 34, 2. Sem., Z. 20–21)

Fehlende engere freundschaftliche und familiäre Kontakte führen in der Fremde zu Isolation und Einsamkeit („abgeschiedenes Leben“), die allerdings auch mit Reifeprozessen und der Überwindung von Problemen fernab der Familie zu tun haben, die J. zuvor beschreibt.

„In China wohnte ich immer mit meinen Eltern zusammen, jetzt bin ich allein in Deutschland, ich muss alles selbst machen. In diesem Prozess habe ich viele gelernt, allerdings habe ich auch viele Probleme getroffen.“ (J. aus China, T/W 34, 2. Sem., Z. 11–14)

66 *Fossilierung* von Erfahrungen meint ein Phänomen, das nach einer gewissen Zeit der Akkulturation auftritt, und dadurch gekennzeichnet ist, dass sich bestimmte kulturelle Schemata in der Auseinandersetzung mit dem vormals neuen Leben herausgebildet haben und bestimmte ältere Erfahrungen immer wieder zur Bestätigung dieser Bilder bzw. Erfahrungsschemata herangezogen werden. In Kapitel 4.3.2 wird die Fossilierung von Erfahrungen ausführlich in Verbindung mit zahlreichen Textbeispielen beschrieben.

Nach der Schilderung eines Problems mit seinem „deutsche Vermieter“ (Z. 14), der „eigentlich ganz nett“ (Z. 15) war, aber dann die Kautionszahlung erst nach Aufforderung durch einen Rechtsanwalt zurückzahlte und schon im ersten Aufsatz als „ein netter Deutsche“ (1. Sem., Z. 13) beschrieben wurde, wird diese sehr negative Erfahrung nicht auf den Vermieter oder auf die Deutschen allgemein bezogen, sondern in einer typisch chinesischen Darstellungsart (siehe Kapitel 4.1.5) auf eigene fehlende Deutschkenntnisse, die mit dem Gefühl der Ohnmacht bzw. Hilflosigkeit in Verbindung gebracht werden.

„Ich habe noch viele solchen Probleme getroffen. Die Ursache ist unverkennbar. Deutsch ist nicht meine Muttersprache, manchmal konnte ich meine Meinung nicht deutlich und genau ausdrücken. Wenn ich diese Problem traf, fand ich mich ganz einsam.“ (J. aus China, T/W 34, 2. Sem., Z. 17–19)

Fehlende intensivere Kontakte mit Deutschen lassen sich auch bei zwei chinesischen Studentinnen aus demselben Kurs in ihren Texten aus dem ersten und zweiten Semester feststellen.

Der Text der Studentin L. aus dem ersten Semester folgt hier vollständig, da er im Gesamten deutlich macht, über wie wenig intensivere Kontakte mit Deutschen L. zum Zeitpunkt des Schreibens verfügt.

„Als ich nach Deutschland beziehungsweise nach Berlin gekommen war, war ich sehr überraschend. Obwohl ich in meinem Heimatland sehr viele über Deutschland gehört habe, fand ich viele Dinge andere. Ich habe ein Lied „Deutschland“ von der bekannten Band „Die Prinzen“ gehört. In diesem Lied singen sie „Zu Katze und Hunde sind wir besonders nett.“ Das ist wirklich echt. In Berlin habe die Leute sehr viele Haustiere, meisten sind Hunde. Gewöhnlich sehe ich eine alte Frau oder ein alter Mann mit dem Haustier laufen, und die Tiere sind zahm. Man sagt, dass die Tiere in Deutschland kaum Menschen beißen. Das finde ich sehr gut, zum Mindesten [„habe“ durchgestrichen] bin ich nicht gebeißt [„wurde“ durchgestrichen] worden. Vielleicht wegen zu viele Hunde hier ist Berlin nicht so sauber. Oft sehe ich Zigarettenstum-

mel auf dem Boden. Das entspricht nicht wie das Lied [„sagt“ durchgestrichen] erklärt. Wahrscheinlich ist Berlin eine Ausnahme, [„weil“ durchgestrichen] nach dem die anderen Städte Besuchen finde ich die Sauberkeit und Ordentlichkeit. Trotzdem finde ich Berlin schön, ich kann [„sehen“ durchgestrichen] sehr viele Sehenswürdigkeiten, [„Kunst Stadt und“ durchgestrichen] Kunst Stadt und historisch.“ (L. aus China, G 35, 1. Sem., Z. 1–17)

In den ersten drei Zeilen wird angedeutet, dass sie mit ganz anderen Bildern bzw. Stereotypen „nach Deutschland bzw. nach Berlin“ (hier unterscheidet sie schon Berlin von Deutschland) gekommen ist, wovon sich ihre Erfahrungen unterscheiden.

Anschließend weist die Tatsache, dass sie dem Lied der Leipziger Band *Die Prinzen* Expertencharakter beimisst, auf fehlende intensive private Kontakte mit Deutschen hin. Typisch dafür sind lebensweltliche Beobachtungen in Berlin ab Zeile 4, die einen positiven Gegenhorizont zu China („in Deutschland kaum Menschen beißen“), wo es viele verwilderte Hunde etc. (auch in den Städten) gibt und wo durch diese verwilderten Tiere auch Gefahren lauern und man zum Teil brutal gegen diese Tiere vorgeht,⁶⁷ bilden. Zu Beginn des letzten Absatzes wird die wahrgenommene fehlende Sauberkeit lediglich auf Berlin relativierend bezogen („wahrscheinlich ... eine Ausnahme“). Sie kennt andere deutsche Städte, die dem Stereotyp der deutschen Sauberkeit eher entsprechen. Der höflich formulierte Schlusssatz zeigt erneut ihre fehlenden privaten Kontakte zu Einheimischen, da sie von Berlin wie eine Touristin spricht. So verweist der Text insgesamt auf fehlende persönliche Kontakte der chinesischen Studentin mit Deutschen und enthält nur allgemein Beobachtbares mit dem Rückgriff auf eine deutsche Popband, deren Musik und Texte häufig im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden. Ihre zum Teil differenzierte Sichtweise auf

67 Vgl. z.B. den Bericht der Tierschutzorganisation VIER PFOTEN über eine Massentötung von streunenden Hunden in Hanzhong aus dem Jahr 2009 (VIER PFOTEN 2009) und die Beschreibung über das massive Vorgehen gegen streunende Katzen und Hunde im Vorfeld der olympischen Spiele von Peking 2008 im Zeitungsartikel *Giftige Häppchen* von Bernhard Bartsch in der Berliner Zeitung (Bartsch 2008).

Deutschland beruht auf Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Orten in Deutschland.

In ihrem längerem zweiten Aufsatz, der acht Monate später geschrieben wurde, sind die Ausführungen von L. in der Einleitung ihres Aufsatzes konkreter, für sie und allgemein in China *positiv* besetzte Stereotype werden genannt, was auf spätere Kritikpunkte im Text verweist:

„[„Before“ durchgestrichen] Bevor ich nach Deutschland gekommen bin, hatte ich ganz viel über Deutschland gehört. Naja, meisten sind sie positiv, z. B. Pünktlichkeit, Sauberkeit, hochindustrialisiert, ordentlich, ich habe fast nie negativ von Deutschland gehört.“ (L. aus China, G 35, 2. Sem., Z. 1–4)

Einen Hinweis auf intensive persönliche Kontakte kann man auch nicht acht Monate nach ihrem ersten Aufsatz erhalten, Beobachtungen des Alltags auf Straße und U-Bahn lassen weiterhin auf fehlenden Kontakt mit Deutschen schließen. Der Kontakt mit alltäglichen Themen wie Rassismus gegenüber „Auslander“, deren Gruppe sie sich zuschreibt (siehe Kapitel 4.4), findet nur über Medien (Film in der U-Bahn) statt, da sie eigene Erfahrungen mit Rassismus verneint („noch nicht erlebt“). Sie übernimmt die oft in der deutschen Gesellschaft und den Medien vorgegebene Unterscheidung von Deutschen und Nichtdeutschen bzw. Ausländern⁶⁸ und versteht nicht, dass Obdachlose als soziale Randgruppe gesehen werden und die kollektive Identität „deutsch“ bei dieser Ausgrenzung keine Rolle spielt. Ihre Toleranz vermisst sie bei den Deutschen, wobei sie hier auch nationalistische Einteilungskategorien offenbart, wie sie in China auch von staatlicher Seite typisch sind.⁶⁹ Jedoch werden ebenfalls ihr Mitgefühl und ihre Missachtung gegenüber der Ausgrenzung auch anhand der Ausführungen zur „Umfrage von der DB“ deutlich. An dieser Stelle wird ein negativer sozialer

68 Bis zur wissenschaftlichen und medialen Verwendung des Begriffs *Migrationshintergrund* war der deutsche Migrationsdiskurs von der Unterscheidung in Deutsche und Nichtdeutsche bzw. Ausländer geprägt, siehe dazu Kapitel 4.4 und 5.3.

69 So leugnen staatliche Institutionen weiterhin die Heterogenität der als homogene Gruppe konstruierten Han-Chinesen, die sich nicht nur sprachlich untereinander unterscheiden.

Gegenhorizont gegenüber ihrer Berliner Lebenswelt, die sie lediglich an Erfahrungen im öffentlichen Raum des Nahverkehrs festmacht, sichtbar:

„Und manchmal sehen wir auf dem „Berliner Fenster“ (die Anzeiger im Berliner U-Bahn) die Slogan „Gegen Rassismus, für eine tolerante Stadt“. Ich habe noch nicht erlebt, dass manche Menschen unhöflich zu mir, denn ich bin ein Ausländer. Aber Ich [„fand es“ durchgestrichen] bin überraschend, die [„den“ durchgestrichen] Deutschen sind nicht so tolerant zu [„seine“ durchgestrichen] ihren Landmänner. Im S-Bahn gibt es sehr viele Obdachloser und Alkoholiker. [„man“ durchgestrichen] Ich muss sagen, dass [„ich“ durchgestrichen] es ist nicht so schön, wenn ein Obdachloser/Alkoholiker im S-Bahn sitzt, besonders wegen dieses fieses Geruch, aber ich bin nicht dagegen, sie im S-Bahn sitzen. Manche Deutschen reagieren sehr unangenehm, und sie reagieren wie sie eine Bettwanze gesehen haben. Es ist komisch, wenn die Regierung die [„Leut“ durchgestrichen] Bürger belehren, dass sie toleranz zu den Ausländer sein sollen, während die nicht toleranz zu den Landmänner. In einer Umfrage von der DB, die Mitarbeiterin hat mir eine Frage stellt, ob sie verboten sollen, die Alkoholiker/Obdachloser verboten, in die S-Bahn gehen. Ich [„fan bin der“ durchgestrichen] hatte die Meinung, Nee, sie sollten nicht. Die sind schon obdachlos, wenn DB sie in der S-Bahn verboten. Wohin sollen sie gehen? Besonders am kalten Tag. Eigentlich sehe ich nicht so häufig Obdachloser/Alcoholics im Sommer. Naja, wir sollen allen tolerant sein, oder?“ (L. aus China, G 35, 2. Sem., Z. 36–53)

Existiert jedoch im Unterschied zum obigen Beispiel ein verstärkter, enger Kontakt zu Deutschen, so ergibt sich häufig auch ein anderes Bild.

„Eine andere Vorstellung, die ich von Deutschland hatte, war, dass ich hier keine Freundschaft schließen kann, aber das ist nicht war. Ich habe hier viele Freunde gefunden.“ (S. aus dem Iran, G/S 34, 2. Sem., Z. 13–15)

Im folgenden Text hingegen wird nur auf den ersten Hinblick mit der Differenzierung „viele Deutsche“ eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Lebenswelt thematisiert.

„Es gibt viele Deutsche, die gegenüber den Ausländern Respekt erweisen und immer behilflich sind, wenn man Probleme hat oder wenn man sich in einer schwierigen Situation befindet. Ich selber habe viele Positive Erfahrungen mit Deutschen gemacht. Die waren für mich immer da wenn ich Hilfe brauchte und waren sehr liebvoll zu mir und das wichtigste ist das sie Respekt vor meinen Religion haben.“ (S. aus dem Sudan, T/W 34, 1. Sem., Z. 5–9)

S., die sich der Gruppe der Ausländer⁷⁰ zuschreibt und damit identifiziert, verwendet mit „Respekt erweisen“ eine typische Formulierung von Arabern bzw. gläubigen Muslimen, was an dieser Stelle achten, wertschätzen oder Leistung anerkennen meinen kann. S. hat etliche hilfsbereite und verlässliche („immer“) Menschen in Deutschland selbst kennengelernt oder dies durch die Interaktion mit anderen Ausländern vermittelt bekommen. S. bezieht sich aber nicht auf sehr enge Kontakte „mit Deutschen“ und da sie Hilfsbereitschaft und Verlässlichkeit besonders erwähnt, kann dies auch zeigen, dass es eigentlich in der deutschen Gesellschaft nicht so ist. S. bestärkt und bestätigt das zuvor Gesagte durch den Bezug auf ihre Person („ich selber“ etc.), somit trifft das auf andere nicht unbedingt zu. Die positive Hervorhebung ist durch erfahrene Hilfsbereitschaft und Verlässlichkeit und Anerkennung ihres Glaubens hervorgerufen, der für sie zentral („das wichtigste“, „von meinen Religion“) ist und wodurch sie sich geschlechtsspezifisch von anderen abgrenzt. Die Religion wird über das Persönliche gestellt. Das Negative ist wieder implizit enthalten, wobei Empathie ihr wichtig („liebvoll“) ist. Letztere vermisst sie aber oft, sonst würde sie die fossilierten positiven Erfahrungen nicht so betonen.

70 Diese Zuordnung bzw. Zuschreibung bezieht sich nicht auf Ausländer wie US-Amerikaner, Franzosen usw., sondern auf bestimmte Migranten, die der deutschen Dichotomie der Unten-Oben-Perspektive entsprechen, dass heißt auf der *sozialen Leiter* als Ausländer unten angesiedelt werden (siehe auch Kapitel 5.3).

Ein prägnantes Beispiel für die Darstellung der Überwindung von Problemen im Zusammenhang mit Fremdheitserfahrungen im Akkulturationsprozess ist der Text der polnischen Studentin E., die vor dem Besuch des Studienkollegs schon mehrere Jahre in Berlin lebte. Ihre selbst gewählte Überschrift zum Text, „Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen einer Auswanderung nach Deutschland“ (E. aus Polen, W 30, 1. Sem., Z. 1), lässt zunächst aufgrund der Formulierungen „Erwartungen und Enttäuschungen“ auf Negatives wie enttäuschte Vorstellungen und Träume hinsichtlich ihrer „Auswanderung“ schließen, welche für Endgültigkeit im Rahmen ihrer Migration nach Berlin zum Zeitpunkt des Schreibens steht, was die erneute Verwendung von „Auswanderung“ gleich im ersten Satz des Aufsatzes noch bestätigt. Die als langfristig dargestellte Entscheidung einer Auswanderung wird dabei als geplant dargestellt: „Bevor man die Entscheidung einer Auswanderung in ein fremdes Land trifft, versucht man sich ein Bisschen darauf vorzubereiten.“ (Z. 2–3) Durch die Relativierung „ein Bisschen“ und durch das unpersönliche „man“ wird deutlich, dass aus Sicht der polnischen Studentin eine Vorbereitung auf eine „Auswanderung“ allgemein und nur eingeschränkt möglich ist, was auf allgemeingültiges Verhalten und nicht planbares, fremdbestimmtes Verhalten bezüglich der Akkulturation in der Fremde verweist: „Aber die Realität kam unerwartet.“ (Z. 3) Nach dieser Einleitung führt die Schreiberin aus, wie sich ihre positive Aufbruchsstimmung („Voller Energie und mit einer optimistischen Einstellung bin ich nach Berlin gekommen.“ Z. 4) mit einem zweckorientierten, pragmatischen Verhalten von Anfang an paarte, das mit einem schnellen Erlernen der Fremdsprache verbundenen Integrationswillen im Zusammenhang steht:

„Ich konnte nur wenig Deutsch, aber die Sprachschule war für mich eingeplant, daher sollte es nicht so schlimm sein. Es sollte sofort, ohne Zeitverlust an die Arbeit gehen mit meinen Sprachkenntnissen. Also schon am nächsten Tag nach meiner Einreise befand ich mich auf dem Weg zur Schule.“ (E. aus Polen, W 30, 1. Sem., Z. 4–8)

Die sprachlichen Formulierungen „Sprachschule war für mich eingeplant“ und „Es sollte [...] an die Arbeit gehen“ verweisen darauf, dass der sofortige Besuch („ohne Zeitverlust“, „schon

am nächsten Tag“) einer Sprachschule nicht allein ihre Entscheidung, sondern möglicherweise mit ihren Eltern abgestimmt war, auf die sie im weiteren Verlauf des Textes („Warnungen meiner Eltern“, Z. 10–11) Bezug nimmt.

Jedoch kann Großstadterfahrung, von der die Studentin „schon auf dem ersten Weg zum Deutschunterricht“ (Z. 9) überwältigt wird, nicht wie der Besuch des Deutschunterrichts geplant werden, worüber die folgenden Sätze Auskunft geben.

„Ich habe immer gedacht, dass ich in einer grossen Stadt geboren wurde, aber schon auf dem ersten Weg zum Deutschunterricht wurde mir klar, dass meine Heimatstadt so groß wie ein Bezirk von Berlin ist. Damit konnte ich mir auch die Warnungen meiner Eltern vorstellen, die sie mir auf den weg in das ferne Land gegeben hatten „In so grossen Städten verschwinden Leute von der Strasse und niemand, auch die Polizei, kann sie wieder finden. Pass auf dich auf und versuche nicht aufzufallen, damit die Anderen denken, du wärst eine Berlinerin!“ (E. aus Polen, W 30, 1. Sem., Z. 8–14)

E.s Angst vor der fremden Großstadt und auch ein durch ihre Eltern damit zusammenhängender Anpassungsdruck („versuche nicht aufzufallen“) in Berlin bzw. dem „ferne(n) Land“, das eigentlich von Polen aus gar nicht so fern ist, zeigt den für sie großen Schritt in ihrem Leben, die Schwere der Entscheidung und ihre fehlende Großstadterfahrung. Auch eine durch die Warnungen ihrer Eltern verstärkte Angst vor den Gefahren in Großstädten allgemein („In so grossen Städten verschwinden Leute von der Strasse“) bezüglich Anonymität und fehlender Ordnung bzw. Sicherheit, die zum Ausgeliefertsein des Individuums führe („und niemand, auch die Polizei kann sie wieder finden“)⁷¹, wird sichtbar. Dies ist verbunden mit der Aufforderung, nicht als Fremde gegenüber den „Anderen“, die als Bedrohung erscheinen, erkennbar zu sein („versuche nicht aufzufal-

71 Simmel schreibt dazu, dass analog zum Geldverkehr „die reine Sachlichkeit in der Behandlung von Menschen und Dingen“ (Simmel 1995: 118) den Großstadt-intellektualismus prägt. Die sozialen Beziehungen sind „gegen alles eigentlich Individuelle gleichgültig“ (ebd.), Beziehungen von „an sich gleichgültigen Elementen“ (ebd.), wodurch die Großstadt insgesamt als ein „Gebilde von höchster Unpersönlichkeit“ (ebd.: 121) bezeichnet werden kann.

len“), womit eine kulturelle Assimilierungsstrategie („wärest eine Berlinerin“) vermittelt wird. Ihre Angst vor dem Fremden⁷² und ihre Enttäuschung werden noch verstärkt („auch nicht so wie ich ihn mir vorgestellt habe“) durch den ersten Unterrichtstag an der Volkshochschule, die sie aus Sparsamkeitsgründen täglich in Neukölln besucht, obwohl sie in Charlottenburg wohnt. Das damit verbundene Wohlstandsgefälle und die dortige männliche arabische und türkische Klientel waren ihr unbekannt.

„Der erste Tag in der Schule war auch nicht so wie ich ihn mir vorgestellt habe. Ich habe mich in der Volkshochschule – Neukölln angemeldet, weil da die Preise am Günstigsten waren. Also bin ich jeden Tag mit der U-Bahn von Charlottenburg nach Neukölln gefahren um am Deutschunterricht teilzunehmen. Montag der erste Schultag Zimmer 20a. Ich komme da so rein, da sassen nur Männer, wo sind die Frauen dachte ich? ich die einzige Frau in der ganzen Klasse mit 16 Männern, die sich nur auf türkisch und arabisch unterhalten. Nach 4 Stunden Unterricht, von dem ich nichts verstanden habe, bin ich nach Hause gefahren und habe angefangen meine Koffer zupacken. Heute kann ich nur sagen, das ich froh bin und meine Angst beherrsche und ich habe am Deutschunterricht weiter teilgenommen.“ (E. aus Polen, W 30, 1. Sem., Z. 15–23)

E.s *Zusammenprall* mit der ihr fremden arabisch-türkischen Männerwelt in ihrer Klasse und der ihr auch fremden deutschen Sprache, die sie noch nicht versteht, ist ein so tiefer Einschnitt in ihrem Leben, dass sie sich sogar noch an die Raumnummer ihres Unterrichtsraumes („Zimmer 20a“) erinnern kann und in ihrer ersten Reaktion Berlin wieder verlassen („Koffer zupacken“) will. Dies aufgrund der extremen Fremdheitserfahrung und der damit verbundenen tiefen Enttäuschung bzw. Verunsicherung nicht zu tun, stellt sie als erfolgreiche Überwindung bzw. Beherrschung ihrer Ängste im Sinne eines Schlüssel-

72 „Wir vermuten allerdings, dass lebensweltliche Fremdheit häufig kommuniziert wird, um gerade die Schwierigkeiten des Fremdverstehens hervorzuheben.“ (Münkler; Ladwig 1997: 33)

erlebnisses und einer gelungenen Integrationsleistung dar. Sie hat Berlin nicht verlassen, worüber sie „froh“ ist, und hat „am Unterricht weiter teilgenommen“. Aydt weist in diesem Zusammenhang der Erschütterung durch interkulturelle Fremderfahrungen in ihrem Werk über die Grenzen interkultureller Bildung auf eine Einschränkung der Autonomievorstellung des Menschen hin.

„Wenn für das Weltbild eines Menschen ein autonomes Selbst zentral ist, dann zeigt sich dem Individuum in der interkulturellen Erfahrung, dass die überindividuellen Gesetzmäßigkeiten in seinen individuellen Raum eindringen und diesen mitbestimmen. [...] Die Einschränkung der Allmachtsvorstellung kann einen erwachsenen Menschen emotional in eine frühe, kindliche Phase zurückwerfen. Als Kind wurde der Prozess der Enkulturation, eines Hineinwachsens in die Kultur, ohne bewusste Intention durchlaufen. Nun wird ein bewusster Akkulturationsprozess verlangt, während gleichzeitig das Vertrauen auf Autonomie und damit die Gestaltungsfähigkeit erschüttert ist.“ (Aydt 2015: 45)

Der kognitive und emotionale Umgang mit dieser Problematik kann jedoch

„bei Betroffenen unterschiedlich stark ausgeprägt sein und die persönlichen Voraussetzungen sowie die Umweltbedingungen können förderlich oder auch hinderlich für eine Bewältigung sein“ (ebd.).

E. fasst ihre Akkulturation über einen längeren Zeitraum hin zu einem *Großstadtmensch*, der sich die Autonomievorstellung über „eine Menge von Möglichkeiten“, die Berlin bietet, wieder aneignet, folgendermaßen zusammen:

„Durch den Unterricht habe ich Tag für Tag Berlin entdeckt und die Größe der Stadt zeigte mir eine Menge von Möglichkeiten die man Hier hat. Möglichkeiten von Ausflügen, Nacht leben, fremden Kulturen kennen zu lernen und so weiter. Was mich aber am Meisten begeistert ist, dass man jeden Tag durch die Architektur mit

der Geschichte konfrontiert wird. Gleichzeitig ist es eine Stadt wo man James Bond beim Einkaufen treffen kann. es würde mir sehr schwer fallen, sich von Berlin trennen zu müssen weil mich diese Stadt begeistert und ich hier jeden Tag etwas Neues entdecken kann. Vor Allem kann ich jetzt schon sagen: „dass ich mit der Hälfte meines Herzens eine Berlinerin bin.“ (E. aus Polen, W 30, 1. Sem., Z. 24–31)

Das Ausgeliefertsein in der Fremde wird in diesem Textabschnitt abgelöst von den positiven Entwicklungsmöglichkeiten („Menge von Möglichkeiten“), die die Großstadt Berlin bietet. Die Schreiberin verstärkt durch die Aufzählung „Möglichkeit von Ausflüge, Nacht leben fremden Kulturen kennen zu lernen und so weiter“ das Prestige, in Berlin zu wohnen, auch durch Geschichtsbezug und Bezug darauf, dass Stars wie der Darsteller von „James Bond“ in Berlin anzutreffen sind. Die Formulierung „und so weiter“ deutet darauf hin, dass es noch so viel mehr zu „entdecken“ gibt und sie dies auch aufzählen könnte, aufgrund der Fülle der Möglichkeiten⁷³ aber darauf verzichtet. Sie hat ihre Probleme in der zunächst fremden Stadt Berlin überwunden und identifiziert sich mit ihrem Wohnort („mir schwerfallen, sich von Berlin trennen zu müssen weil mich diese Stadt begeistert“), in dem sie weitere Entwicklungsmöglichkeiten für sich sieht („ich hier jeden Tag etwas Neues entdecken kann“). E.s Entwicklung bzw. Akkulturation ist noch nicht abgeschlossen („kann ich jetzt schon sagen“), aber sie konstruiert

73 Zur Fülle der Kulturangebote in Großstädten und deren Wirkung auf das Individuum führt Simmel aus: „Es bedarf nur des Hinweises, dass die Großstädte die eigentlichen Schauplätze dieser, über alles Persönliche hinauswachsenden Kultur sind. Hier bietet sich in Bauten und Lehranstalten, in den Wundern und Komforts der raumüberwindenden Technik, in den Formungen des Gemeinschaftslebens und in den sichtbaren Institutionen des Staates eine so überwältigende Fülle kristallisierten, unpersönlich gewordenen Geistes, dass die Persönlichkeit sich sozusagen dagegen nicht halten kann. Das Leben wird ihr einerseits unendlich leicht gemacht, indem Anregungen, Interessen, Ausfüllungen von Zeit und Bewusstsein sich ihr von allen Seiten anbieten und sie wie in einem Strome tragen, in dem es kaum noch eigener Schwimmbewegungen bedarf. Andererseits aber setzt sich das Leben doch mehr und mehr aus diesen unpersönlichen Inhalten und Darbietungen zusammen, die die eigentlich persönlichen Färbungen und Unvergleichlichkeiten verdrängen wollen; so dass nun gerade, damit dieses Persönlichste sich rette, es ein Äußerstes an Eigenart und Besonderung aufbieten muss; es muss dieses übertreiben, um nur überhaupt noch hörbar, auch für sich selbst, zu werden.“ (Simmel 1995: 129)

ihre Integrationsleistung in ihrer neuen Lebenswelt Berlin (und nicht Deutschland!) abschließend im letzten Satz ihres Aufsatzes mit dem starken Bild „dass ich mit der Hälfte meines Herzens eine Berlinerin bin“. Mit der anderen Hälfte des Herzens ist wahrscheinlich ihre heimatliche Lebenswelt gemeint. Im Sinne der Akkulturationsstrategien Berrys (vgl. Berry 2006 und Sam; Berry 2006) ist hier die Strategie *Integration*, die nach Berry die meisten Einwanderer bevorzugen, mit dem Bezug auf Herkunftskultur und neue Lebenswelt sichtbar. Die anfangs im Aufsatz beschriebenen Probleme mit der Fremde zu Beginn des Lebens in Berlin werden als überwunden dargestellt. Ob die soziale Fremdheit bzw. Andersheit auch verschwunden ist, ist nicht zu klären, denn es

„ist ein Unterschied, ob ich etwas verstehe oder ob ich mir etwas aneigne (...) Durch die Zunahme des Wissens schwindet folglich nur die lebensweltliche, nicht die soziale Fremdheit, die Unvertrautheit, nicht die Andersheit.“ (Münkler; Ladwig 1997: 37)

Dies ist auch im folgenden Textauszug der Studentin V. festzustellen, in dem zusammenfassend eine langsam schwindende lebensweltliche Fremdheit dargestellt ist, die mit dem Erwerb der (deutschen) „Sprache“ und der erfahrenen hilfsbereiten Unterstützung von „viele(n) Deutsche(n)“ verbunden ist, wodurch schwierige Anfangserfahrungen aufgrund fehlender Sprachfähigkeit und der fehlenden Toleranz von „einige(n) Deutschen“ gegenüber „jemandem, der nicht gut die Sprache beherrschen kann“, überwunden werden. Insgesamt führt dies jedoch nur dazu, dass sich V. an „das Leben in Deutschland gewöh(n)t“ hat, die soziale Fremdheit bleibt.

„Ich habe viele Erwartungen gehabt, als in Deutschland angekommen war. Aber ich habe immer gedacht, dass es eine sehr schwierige Erfahrung für mich sein würde und stimmt, es war am Anfang sehr schwierig, denn ich konnte nicht die Sprache spreche und einige Deutschen sind nicht sehr tolerant, mit jemandem, der nicht gut die Sprache beherrschen kann. Aber glücklicherweise gibt es viele Deutsche, die sehr nett und tolerant sind und kein Problem haben, die andere Menschen zu helfen. Danach

waren die Sachen leichter und im Laufe der Zeit konnte ich mich besser fühlen und habe ich mich an das Leben in Deutschland gewöhnt.“ (V. aus Kolumbien, G/S 34, 2. Sem., Z. 1–8)

Für manche Studierende kommt es auch darauf an, ob sie sich „trauen“ den Schritt in die Fremde, der laut der Verallgemeinerung von N. „immer ein interessantes aber auch ein problemreiches Leben“ ergibt, zu wagen oder ob man sich „dazu auch nicht bereit“ fühlt, „so einen wichtigen Schritt zu machen“.

„Menschen, die im Ausland, weit von der Heimat leben, haben immer ein interessantes aber dafür auch ein problemreiches Leben. Oft gibt es das Problem, dass man sich fremd und alleingelassen fühlt. Deshalb trauen sich lange nicht alle so einen wichtigen Schritt zu machen. Ich fühlte mich dazu auch nicht bereit.“ (N. aus der Ukraine, W 30, 1. Sem., Z. 3–6)

N. erläutert im weiteren Verlauf des Textes, dass sie auf Drängen ihrer Mutter eine bessere Ausbildung im Ausland anstreben sollte (siehe auch Kapitel 4.1.4) und wie sie auch als Mensch, „der sehr schwer an seiner sozialen Umgebung hängt“ (Z. 12), mit ersten Kontakten zu Deutschen ihre lebensweltliche Isolation überwindet. Sie beendet ihren Text mit einem gewissen Stolz auf die Überwindung von Problemen und auf das bisher Erreichte ihres für sie alternativlosen Weges, wobei sie jedoch noch immer unter dem Einleben leidet und noch immer nach Orientierung sucht.

„Also muss ich sagen, dass obwohl die erste Zeit doch relativ schwer war, glaube ich fest daran, dass ich mich hier einleben werde und meinen Leben in den Griff kriege.“ (N. aus der Ukraine, W 30, 1. Sem., Z. 32–33)

Manchmal finden sich in den Texten der ausländischen Studenten aber auch Hinweise auf die Aneignung einer neuen Lebenswelt.

„Als ich vor zwei und halb Jahre in Brasilien gewesen war, war für mich sehr deutlich, wie ich mich verändert habe.“

Es ist mir klar, dass ich brasilianische und Deutsche Denkeweise in meinem Kopf gepackt habe. Das finde ich nicht als negative Erfahrungen, das Gegenteil, eine positive Erfahrung denn es ist eine Bereicherung der Welt nicht schwarz-weiß zu sehen sondern Bunt. Das erhält man wenn es beide Länder ins Herz geschlossen hat.“ (P. aus Brasilien, G/S 34, 2. Sem., Z. 21–26)

P. reflektiert über ihre erweiterten kollektiven Identitäten nach Jahren in Deutschland, wie sie ihre „brasilianische“ um die „Deutsche Denkeweise“ ergänzt hat. Sie deutet dies „nicht als negative Erfahrung“, sondern wie im Sinne der Akkulturationsstrategie *Integration* im Akkulturationsmodell von Berry als „eine Bereicherung der Welt“. Sie gibt nicht ihre Identifikation mit ihrem Heimatland auf, sondern formuliert im abschließenden Satz ihres Aufsatzes ein emotional starkes Bild der Identifikation mit beiden Ländern, indem sie schreibt, dass sie „beide Länder ins Herz geschlossen hat“, was auf eine Erweiterung ihrer kulturellen Schemata verweist und ein Topos in Äußerungen von Migrant*innen ist.

Die Aneignung einer neuen Lebenswelt muss jedoch nicht wie in P.s Darstellung mit einer Identifikation mit dem Heimatland Brasilien und der deutschen Lebenswelt einhergehen. Dies zeigt der Textausschnitt einer weiteren Brasilianerin aus einem anderen Kurs.

„In Groß und Ganz habe ich mich gut integriert hier, fühle mich wohl und akzeptiert (nachdem ich ein bisschen Deutsch gelernt habe), aber trotzdem frage ich mich ob ich hier für immer leben will. Ich weiß, dass ich nicht dazu gehören, ich bin ja kein Deutsche und werde nie sein und in Brasilien bin ich nicht mehr wie ich vor 4 Jahren war. Eigentlich bin ich heute Heimtlos.“ (M. J. aus Brasilien, G 35, 2. Sem., Z. 33–36)

Trotz M. J.s Beschreibung, dass sie sich insgesamt („In Groß und ganz“) „gut integriert“ hat und sie sich „wohl und akzeptiert“ fühlt, hat sie noch keine langfristige Perspektive für ein Leben in Deutschland entwickelt und fragt sie sich nach „4 Jahren“ weiterhin, „ob ich hier für immer leben will“, da sie empfindet, dass sie „kein Deutsche“ sein wird, „nicht dazu gehören“

wird. Darüber hinaus hat M. J. erfahren, dass sie nicht einfach an ihr altes Leben „in Brasilien“ anknüpfen kann: „bin ich nicht mehr wie ich vor 4 Jahren war“.⁷⁴ In diesem Sinn fühlt sich M. J. „heute Heimtlos“ (heimatlos).⁷⁵

Ein wichtiger Entwicklungsprozess bei der Überwindung von Problemen in der Fremde, gerade bei jungen Menschen im Alter über 18 Jahren, betrifft die Frage der Selbstständigkeit bzw. Unabhängigkeit. Kurz und positiv fasst die Studentin J. im letzten Satz ihres ersten Aufsatzes ihre persönliche Entwicklung so zusammen:

„Meiner Meinung nach, finde ich toll in Deutschland zu sein, weil ich irgendwie mehr Unabhängig geworden bin“
(J. aus Kenia, G/S 34, 1. Sem., Z. 29–30)

In anderen Aufsätzen jedoch wird der Prozess der Entwicklung von Unabhängigkeit und damit auch Eigenverantwortlichkeit differenzierter und als Überwindung von Problemen beschrieben.

„Nach drei Jahre bin ich hier als Aupair Mädchen gekommen, Dann beginnt die richtiges neues Leben. Was ich vor 3 Jahre erlebt habe, war nicht alles so einfach. Hier sind ganz anders mit meiner Heimat. Man sollte alles selber organisieren, keine Eltern, Geschwister, Bekannte, sonder nur die muss alles machen, was du erledigen solltest. [„Das“ durchgestrichen] Ich war nicht in meinem Land selbständig, [„was heißt die“ eingefügt] Selbständig

74 „Perspektiven haben sich geändert“ (Schütz 1972b: 80) und was „zur Vergangenheit gehört, kann nie wieder zu einer neuen Zukunft gemacht werden, genau so wie es war“, (ebd.) schreibt Alfred Schütz diesbezüglich in seinem Aufsatz „Der Heimkehrer“. Grundsätzlich ist das durch folgenden Erfahrungsverarbeitungsprozess erklärbar: „Das bloße Faktum, dass wir älter werden, dass neuartige Erfahrungen kontinuierlich in unserem Bewusstseinsstrom auftauchen, dass frühere Erfahrungen im Licht jener hinzukommenden Erfahrungen permanent neue Auslegungen erhalten, wodurch sich unser Bewusstseinszustand mehr oder weniger geändert hat – alle diese Grundzüge des Bewusstseinslebens blockieren die Wiederkehr des Selben. In dem es wiederkehrt, ist das Rekursive nicht mehr dasselbe.“ (Ebd.)

75 Denn „die frühere Erfahrung hat jetzt einen anderen Sinn“ (ebd.: 81) durch den veränderten Erfahrungshorizont des Lebens in der Fremde. So „ist das Heim, zu dem er [der Heimkehrer, C.J.] zurückkehrt, keineswegs das Heim, das er verließ, oder das Heim, an das er sich erinnerte [...], der Heimkehrer nicht mehr der gleiche, der fortging“ (ebd.).

[„wenn man uni studiere will, gehen meine j-n aus meiner Familie“ durchgestrichen] Bei uns [„entscheiden“ durchgestrichen] spielen die Eltern [„was die“ durchgestrichen] große Rolle im Leben der Kinder, z. B. sie helfen immer [„bei“ durchgestrichen] in der Uni, beim Studium, sie suchen für uns Jobs usw.“ (N. aus Usbekistan, G/S 34, 2. Sem., Z. 12–20)

N. beschreibt den zentralen Unterschied zu ihrem Leben in Usbekistan und im Unterschied zu ihrem im Text zuvor erwähnten Aufenthalt „für 3 Monaten in meiner Ferienzeit“ (Z. 1) damit, dass sie plötzlich als „Aupair Mädchen“ in einer für sie zunächst unbekannteren deutschen Familie „alles selber organisieren“ muss, was ihr aufgetragen wird („die muss alles machen“), wobei das unterstrichene „die“ sogar auch bedeuten könnte, dass sie sich ausgenutzt fühlte. Das steht im Gegensatz zu ihrem „Land“, wo sie nicht „selbständig“ war und die Eltern „helfen“, aber dadurch auch bestimmen, was studiert und in welchen „Jobs“ gearbeitet wird.

Erfahrungen der Entwicklung der Selbstständigkeit in Verbindung mit der Loslösung von den Eltern schildert auch E. im Hinblick auf sein neues Leben in Deutschland wie in einem Bildungsroman sehr anschaulich.

„Seit ich in Deutschland bin, habe ich viel [„erlebt“ eingefügt] und viel über mich selbst entdeckt. In Albanien wohnte ich bei meiner Eltern, wie auch die meisten in meinem Alter damals. Man hat nicht so viel Freiheit, wenn man bei seiner Eltern wohnt, obwohl meine Eltern mit mir nicht so streng waren. Als ich hier in Deutschland kam, war alles für mich neu und gleichzeitig nicht so leicht mich daran zu gewöhnen alles allein zu machen. Das hat mich dazu gebracht meine Lebensart ändern. Ich hab hier kochen [„gelernt“ durchgestrichen], die Wichtigkeit des Geldes und noch viel andere lebenswichtige sachen gelernt.“ (E. aus Albanien, T/W 34, 2. Sem., Z. 1–8)

Im Unterschied zu seinem ersten Aufsatz, in dem er seine Zeit vor dem Umzug nach Deutschland beschreibt, reflektiert E. zunächst in seinem zweiten Aufsatz über seine Selbsterkenntnis-

prozesse („viel über ich selbst entdeckt“) im Zusammenhang mit vielen (neuen) Erfahrungen. Anschließend schreibt er sich in einem Gegenhorizont zu Albanien der Gruppe junger Albaner zu, die in der Regel zuhause wohnen und dadurch „nicht so viel Freiheit“ haben wie er jetzt ohne Eltern in Deutschland. Die Erlangung der Selbstständigkeit im Alltag („alles allein zu machen“) war „nicht so leicht“, aber E. betont mit der Formulierung „Das hat mich dazu gebracht mein Lebensart ändern“ seine aktive Überwindung der damit verbundenen Probleme. Er belegt dies mit dem Beispiel, dass er „kochen“ gelernt habe, was sicherlich nicht selbstverständlich für einen albanischen Mann ist, und mit dem Beispiel des Erlernens des Umgangs mit Geld und dem Hinweis auf andere lebenswichtige Dinge („viel andere lebenswichtige sachen“).

4.1.3 *„Andere Mentalität“: Akkulturation und Akkommodation durch Gegenhorizonte*

In den meisten Aufsätzen (63 von 79 im ersten und 40 von 49 im zweiten Semester) lassen sich deutliche Gegenhorizonte zur ursprünglichen Lebenswelt finden, häufig durch eine Abgrenzung zu einer erfahrenen anderen Mentalität in Deutschland. Die Einschätzungen weisen abhängig von thematisierten sowie gegenhorizontlich eingeordneten Erfahrungen negative und positive Beurteilungen auf, auch in Bezug auf Vorstellungen, Bilder und Stereotype vor der Einreise nach Deutschland. Besonders im ersten Semester werden auch bestimmte Unterschiede einfach nur dargestellt, da noch Wissen fehlt, um bestimmte Erfahrungen einzuordnen bzw. zu erklären. So beispielsweise im folgenden Textausschnitt.

„Eine negative Erfahrung gab es allerdings auch. Als Nichtraucherin nehme ich immer Anstoß daran, wenn ich junge Mädchen sehe, die rauchen. Es gibt so viele Raucherinnen in Deutschland, das könnte man sich z. B. in Kasachstan nicht vorstellen. Aber wie gesagt: andere Länder – andere Sitten.“ (K. aus Kasachstan, W 30, 1. Sem., Z. 27–30)

In dem einzigen Negativbeispiel in K.s Text, womit ihre positiven Erfahrungen überhöht werden, beschreibt sie ein für Deut-

sche scheinbar banales Verhalten: das Rauchen von „junge(n) Mädchen“ in der Öffentlichkeit. Das wird von K. mit dem Deutschen Sprichwort „andere Länder – andere Sitten“ abgetan, steht aber im starken Kontrast zu ihrem Heimatland Kasachstan, wo man sich ein solches Verhalten „nicht vorstellen“ kann. In dieser stark autoritätsnormierten Gesellschaft herrscht diesbezüglich eine andere Geschlechtsidentität. Dort rauchen nur die Männer in der Öffentlichkeit, nicht Mädchen bzw. (junge) Frauen. In ähnlicher Weise, aber allgemeiner, ohne nähere Begründung bzw. ohne Erläuterung konstatiert die Studentin O. aus Russland:

„Für mich war eine negative Überraschung, dass viele junge Leute keine guten Manieren haben, und es in Deutschland junge Leute alles machen können.“ (O. aus Russland, G 35, 1. Sem., Z. 3–4)

Mittels des Gegenhorizonts zu Russland bzw. in Nichtübereinstimmung mit dem dortigen Deutschlandbild („negative Überraschung“) schreibt sie einer großen Zahl an deutschen Jugendlichen („viele junge Leute“) schlechtes Benehmen („keine guten Manieren“) und verallgemeinernd („junge Leute“) respektloses Verhalten zu, das nicht negativ sanktioniert bzw. diszipliniert wird („alles machen können“).

Fehlendes kulturelles Wissen ist auch erkennbar im folgenden Text, der beobachtbare und kulturelle Unterschiede zu China offenbart, aber auch das fehlende kulturelle Hintergrundwissen, warum Geschäfte in Deutschland sonntags und feiertags in der Regel geschlossen sind, während Geschäfte, Banken etc. in China an sieben Tagen in der Woche von morgens bis abends offen haben.

„Mir ist zuerst aufgefallen, dass es nur wenige Leute auf der Straße gibt, besonders sonntags und feiertags. Warum? Meine Hauptgrund ist, dass die meisten Geschäfte an diesen Tagen geschlossen sind. Aber ich kann mich nicht vorstellen, wieso sie sonntags und feiertags geschlossen sind. Normalerweise können sie in diesem Zeitraum bessere Chance haben, um ihre Waren zu verkaufen, weil viele Leute Freizeit haben und einkaufen gehen wollen. Im Gegensatz gibt es irgendwo in China zu viele

Leute und fast jedem Geschäft öffnet jeden Tag.“ (Z. aus China, W 30, 1. Sem., Z. 4–11)

Dagegen enthält der Textanfang einer sudanesischen Studentin, beginnend mit einem deutschen Sprichwort („Jeder Anfang ist schwer.“), das ihre Sprachkompetenz zeigt, zunächst eine reflektierte Sichtweise auf ihre schwierige Anfangszeit, die allgemeingültig („Jedem fällt es am Anfang schwer“) dargestellt wird.

„Jeder Anfang ist schwer. Jedem fällt es am Anfang schwer die Heimatland und die Familie zu verlassen und in ein anderen Land zu leben, wo die Kultur und vielleicht die Religion und die Sprache ganz anders ist.“ (S. aus dem Sudan, T/W 34, 2. Sem., Z. 1–3)

S. schreibt sich der Gruppe von Ausländern zu, die ihr Land verlassen. Dabei verstärkt die Formulierung „Heimatland und Familie“ die Schwere der Entscheidung und „ganz anders“ verweist gegenhorizontlich auf die großen Unterschiede zwischen dem Sudan und Deutschland, die zu stark wahrgenommenen Fremdheitserfahrungen führen. Die Nennung der „Religion“ zeigt die Wichtigkeit für S. Anschließend erläutert sie im Textverlauf ihre Begründung für ein Studium in Deutschland und die Unterschiede zum Sudan.

„Bevor ich nach Deutschland kam, hatte ich den Wunsch, mein Studium hier zu absolvieren. Ein Grund dafür war, dass die deutschen Universitäten im Sudan einen sehr guten Ruf haben; dennoch sah ich wie zufrieden die Leute waren, die ihr Studium hier absolviert haben. Von denen wurde es mir gesagt, dass das Studium in Deutschland praxisorientierter und abwechslungsreicher ist im vergleich zu einem Studium im Sudan. Weil das Studium im Sudan wesentlich theoretischer angelegt ist. Oft geht es darum, das umfangreiche Fachwissen auswendig zu lernen. Das ist was mich dazu bewegt hat, hier her zu kommen, um zu studieren. Eine Rolle spielte dabei sicher, dass ein Teil meiner Familie hier lebt.“ (S. aus dem Sudan, T/W 34, 2. Sem., Z. 4–12)

S.' Bemerkung „hatte ich den Wunsch“ legt nahe, dass sie sich selbst entschieden hat, in Deutschland studieren zu wollen und „hier“ zeigt ihre Identifikation mit Deutschland. Dies ist vor dem sozialen, elitebezogenen und besonders dem Gender-Hintergrund zu sehen und weist eventuell auch auf die unterschiedliche Rolle von muslimischen Frauen im Sudan hin. Einerseits auf die untergeordnete Stellung aufgrund des im Sudan eingeführten Islams und der Analphabetenquote von ca. 50 % bei Mädchen. Andererseits sind aber Frauen Inhaberinnen wichtiger spiritueller Funktionen, z.B. im Zar-Kult, und vielfältige Frauenorganisationen sowie Bildungsinstitutionen wie die Ahfad Universität für Frauen existieren. S. begründet ihre Entscheidung für ein Studium in Deutschland nicht nur mit der bei vielen ausländischen Studierenden vorhandenen *Redensart* „sehr guten Ruf“, sondern auch mit der Interaktion mit Absolventen und deren Darstellung („sah ich wie zufrieden die Leute waren, die ihr Studium hier absolviert haben“), wobei der falsche Gebrauch von „dennoch“ (richtig wäre *außerdem*) auffällt. S. beruft sich auf die vorher genannten Absolventen im Sinne von Experten und liefert mit der Begründung zugleich den positiven Gegenhorizont („praxisorientierter und abwechslungsreicher“ ... „theoretischer“) zum Studium im Sudan. Sie konkretisiert ihre zuvor sehr allgemeine Kritik am Studium im Sudan durch ihre Abgrenzung von den Lehr- und Lernmethoden („auswendig zu lernen“), die für die Qualifikation („umfangreiches Fachwissen“) nicht adäquat sind, um dann im folgenden Satz daraus die Begründung für ihr Studium in Deutschland abzuleiten („Das ist was mich dazu bewegt hat, hier her zu kommen, um zu studieren.“) Dabei hat ihre Familie in Deutschland („Teil ...“) ihr die Entscheidung erleichtert bzw. erst ermöglicht. Wie an Textstellen zuvor wird mit der sprachlichen Verwendung von „hier“, das Gegensatzpaar *hier/da* ist eine typische Sprachfigur, die Identifikation mit der vormals fremden Lebenswelt deutlich.

Ein interessanter Text hinsichtlich der deutlichen Gegenhorizonte, der deswegen auch hier in voller Länge zitiert wird, stammt von einer chinesischen Studentin eines G-Kurses des zweiten Semesters. In diesem Text wird deutlich, welche Gegenhorizonte sie aufgrund ihrer chinesischen Lebenswelt vermittelt durch die Bildungsinstitution Schule und den Blick auf die „westliche(n) Welt“, mit nach Deutschland bringt.

„Bevor ich für Deutschlernen entschieden habe, habe ich mir [„über“ durchgestrichen] sehr wenig über Deutschland gewusst. Durch die Geschichtsunterrichten in der Schule weiß ich, dass [„es“ eingefügt] In Deutschland ein [„Eissenblutiger“ durchgestrichen, dazu „auf Chinesisch übersetzt wird“ eingefügt] eiserner Kanzler Bismarck [„gibt“ durchgestrichen], natürlich Hitler und auch eine starke Industrie gibt. [„Im“ durchgestrichen] Ich habe gedacht, dass die Deutsche deshalb eine sehr starke Persönlichkeit haben sollen und diszipliniert werden. Und [„im“ durchgestrichen] in der westlichen Welt wird der Einzelne betont, im Gegensatz zu China wird die Gesellschaft betont. [„Dafür“ durchgestrichen] Deswegen habe ich [„mir“ eingefügt] [„sogar“ durchgestrichen] Sorgen gemacht, dass die Deutschen egoistisch sind. Die Pünktlichkeit und der Ernst werden auch in China gelobt. Nachdem ich nach Deutschland gekommen bin, habe ich meine [„Gedanken“ durchgestrichen] Meinung geändert. Die Deutschen sind zwar manchmal sehr egoistisch, aber auch warmherzig. Einmal habe ich mein Geld in [„der“ eingefügt] U-bahn verloren und habe keine Geld für die Rückkehr nach Hause [„zu bezahlen“ durchgestrichen]. Eine Dame hat mir eine Ticket gekauft. Ich bin so berührt. Und auch meine erste Vermieterin hat mir viel geholfen. [„Als ich“ durchgestrichen] Als ich kaum Deutsch sprechen konnte, [„hat“ durchgestrichen] war sie mit mir zu den Bürgeramt gegangen um mich [„angemeldet zuwerden“ eingefügt] anzumelden. Sie hat auch meine Hausaufgaben von [„der“ eingefügt] Sprachschule korrigiert. Aber Einmal als ich mit dem Fahrrad auf dem Fußweg 5 meter langefahren bin, [„kommt“ durchgestrichen] kam plötzlich ein Polizist [„vor mir“ durchgestrichen], [„er sag“ durchgestrichen] und verlangte [„mich“ durchgestrichen] von mir 5 Euro [„Staffgeld dafür“ durchgestrichen] Strafe. Ich konnte mich gar nicht erklären. Wegen meines schlechten Deutsch aber auch wegen meiner chinesischen Gedanken. [„Ich“ durchgestrichen] Damals fuhren auch andere Fahrrad vor mir auf dem Fußweg. Warum [„nur habe“ durchgestrichen] soll nur ich Strafe bezahlen? [„Und sogar“ durchgestrichen] Weil ich eine Ausländerin bin, kenne ich auch nicht, [„so

gut“ durchgestrichen] dass der Fußweg in Deutschland nur für [„Fußlaufen“ durchgestrichen] Fußgänger zur Verfügung steht. Außerdem [„hat“ eingefügt] der Fußweg auch keine Merkmal, dass [„in dem k“ durchgestrichen] er ein Fußweg ist. Ich fühlte mich unrecht behandelt. [„wer war“ durchgestrichen] Und die Deutsche sind auch manchmal so kalt.“ (S. aus China, G 35, 2. Sem., Z. 1–33)

Zu Beginn reflektiert die Studentin ausgehend vom Zeitpunkt des Schreibens, dass sie vor dem Erlernen der deutschen Sprache damals „sehr wenig“ über Deutschland wusste, lediglich oberflächliches Wissen über Bismarck, Hitler und den Industriestandort Deutschland, womit sie ausdrückt, dass sie jetzt viel mehr weiß. Bismarck und Hitler werden zusammen mit einer „starke(n) Industrie“ als markante deutsche Persönlichkeiten erwähnt. Es „existiert“, so wird der renommierte Sinologe Michael Lackner von der Universität Erlangen-Nürnberg in einem Artikel in der Süddeutschen Zeitung zitiert, „in der chinesischen Gesellschaft eine unterschwellige Bewunderung für Hitler, der aus ihrer Sicht nur dummerweise den Krieg verloren hat“ (Brüning 2010).⁷⁶ Das wenige in der Schule vermittelte Wissen führt zum Stereotyp des harten und disziplinierten Deutschen („sehr starke Persönlichkeit haben sollen und diszipliniert werden“) in Kombination mit dem Bild des westlichen Individuums, das im Gegensatz zum chinesischen Kollektivgedanken

76 In einem aktuelleren Zeitungsartikel in der Tageszeitung „Die Welt“ führt der China-Korrespondent Johnny Erling Beispiele für die Zeitschriften und Devotionalien an, die Hitlers Blitzkriege, die Wehrmacht und die SS verherrlichen. Zeitschriften „tragen deutsche Wörter auf den Titeln wie ‚Das Reich‘, ‚Edelweiss‘ oder ‚Grossdeutscher Reichskriegertag‘“ (Erling 2015). Erling erläutert das Phänomen trotz strenger staatlicher Zensur folgendermaßen: „Wut und Zorn über Japans Kriegsverbrechen werden nach 70 Jahren weiter öffentlich geschürt. Wenn es aber um Hitlerdeutschland geht, verschließen Pekings Behörden die Augen vor der Verharmlosung des deutschen Faschismus und offener Vermarktung seiner Symbole. [...] Sie dulden, dass auf Flohmärkten wie in Panjiayuan Hitler-Büsten verkauft werden, die im trauten Verein mit anderen Tyrannen wie Stalin oder Mao stehen. Dabei zieht chinesische Käufer weder die faschistische Ideologie an, noch deren Judenverfolgung und der Rassenwahn. Das Interesse an Hitler und der Nazi-Herrschaft richtet sich auf deren auftrumpfende Machtausübung, auf Wehrmacht, Waffen und Blitzkrieg. Unmerklich hat sich ein Trend zu militärischer Großmannssucht in der Gesellschaft ausgebreitet. Der von Parteichef Xi Jinping beschworene Traum einer starken Nation und eines auferstehenden Chinas gibt einen fruchtbaren Nährboden ab.“ (Ebd.)

steht. Daraus wird die Vorstellung abgeleitet, „dass die Deutschen egoistisch sind“, der Vollständigkeit halber ergänzt durch die in China im Blick auf Deutschland positiv besetzten Stereotype „Pünktlichkeit und der Ernst“. Anschließend relativiert zwar die chinesische Studentin aufgrund der angeführten Erfahrungen der Hilfsbereitschaft (siehe auch Kapitel 4.1) das Stereotyp der *kalten Deutschen* (siehe Kapitel 4.2.3) mit der Formulierung „manchmal sehr egoistisch, aber auch warmherzig“. Sie lässt jedoch durch ihre Wortwahl erkennen, dass sie weiterhin an diesem Bild festhält, nur aufgrund ihrer positiven Erfahrungen in differenzierter Weise. Die Beispiele der „Dame“, mit diesem Begriff verbindet sich die edle Handlung, von der sie „so berührt“ ist, und ihrer „erste(n) Vermieterin“ zeigen, dass sie ein eher distanzierendes Verhältnis zu ihrer Umgebung und keine freundschaftlichen Kontakte zu Deutschen hat. Ihre Kontakte scheinen sich auf Zufallskontakte („Dame“) und Abhängigkeitsverhältnisse („Vermieterin“) zu beschränken, was, wie schon in Kapitel 4.1 beschrieben, typisch für viele chinesische Studierende ist. In ihrem Negativbeispiel „Fahrrade auf dem Fußweg“ beschreibt die chinesische Studentin das Gefühl der Stigmatisierung, was sie mit ihrer Selbstzuschreibung zur Gruppe der Ausländer („Ausländerin“, siehe Kapitel 4.4) erklärt, worin sie eine dreifache Ungerechtigkeit ausmacht: erstens wurde nur sie, die Ausländerin, angehalten, zweitens konnte sie sich aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse sowie ihres chinesischen Gegenhorizontes („Wegen meines schlechten Deutsch aber auch wegen meiner chinesischen Gedanken.“) nicht wehren und drittens fehlte ihr das deutsche Regelwissen, Fußgänger- und Radwege betreffend. Die starre Regelorientierung wird im letzten Satz mit der Kälte der Deutschen in Beziehung gesetzt („Und die Deutsche sind auch manchmal so kalt.“ Siehe Kapitel 4.2.3) und bildet den negativen Gegenhorizont zu China. Zwar wird das Urteil mit „manchmal“ abgeschwächt, aber dies kann auch als *chinesische Höflichkeit*⁷⁷ interpretiert werden und damit nicht als abgeschwächte, sondern als sehr harte Kritik gedeutet werden, zumal der Text mit diesem Satz endet und der für Texte chinesischer Studierender typische versöhnliche Schluss fehlt (siehe Kapitel 4.1.5).

77 Einen Überblick über geschichtliche und kulturelle Besonderheiten Chinas bietet Schmidt-Glintzer 2009.

Gegenhorizonte können vielfältig sein und sind abhängig von den vorhandenen kulturellen Mustern. Meist geht es darum, sich dadurch von der (bekannteren) alten oder der (zunächst fremden) neuen Lebenswelt abzugrenzen, beispielsweise im folgenden Text einer russischen Studentin.

„Was noch für mich ganz wichtig war und ist, ist dass ich mich wohlfühle, wenn ich spazieren gehe; ich befinde mich immer in Sicherheit, weil es so viele Polizisten gibt, die gut kontrollieren Ordnung in der Stadt.“ (A. aus Russland, G/S 34, 1. Sem., Z. 14–16)

Durch das lobend hervorgehobene Sicherheitsgefühl in der Stadt (Berlin) findet eine versteckte Abgrenzung zur russischen Lebenswelt statt, in der Polizisten nicht so positiv sichtbar sind bzw. aufgrund ihrer Korruptionsanfälligkeit nicht als Garanten für Sicherheit und Ordnung, sondern eher als Gefahr gelten.⁷⁸

Eine negative Abgrenzung gegenüber Deutschland findet in diesem Textausschnitt statt, in dem der lange Schulbesuch in Deutschland gegenüber Aserbaidschan als Nachteil gesehen wird:

„Ich wusste es auch, dass man in Deutschland 13 Jahre lang zur Schule gehen muss. Ich finde es sehr unangenehm. In Aserbaidschan dauert die nur 11 Jahre.“ (E. aus Aserbaidschan, W. 32, 1., Sem., Z. 25–26)

78 Einblicke in Korruption bezüglich der Polizei zum Zeitpunkt des geschriebenen Aufsatzes liefern folgende Zeitungsartikel: Heimann 2009 und Nienhuysen 2010. Regelmäßig landet Russland auch beim Ranking bei der bekanntesten NGO zum Thema der Korruptionswahrnehmung, Transparency International, auf einem der hinteren Plätze und gilt damit als hochgradig korruptes Land, so z. B. auch im Index zum Jahr 2016 (vgl. Transparency International 2017). Und auch das Bildungs- und Universitätssystem in Russland war und ist hochgradig korrupt. „Mindestens 5,5 Milliarden Dollar geben Russen pro Jahr für Bestechung im Bildungswesen aus, hat die russische ‚Verbraucherschutzorganisation für die Empfänger von Bildungsleistungen‘ (OZPPOU) in einer Studie ausgerechnet. [...] Allein 1,5 Milliarden zahlen Eltern jährlich unter der Hand für die Aufnahme ihrer Kinder an der Universität. [...] In der Studie der OZPPOU sagen 80 Prozent aller Eltern, dass sie bereit wären für die Bildung ihrer Kinder jemanden zu bestechen. Vor allem Eltern, die selbst einen hohen Bildungsstandard haben, bestechen häufig die Angestellten der Bildungseinrichtungen, die ihre Kinder besuchen. Sie wissen eben, wie der Aufstieg in Russland funktioniert.“ (Beitzer 2011)

In einem anderen Text eines US-amerikanischen Studenten wird dagegen schon durch die selbst gewählte Überschrift mit Fragezeichen („Dem Deutschen begegnen?“, Z. 1) und durch die Verwendung eines protestantisch aufgeladenen Begriffes („begegnen“) grundsätzlich in Frage gestellt, ob es überhaupt möglich ist, den typisch Deutschen anzutreffen. In der ausführlichen Einleitung zu seinem Text, die in ihrem Stil an das *Gelehrtendeutsch* der zwanziger Jahre erinnert und in seiner reflektierten Differenziertheit singular unter allen untersuchten Aufsätzen ist, entschuldigt („vermeide ich“, „versuche ...“) und relativiert H. Zuordnungen („kann sein“, „relativiert wird“), die er später trifft, um zu zeigen, dass er sich dessen bewusst ist, dass es „die Deutschen“ eigentlich nicht gibt und von seinem „Urteil“ und seiner „eigenen Herkunft und Sichtweise“ abhängig ist. H. stellt aber auch fest, dass es bestimmte Verhaltensweisen („gewisse eigenschaften“) gibt, die in manchen Ländern häufiger als in anderen festzustellen sind („die besonders in manchen nationalen Typen öfter zu finden sind als in einem Mensch einer anderen Nationalität“).

„Ehrlich gesagt vermeide ich jede allgemeine Urteilsfällung gegen Menschen bestimmter Nationalitäten. Ich versuche jeden Mensch an sich zu begegnen und alle Voreingenommenheiten, die sich in mir befinden oder außer mir zu finden sind, zu ignorieren. Es kann sein, dass wenn ich sage „das ist typisch Deutsch“, dass überhaupt nicht typisch und nur auf eine Minderheit in Deutschland beschränkt ist, oder dass es eigentlich eine unangenehme (oder angenehme) Eigenschaft der Menschheit insgesamt ist, die ich zufällig im Charakter meines gegenüberstehenden Deutsche fand. Allerdings gebe ich auch zu, dass es gewisse eigenschaften gibt, die besonders in manchen nationalen Typen öfter zu finden sind als in einem Mensch einer anderen Nationalität. Solche Eigenschaften können Tugenden sowie Untugenden sein aber jenes Urteil davon hängt natürlich auch von meinem eigenen Herkunft und Sichtweise ab, was auch möglicherweise mit Makeln behaftet sein könnte. I sage das alles nur, damit alles was ich jetzt „über die Deutschen“ sage relativiert wird.“ (H. aus den USA, G 33b, 1. Sem., Z. 3–15)

Nach der relativierenden Einleitung und der anschließenden Schilderung eines selbst erlebten und satirisch geschilderten Beispiels von Rechthaberei folgert H. allgemein:

„Jeder will jedem beweisen, dass er im Großen und Ganzen Recht hat; das ist eine menschliche, allgegenwärtige Sache und ein Ergebnis des menschlichen Egos, kein Zweifel. Dennoch bin ich bis heute noch verblüfft wie weit manche in Deutschland so eigensinnig und sogar versessen versuchen, ihre Wille durchzusetzen.“ (H. aus den USA, G 33b, 1. Sem., Z. 48–51)

Auch wenn H. relativierend „manche in Deutschland“ schreibt, verweist seine fossilierte Erfahrung auf den negativen Gegenhorizont der deutschen Rechthaberei im Unterschied zu unverbindlich freundlichen us-amerikanischen Lebenswelten, was H. im fortlaufenden Text mit zwei weiteren (satirisch beschriebenen) Beispielen belegt wird und was zeigt, dass er in seinen deutschen Lebenswelten von (aggressiver) Rechthaberei am meisten in seinem Alltag gestört wird. In H.s Aufsatz des zweiten Semesters, mit deren anderer selbst gewählter Überschrift er sich als Individuum („eines“) und seine „Erfahrungen“ in den Mittelpunkt stellt und er sich der Gruppe der „Ausländer in Deutschland“ zuordnet („Erfahrungen eines Ausländers in Deutschland“), bezieht sich H. in seiner Einleitung explizit auf den ersten Aufsatz und bestätigt seine damaligen Auffassungen mit dem heutigen Ist-Zustand („Stand der Dingen“).

„Meinen letzten Aufsatz über meine Integrationserfahrungen in Deutschland kann ich wirklich nicht ergänzen, weil der Stand der Dingen nicht viel geändert hat. Prinzipiell vermeide ich jede Art vom Vergleich zwischen verschiedenen Kulturen. Ich sehe nichtdestoweniger Eigenschaften, die mir angesichts meiner amerikanischen Erziehung auffällig geworden sind, was allerdings nicht heißt, dass ich nicht imstande wäre, Ähnliches in meinem Land festzustellen.“ (H. aus den USA, G 33b, 2. Sem., Z. 3–8)

Seine fossilierten Erfahrungen werden deutlich und ähnlich wie im ersten Aufsatz geht H. von der individuell ausgerichteten

Prämisse aus, dass er Kulturen nicht vergleichen könne, ohne dies näher zu erläutern, denn die Kenntnis der Argumentation setzt er beim Leser voraus. H. relativiert mit seinem Satz wie im ersten Aufsatz allgemeine Zuschreibungen, die er später macht, um zu zeigen, dass er sich dessen bewusst ist, dass es *den Deutschen* eigentlich nicht gibt. Im Unterschied zum ersten Aufsatz benennt er nun explizit, warum ihm trotzdem in Deutschland manche Eigenschaften auffallen („meiner amerikanischen Erziehung“, H. verwendet in diesem Zusammenhang den deutschen Begriff „amerikanischen“ in Bezug auf die USA), um dies gleich wieder zu relativieren und auf eine allgemein menschliche Ebene zu bringen („Ähnliches in meinem Land festzustellen“). Auch im zweiten Aufsatz bezieht sich H. auf seinen positiven Gegenhorizont der Sozialisation in unverbindlich freundlichen bzw. flexiblen us-amerikanischen Lebenswelten und erklärt dies hinsichtlich der „Flexibilität“ mit einer individuellen Sichtweise bzw. sich immer wieder verändernden Lebenswegen in den USA versus der frühzeitigen Festlegung und (Sozial)Staatsorientierung („natürlich“) in Deutschland.

„Ein besseres Beispiel lautet so: Im Lauf des Lebens wechselt häufig ein typischer Amerikaner nicht nur seinen Fach beim Studium, sondern auch seinen Beruf, und viele entscheiden ziemlich spät im Leben zu studieren. Ich habe gemerkt, dass es in Deutschland anders läuft, und dass diese Flexibilität in der derzeitigen, deutschen Gesellschaft etwas gering ist. Das hängt natürlich mit dem Sozialstaat zusammen und ist deswegen nachvollziehbar. Die Amerikaner haben mehr Flexibilität, weil jeder für seine eigene Träume bezahlen muss. Der deutsche Staat gibt dahingegen viel Geld aus für die Träume seiner Bürger und erwartet mit recht etwas dafür. Gleichwohl ist mir wegen meiner Erziehung solch eine Einstellung schwerverdaulich, auch weil ich mit dem ordentlichen Lauf der Dingen einen Verlust der persönlichen Souveränität sehe.“ (H. aus den USA, G 33b, 2. Sem., Z. 39–49)

H. berücksichtigt, dass die beschriebenen Entwicklungen in den USA und Deutschland gesellschaftlich bedingt sind und sich ändern können („derzeitigen, deutschen Gesellschaft“), was

er vor allem wirtschaftlich („bezahlen“, „... Geld aus“) im Sinne des *American Dream* begründet und woraus er ableitet, dass der deutsche Staat mittels des Sozialstaates ein inflexibles Verhalten hervorruft, was auf ein eher neoliberales Staatsverständnis des Schreibers verweist. Der negative Gegenhorizont der deutschen Staatsorientierung („schwer verdaulich“) führt zu der von H. definierten fehlenden Flexibilität in Deutschland, welche er auch aufgrund seiner Sozialisation in den USA als Einschränkung seiner persönlichen Unabhängigkeit („Verlust der persönlichen Souveränität“) ansieht, worin sich der Topos des *amerikanischen Traums* zeigt.

Auch wenn H. mit seiner sehr differenzierten soziologischen Sichtweise die Ausnahme unter den untersuchten Texten bildet, so ist doch sein Text des zweiten Semesters insofern typisch, als meist die Gegenhorizonte beibehalten werden, oft in fossilierter Form und häufig mehr begründet bzw. reflektiert.

4.1.4 *„Deutschland hat einen guten Ruf“: Leben und Studium in Deutschland als Prestige und Aufstiegschance*

Einer der Hauptgründe, warum ausländische Studenten nach Deutschland kommen, ist, dass ein gebührenfreies Studium in Deutschland gute bzw. bessere Ausbildungs- sowie Karrierechancen verspricht und in den Heimatländern Prestige verleiht (siehe Kapitel 2.2). So schreibt beispielsweise dieser jemenitische Student in seinen beiden Einleitungssätzen seines Textes aus dem ersten Semester:

„Als ich im Jemen war, träumte ich immer in Deutschland zu studieren. „Gott sei Dank“ erreichte ich mein Ziel und hoffe, dass ich es schaffe.“ (A. aus dem Jemen, T/W 34, 1. Sem., Z. 1–2)

Die großen Erwartungen und die Aufstiegsorientierung, die schon früh an den Traum („träumte ich immer“) und das Prestige eines Studiums in Deutschland geknüpft sind, werden mittels einer als Dankesformel vom Arabischen ins Deutsche übersetzten Sprachroutine („Gott sei Dank“: Alhamdulillah) als Zufriedenheit über das zunächst „erreichte [...] Ziel“ des Aufenthalts in Deutschlands verstärkt, verbunden mit der Fokussierung auf die Qualifikation, die ein Studium in Deutschland vermittelt

(„hoffe“ kann hier Unsicherheit bedeuten oder auch Bescheidenheit).

Eine Prestige- bzw. Aufstiegsorientierung durch ein Leben und ein Hochschulstudium in Deutschland spiegelt sich in 28 der kodierten Texte des ersten und 22 des zweiten Semesters wider, in denen häufig die Lebensentscheidung eines Studiums in Deutschland *untermauert* bzw. gerechtfertigt wird, dass sich dort ein Studium „lohnt“, wie funktionalpragmatisch eine Studentin aus Kasachstan in ihrem Aufsatz schreibt.

„Ansonsten hat mir alles, was ich von Deutschland gesehen habe, sehr gut gefallen. Es lohnt sich allemal, hier zu studieren. Und ich hoffe darauf, dass ich auch in Zukunft nur positive Erfahrungen in Deutschland und mit den Deutschen machen werde und sich der gute Eindruck, den ich von diesem Land gewonnen habe, nicht ändern wird.“ (K. aus Kasachstan, W 30, 1. Sem., Z. 31–35)

Im Schlussteil ihres Textes überhöht sie die Konsequenz ihrer Entscheidung für ein Studium in Deutschland damit, dass sie, „Ansonsten“ bezieht sich auf Raucherinnen in Deutschland, „alles [...] sehr gut gefallen“ hat. Sie erhofft sich „auch in Zukunft nur positive Erfahrungen in Deutschland mit den Deutschen“, obwohl sie im gesamten Text nicht über Erfahrungen mit Menschen berichtet hat. Der zweite Teil ihres Schlusssatzes verweist ebenso auf die Begründung einer Entscheidung in Hinsicht auf eine Selbstversicherung, („gute Eindruck“) und darauf, dass sie es geschafft hat und weiter schaffen will. Ein Scheitern in der Fremde ist nicht eingeplant und würde nicht ihrer Aufstiegsorientierung entsprechen.

Ist der Aufenthalt schon vor dem Studium mit Schulerfahrung verbunden, so äußert sich der erhoffte Aufstieg durch Bildung folgendermaßen.

„Ich finde die Schulen in Deutschland besser als in meiner Heimat so wie Lehrer als auch das Unterrichts.“ (A. aus Makedonien, G 35, 2. Sem., Z. 21–22)

Im anschließenden Textausschnitt, der mit der Überschrift „Meine Erfahrungen in Deutschland“ versehen ist, ist die Hoffnung auf einen zukünftigen hohen Lebensstandard („schönes

Leben haben werde“) mit der Zäsur des Abfluges „von Vietnam“ und einer Aufbruchstimmung („Damals war ich sehr froh“) verbunden.

„Ich bin um 24 Uhr von Vietnam abgeflogen. Damals war ich sehr froh, weil ich damals gedacht habe, dass ich mein Zukunft in Deutschland bauen [,werde“ durchgestrichen] und ich ein schönes Leben haben werde.“
(M. aus Vietnam, T/W 34, 1. Sem., Z. 4–6)

Der Satz „Damals war ich sehr froh“ lässt aber auch darauf schließen, dass dies zum Zeitpunkt des Schreibens des ersten Aufsatzes nicht mehr so ist, was man auch am Ende des Textes anhand folgender Textsstelle bestätigen kann.

„Ich habe hier in Deutschland sehr viele Unterlagen gemacht, irgendwann gibt es auch Problem. Aber trotzdem möchte ich sagen, dass die technische Ausbildung in Deutschland wirklich gut ist. Deshalb bin ich heute hier im STK Potsdam.“ (M. aus Vietnam, T/W 34, 1. Sem., Z. 18–21)

M. beschwert sich wahrscheinlich über die zahlreichen bürokratischen Dinge, die er zu bewältigen hatte („sehr viele Unterlagen gemacht“) und die mit Problemen verbunden sind. Anschließend rechtfertigt M. seine Entscheidung, in Deutschland zu studieren bzw. seinen Aufenthalt, fokussiert jedoch nur auf seine Aufstiegsorientierung („technische Ausbildung“).

In seinem zweiten Aufsatz, den M. mit der Überschrift „Erfahrungen in Deutschland“ betitelte und mit der jetzt nicht mehr die eigenen Erfahrungen wie bei der Überschrift des ersten Aufsatzes hervorgehoben werden, nennt M. zunächst die Stereotype „Disziplin“ und „Exaktlichkeit“, die er mit Deutschland verbindet („Begriff“) und die man auch mit einem technischen Studium verbinden kann.

„Deutschland ist ein Begriff, der weltweit immer zusammen mit der Disziplin, Exaktlichkeit [,gesehen“ durchgestrichen] gesagt wird. Für mich perseulich habe ich [,vorher“ eingefügt] einen Wunsch [,nach Deutschland zu kommen, u. zu trainieren“ durchgestrichen] nach

einem Studium in Deutschland. Ich [„weiß schon“ durchgestrichen] habe vorher gewusst, als ich in VN war, dass es hier in Deutschland viele Schwierigkeit gibt. Aber [„das ist wirklich in der Realität so anders schwer“ durchgestrichen] in der Realität ist das noch schwerer.“ (M. aus Vietnam, T/W 34, 2. Sem., Z. 2–8)

Sein Interesse an Deutschland macht M. allein an seinem „Wunsch nach einem Studium in Deutschland“ fest. Interessant ist an dieser Stelle die Verwendung von „Wunsch“, denn Wünsche werden von anderen erfüllt, andere entscheiden darüber, ob er es schafft. Im Unterschied zum ersten Aufsatz findet sich jedoch keine anfängliche Idealisierung mehr, sondern M. schreibt gleich von Problemen, die er hat und die ihm (nun) schon in Vietnam bekannt waren. Er wählt im Unterschied zum ersten Aufsatz gleich zu Beginn die negativen Aspekte, da sie anscheinend beim Schreiben des zweiten Aufsatzes für ihn im Vordergrund stehen.

Aufstiegsorientierung kann auch durch andere, besonders durch die Eltern von Studierenden, vermittelt werden und eine fremdbestimmte Wirkung haben.

„Meine Mutter hat immer davon geträumt, dass ich eine gute Ausbildung kriege, natürlich im Ausland. Es soll angeblich besser für meine beruflichen Chancen sein. Ich war aber davon noch nie so wirklich überzeugt. Ich habe nie entschafft darüber nachgedacht, dass wir irgendwann mal in ein anderes Land fahren können. Es viel mir immer schwer sich in einer neuen Umgebung zurechtzufinden, neue Kontakte zu knüpfen. Ich bin ein Mensch, der sehr an seiner sozialen Umgebung hängt. Wahrscheinlich genau deshalb war die erste Zeit für mich sehr schwer und ich habe leider mehr negative Erinnerungen.“ (N. aus der Ukraine, W 30, 1. Sem., Z. 7–14)

Wie aus dem Text hervorgeht, war es nicht N.s eigener Wunsch in Deutschland zu studieren, sondern eine durch ihre „Mutter“ erzwungene Aufstiegsorientierung durch „gute Ausbildung [...], natürlich im Ausland“, wodurch die Alternative einer Ausbildung in der heimatlichen Ukraine aus Sicht der Mutter abgewertet wird und für ihre Tochter nicht in Frage kommt. Von der

Chance der guten Ausbildung im Ausland ist N. nicht wirklich überzeugt, was durch ihre distanzierende Formulierung „angeblich besser für meine beruflichen Chancen“ verdeutlicht wird. Ein Leben im Ausland kam für N. ernsthaft („entschafft“) nicht in Betracht und so führte das nicht freiwillige Verlassen ihrer sozialen Umwelt dazu, „sich schwer in einer neuen Umgebung zurechtzufinden“, worunter sie leidet und woraus sie reflektiert schlussfolgert, dass „die erste Zeit für mich sehr schwer“ war und sie „leider mehr negative Erinnerungen“ hat. Ihre lebensweltliche Fremdheit ist noch nicht überwunden.

Auch im folgenden Text mit der selbst gewählten Überschrift „Meine Erfahrungen in Deutschland“ (Z. 1), welche zeigt, dass es um die eigenen Erfahrungen der Schreiberin geht, war die Mutter einer Studentin aus Russland der Grund für ein Leben in Deutschland. Dieses Mal bedingt durch die Entscheidung der Mutter, selbst mit ihrer Tochter „hier“ zu „bleiben“, wodurch ein erster fremdbestimmter Aufenthalt von Z. in Deutschland („es waren 4 Monate“) schon 2004 als vierzehnjährige Schülerin erfolgte, wo ihr alles fremd war und sie deswegen „immer in die Heimat nach Russland zurück“ wollte.

„Ich bin erstmal im Jahr 2004 nach Deutschland gekommen, aber nicht um hier zu leben, sondern einfach zu sehen, wie es hier ist. Meine Mutter wollte aber hier bleiben, deswegen sollte ich nach Deutschland mitfahren. Während dieser Zeit (es waren 4 Monate) konnte ich mich überhaupt nicht an [„der“ eingefügt] neue Leben gewöhnen. Ich wollte immer in die Heimat nach Russland zurück. Endlich ist es mir gelungen. Ich wurde nach Russland zurückgeschickt. Es sind noch ... Jahre vorbegegangen. Ich habe meinen Schulabschluss da gemacht und die Entscheidung getroffen, nach Deutschland zu fahren. Ich konnte aber diese Entscheidung nicht erklären. Ich sah keine Perspektive hier. Trotzdem habe ich aus Neugier versucht etwas zu machen, was ich noch nicht gemacht habe, und zwar, im Ausland zu studieren.“
(Z. aus Russland, G 33b, 2. Sem., Z. 1–12)

Nachdem Z. dem Leben in Deutschland ausgeliefert war und sie, eventuell auch bedingt durch die oft schwierige Phase der Pubertät, mit der neuen Umgebung in Deutschland nicht zurecht-

kam, war ihr es „gelingen“, nach „Russland zurückgeschickt“ zu werden. In diesem Zusammenhang wird auch sprachlich einerseits eine aktive Betreibung der Rückkehr durch die damals vierzehnjährige Z. als auch andererseits die (altersbedingte) Abhängigkeit von anderen bzw. von ihrer Mutter durch die Passivkonstruktion „wurde (...) zurückgeschickt“ deutlich. Z. erwähnt dann nach einem Zeitsprung in der Erzählung („noch ... Jahre vorbeigegangen“), dass sie nach ihrem Schulabschluss wieder nach Deutschland geht, ohne die Entscheidung „erklären“ zu können, da sie aufgrund der negativen Erfahrungen der Vergangenheit „keine Perspektive“ (Z. 10) sehen kann, um dann doch einen Prestige verleihenden Grund („Ausland zu studieren“) anzuführen. Im weiteren Verlauf ihres Textes reflektiert Z. ihre eigene Entwicklung. Sie deutet jetzt ihr Leben in Deutschland positiver im Unterschied zu den vorher beschriebenen Problemen als Schülerin:

„Während mein Aufenthalt in Deutschland früher mit bestimmte Probleme (die ich oben genannt habe) verbunden war, sehe ich heutzutage mehr positive Momente. Ich habe etwas Neues gelernt und neue Erfahrungen bekommen sowie habe ich für die Zukunft bestimmte Ziele, die mit dem Studium, zukünftigem Beruf, mit meiner Tätigkeit verbunden sind und die ich unbedingt erreichen will.“ (Z. aus Russland, G 33b, 2. Sem., Z. 21–26)

Z. hebt nun ihre Lernerfahrungen („Neues gelernt“) „und neue Erfahrungen“ hervor, auch in Verbindung mit ihrer beruflichen Zukunftsorientierung, die eng mit ihrem Aufstiegsstreben und ihrem Leistungsgedanken („unbedingt erreichen will“) verknüpft ist.

Manchmal ist der Grund für ein Leben und Studium aber auch eher finanzieller Natur, wie in dieser Textpassage konkret benannt:

„Aber ich entschiede mich [„dass in“ durchgestrichen] DL als mein Studienort, weil die Gebühren hier [„nicht“ durchgestrichen] günstig sind.“ (F. aus China, G 35, 1. Sem., Z. 9–11)

Oder wie auch in diesem Textausschnitt thematisiert:

„Einesseits ist das Studium für meine [„deutsche“ eingefügt] Frau viel billiger als in Kalifornien. Andererseits ist Deutschland unglaublich kalt im Vergleich mit Kalifornien.“ (A. aus den USA, G 35, 1. Sem., Z. 2–4)

Die zweckrationale Entscheidung („Studium [...] viel billiger“) für den Aufenthalt in Deutschland ist das Studium seiner Frau. Dass seine Frau eine „deutsche“ ist, scheint für A. sehr wichtig zu sein, denn er hat dieses Attribut noch eingefügt. Der negative Gegenhorizont „kalt“ zu Kalifornien kann sich hier auf das Wetter beziehen und/oder als Relativierung gegenüber dem günstigen Studium. Die Ausbildung wird dem täglichen Leben gegenübergestellt, wobei dem Horizont Deutschland nicht die USA gegenübergestellt werden, sondern der Vergleichmaßstab Kalifornien gewählt wird. Dies weist auf eine höhere Identifizierung mit einem Teilstaat der USA hin, wo A. wahrscheinlich sozialisiert wurde. Dahingegen fehlt bezogen auf Berlin bzw. Potsdam und Deutschland eine solche Differenzierung.

M. aus Peru sieht dagegen im Vergleich zu ihrem Heimatland in Deutschland eine bessere „Bildungsmöglichkeit“ gegeben. Der Vergleich wird mit einer ökonomisch orientierten Schlussfolgerung („Deutschland bietet mir viel mehr“) abgeschlossen, woran M.s Aufstiegsorientierung sichtbar wird.

„Aber ich wollte in Deutschland bleiben, weil, wenn ich die Bildungsmöglichkeit von Peru und Deutschland vergleiche, Deutschland bietet mir viel mehr.“ (M. aus Peru, G 35, 1. Sem., Z. 22–24)

In Bezug auf deutsche „Schulen“ formuliert es eine Kommilitonin aus demselben Kurs ähnlich.

„In den deutschen Schulen wird dem Schüler mehr geboten als in Polen.“ (M. aus Polen, G 35, 1. Sem., Z. 26)

Im Fall einer anderen Kursteilnehmerin werden nach zehn Jahren in Deutschland das fehlende Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Gesellschaft („ich doch nicht zu Deutsche gehört“) und der gescheiterte persönliche Aufstieg („nicht mein Ziel erreicht“) deutlich, was auch mit der unzureichenden Beherrschung der deutschen Sprache verbunden ist („Ich habe weder die deutsche

Sprache beherrscht noch erfolgreich.“) und mittels des Bildungserfolgs der Tochter kompensiert („erfolgreiche Mutter“) wird.

„Manchmal fühle ich, dass ich doch nicht zu Deutsche gehört. Bis jetzt habe ich nicht mein Ziel erreicht. [„ich bin entweder krank und“ durchgestrichen] Ich habe weder die deutsche Sprache beherrscht noch erfolgreich. Aber ich bin eine erfolgreiche Mutter, weil meine Tochter mit 9 Jahren auf das Gymnasium ging. (Sie [„ist“ durchgestrichen] wird dieses Jahr 10 Jahre alt.“ (N. aus Indonesien, G 35, 2. Sem., Z. 42–46)

Der Gymnasialbesuch der Tochter tröstet über den eigenen gewünschten, aber nicht (mehr) möglichen höheren sozialen Status hinweg.

4.1.5 „Ich muss noch fleißig lernen“: sprachliche Muster und Polylekte

Jeweils in mehr als der Hälfte der Aufsätze des ersten und des zweiten Semesters findet sich ein positiver, versöhnlicher Schluss. Dies mag verschiedenen Aspekten geschuldet sein: einer positiven Gesamtsicht, Höflichkeit in Hinblick auf mich, den deutschen Lehrer, oder auch in Hinsicht auf die Rechtfertigung der eigenen Entscheidung bezüglich des Aufenthalts in Deutschland bzw. in Erwartung einer positiven Zukunft in Deutschland. Auffällig sind insbesondere in diesen Schlussteilen oder auch manchmal in anderen Textpassagen die Sprachroutinen bzw. Sprachrituale vietnamesischer und chinesischer Studierender. Diese sprachlichen Muster können übersetzt ins Deutsche als vietnamesische und chinesische Polylekte⁷⁹ be-

79 „Die Menge der sprachlichen Eigenschaften eines konkreten Individuums wird als *Idiolekt*, die Menge der sprachlichen Eigenschaften, die einer Gruppe von Menschen ermöglicht, miteinander zu kommunizieren, wird als *Polylekt* bezeichnet.“ (Bonacchi 2011: 36, kursiv i.O.) Dabei hat Sprache als Idiolekt „in erster Linie eine kognitive (kognitive Segmentierung und Versprachlichung der Welt) und generativ-analytische Funktion (Realisierung und Identifizierung von sprachlichen Äußerungen), Sprache als Polylekt hat dagegen primär eine kommunikative Funktion.“ (Ebd.: 20) Menschen handeln „im zwischenmenschlichen Miteinander Bedeutungen, morphologische und syntaktische Kombinations-

zeichnet werden, die in ihren Ausgangssprachen identitätsstiftende sowie soziopragmatische Funktionen erfüllen, denn Polylekte wirken im Zusammenhang der sozialen und diskursiven Kontrolle (vgl. Bonacchi 2011: 41 f.). In den nachfolgenden Textauszügen werden Polylekte der pragmatischen Aufstiegsorientierung in Verbindung mit Sprachritualen⁸⁰ deutlich. So endet zum Beispiel H.s Text mit den Sätzen:

„Jetzt gewöhne ich mich daran, in Berlin zu leben. ich bin festüberzeugt, dass Berlin ein gutes Ort für mein Studium ist.“ (H. aus Vietnam, W. 30, 1. Sem., Z. 13–14)

Ausgehend von einem schwierigen Anpassungsprozess „in Berlin“ („gewöhne ich mich“), ist Berlin für die Studentin H. nur „ein gutes Ort für mein Studium“. Ähnlich formuliert es ihre vietnamesische Kommilitonin V. aus dem selben Kurs mit ihrem Schlusssatz.

„Es gibt natürlich negative und positive Erfahrungen aber für mich ist Deutschland das schönes Land, in dem ich mich entschieden habe zu studieren.“ (V. aus Vietnam, W. 30, 1. Sem., Z. 12–14)

Auch hier wird ein pragmatisches Anpassungsinteresse deutlich sowie ein funktionales Interesse an Deutschland, einem Land, das ihr noch fremd ist („das schönes Land“) und wo sie erfolg-

regeln, Verwendungsmodalitäten der sprachlichen Äußerungen aus, d. h. sie prägen ihren gemeinsamen Polylekt. Menschen können dann sprachliche Zeichen festhalten, kodieren und in Medien auslagern, d. h. sie sind in der Lage, Operationen zu vollführen, die zu einer bestimmten Konsolidierung, Vereinheitlichung, Institutionalisierung und Übertragung der sprachlichen Zeichen im gegebenen Sprach- und Kursystem führen.“ (Ebd.: 39)

80 Einen Einblick in die gesellschaftliche Funktion von chinesischen Sprachritualen bietet z. B. Liang 2003. Hinsichtlich der Unterschiede im Lernverständnis hält Luo in der Zusammenfassung seiner Studie zu Lernstilen deutscher und chinesischer Studenten fest: „Beide Studentengruppen verbinden das Lernen mit Wissenserwerb, Ausbildung und Kompetenzentwicklung. Die chinesischen Probanden tendieren dazu, Lernen als eine Art moralische Erziehung aufzufassen, in der der Weg zur Weisheit zu finden ist. Nach ihnen dient das Lernen in erster Linie dem realen Leben bzw. sozialen Zwecken. Im Vergleich dazu verstehen deutsche Probanden Lernen eher als einen kognitiven Prozess, in dem Meinungen gebildet und ausgetauscht werden, wodurch sich auch die persönliche Entwicklung vollzieht.“ (Luo 2015: 150 f.)

reich studieren will („entschieden habe zu studieren“). V. gab im ersten Semester noch einen Aufsatz ab, in dem in der folgenden Textstelle ein Muster der Bescheidenheit und des Fleißes zum Ausdruck kommt.

„Ich bin die ausländische Studentin in Deutschland, also ist [„die“ durchgestrichen] meine erste Aufgabe Deutsch zu lernen.“ (V. aus Vietnam, W. 30, 1. Sem., zweiter Aufsatz, Z. 5–6)

Ein anderer vietnamesischer Student beendet seinen Aufsatz mit einem typischen sprachlichen Routinemuster („Und ich werde versuchen, um mein Ziel zu erreichen.“), wie es in der Mehrzahl der kodierten Aufsätze der chinesischen und vietnamesischen Studenten zu finden ist und wodurch Bescheidenheit und Fleiß zum Ausdruck gebracht werden. Dies ist ein Rollenmuster, wie es von einem Studenten in Vietnam oder China generell erwartet wird.

„Aber trotzdem möchte ich sagen, dass die technische Ausbildung in Deutschland wirklich gut ist. Deshalb bin ich heute hier im STK Potsdam. Und ich werde versuchen, um mein Ziel zu erreichen.“ (M. aus Vietnam, T/W 34, 1. Sem., Z. 19–22)

In seinem zweiten Aufsatz kehrt im Anschluss an die Thematisierung des schweren Akkulturationsprozesses in der Fremde („Alles sind schwer“) das oben beschriebene Sprachritual wieder.

„Alles sind schwer, aber [„ich glaube, dass ich jetzt“ durchgestrichen] ich werde versuchen, das zu schaffen.“ (M. aus Vietnam, T/W 34, 2. Sem., Z. 19–20)

Zwei weitere Beispiele für die Verbindung von Bescheidenheit und Fleiß („muss ich mich bemühen“/„muss ich mich noch viel mehr bemühen“) sind diese Polylekte zweier vietnamesischer Studenten aus dem Kurs W 32:

„Für mich, ist Deutsch sehr schwer zu tun. Aus diesem Grund muss ich mich viel bemühen.“ (P. aus Vietnam, W 32, 1. Sem., Z. 18–20)

„Manchmal langweile ich auch, trotzdem muss ich mich noch viel mehr bemühen, um einen guten Studienplatz zu bekommen.“ (L. aus Vietnam, W 32, 2. Sem., Z. 11–13)

Ein anderes Beispiel für Lernorientierung („lerne ich [...] kann mehr neuen Kenntnissen behalten“) im Zusammenhang mit erfahrener Unabhängigkeit von den chinesischen Eltern und dem positiven „Gefühl“ von neu erlangter Selbständigkeit („viel mal selbst etwas entscheiden kann“) enthält folgender Textauszug.

„Jetzt lerne ich im Studienkolleg an der Uni-Potsdam. Ich kann mehr neuen Kenntnisse behalten. Ich will nicht mehr von meinen Eltern abhängen. Es ist ein gutes Gefühl, dass ich viel mal selbst etwas entscheiden kann.“ (Y. aus China, G/S 34, 1. Sem., Z. 18–21)

Die Lebenswelt „Studienkolleg an der Uni-Potsdam“ hinsichtlich der (chinesischen) Rollenerwartung des fleißigen Lernens wird auch im Text der Studentin Y. P. deutlich.

„Als Studentin studiere ich im Studienkolleg. Das strenge Studium kann ich [„anfänglich“ durchgestrichen] am Anfang gar nicht anpassen. Aber aktiviere ich wegen des strengen Studiums meine Potenzial von Lernen. Ich kann jetzt den Zeitplan ausarbeiten, ordentlich zu studieren.“ (Y. P. aus China, G/S 34, 2. Sem., Z. 9–13)

Nach einer kurzen Reflexion über ihre überwundenen Anpassungsschwierigkeiten an das „strenge Studium“, gemeint ist wahrscheinlich das anstrengende Studium, stellt sich Y. P. als erfolgreiche und fleißige Lernerin dar, die ihr „Potenzial von Lernen“ nutzt, um zielgerichtet („Zeitplan ausarbeiten“) „ordentlich zu studieren“. Ihr Kommilitone H. stellt seine Anpassungsschwierigkeiten in der Fremde („Heimweh“, „Alles sind neu sogar fremd für mich“) als „Herausforderungen“ dar, die eine pragmatisch orientierte Entwicklungs- und Lernfähigkeit ermöglichen („eigene Fähigkeiten immer verbessern“).

„Trotzdem Ich Heimweh habe, finde ich [„in eine“ durchgestrichen] gut, dass man sich immer in einer neuen

Situation viele Herausforderungen haben kann. [„We“ durchgestrichen] Alles sind neu sogar fremd für mich, aber damit kann man eigene Fähigkeiten immer verbessern.“ (H. aus China, G/S 34, 2. Sem., Z. 20–23)

Eine sehr ähnliche Sprachfigur der Entwicklungs- und Lernfähigkeit verwendet auch J. aus China („Mit solcher Erfahrung kann ich meine Lebensfähigkeit erhöhen.“), der sein Leben als reine aufstiegsorientierte Qualifizierungsmaßnahme beschreibt.

„Obwohl ich für mein Studium in Deutschland auf viele Sachen verzicht habe, habe ich auch viele gelernt. Ich habe schon 1 Jahr im Studienkolleg studiert. Die Unterschiede der Bildung zwischen Deutschland und China sind ganz groß. Ich muss noch an deutsche Bildungsart anpassen. In der Zukunft möchte ich an einer deutschen Universität studieren. Ich glaube, dass diese Erfahrung, die ich in Deutschland erfährt habe, ganz hilfreich für meine Leben und Studium ist. Mit solcher Erfahrung kann ich meine Lebensfähigkeit erhöhen.“ (J. aus China, T/W 34, 2. Sem., Z. 22–28)

J. betont seine große Anstrengung („auf viele Sachen verzichtet“, „schon 1 Jahr im Studienkolleg studiert“), mit dem er seinen Fleiß und Lernerfolg („viele gelernt“) überhöht. Die Unterschiede des chinesischen und deutschen Bildungssystems („Die Unterschiede der Bildung zwischen Deutschland und China“) sind ihm bewusst und dass er sich an die andere „deutsche Bildungsart“ pragmatisch funktional „anpassen“ muss, um zielorientiert erfolgreich „an einer deutschen Universität zu studieren“.

4.2 Erfahrungsexperten: Bestätigung und Widerlegung von Stereotypen über die Deutschen

4.2.1 Darstellung als Erfahrungsexperte

27 von 79 Studierenden im ersten und 37 von 49 im zweiten Semester setzen sich hinsichtlich des Lebens in Deutschland in das Licht eines *Erfahrungsexperten*, der sich jetzt, aufgrund von (vielen) Erlebnissen und der Auseinandersetzung damit, mit dem Leben in Deutschland auskennt. Die Zahlen zeigen, dass besonders im zweiten Semester die Gegenüberstellung von *falschem* Wissen vor der Einreise und *richtigem* Wissen seinen Niederschlag in den Aufsätzen findet. Erklärbar ist das in der Regel durch die zeitliche Abfolge der Akkulturation.⁸¹ Während sich die Schreiber des ersten Aufsatzes in der Regel noch nicht so lange (meist unter einem Jahr) in Deutschland befanden und häufig positive und negative Gegenhorizonte gegenüberstellen, sind, unabhängig von der erneuten schriftlichen Aufgabe, sich mit der Themenstellung zu beschäftigen, zwischen dem ersten und zweiten Aufsatz meist sechs bis acht Monate in der *neuen* Lebenswelt vergangen. Kulturelle Muster veränderten sich und der Prozess der Akkulturation schritt voran, auch häufig im Sinne eines tieferen Verständnisses der eigenen Anpassung an neue Lebenswelten und der Einordnung von Anpassungsproblemen,

81 Zick kritisiert zurecht: „Viele Grundkonzepte der Akkulturation unterscheiden nicht genau zwischen dem Prozess der Akkulturation, einer Orientierung und/oder Einstellung zur Akkulturation und Konsequenzen (Outcomes).“ (Zick 2010: 53) Der Prozess der Akkulturation kann „als schrittweiser Kulturwandel“ (ebd.) idealtypisch in bestimmte zeitliche und inhaltliche Abfolgeschritte aufgeteilt werden: „1. Freiwillige oder unfreiwillige Entscheidung eines Individuums oder einer Gruppe, einen Raum zu *verlassen*, der durch ein kulturelles System bestimmt ist (Motiv und Entscheidung). 2. Zeitlich gedehnte *Auswanderung* aus dem System, begleitet von Erfahrungen des Wanderns und des Neuen [...] und während der Wanderung [...]. 3. ‚*Ankommen*‘ in einem bestimmten kulturellen Raum [...]. 4. *Kontakt* mit Individuen und Gruppen des anderen Systems [...]. 5. Wahrnehmung von *Differenz*. 6. *Salienz* und ggf. *Relevanz* der eigenen *kulturellen Identität* [...] in der Wahrnehmung von Differenz. 7. Versuch der *Einbindung* und *Verortung* der neuen Gruppe durch diese Gruppe und die Aufnahmegruppe [...], Aushandeln eines neuen Statussystems und der jeweiligen Gruppenposition. 8. Prozessen der *Annahme* oder *Zurückweisung* der Herkunftskultur und Aufnahmekultur durch beide Gruppen [...]. 9. *Etablierung* oder *Separation* innerhalb des neuen kulturellen Systems, das sich durch Akkulturation verändern kann. 10. Ggf. *Auswanderung* aus der ‚Aufnahmekultur‘ in ein anderes kulturelles System oder die Herkunftskultur [...].“ (Ebd.: 53 f., kursiv i. O.)

im folgenden Beispiel ausgedrückt durch die Reflexion der eigenen sprachlichen Entwicklung mit einem hohen Maß an Identifikation („Mein Studium“) in der Lebenswelt des Studienkollegs.

„Als ich nach Deutschland erst gekommen bin, fühlte ich mich sehr wohl, weil alles neu war. Später fing eine lange Periode an, wenn ich mich schlecht fühlte, weil alles wieder fremd war. Mit dem Studienkolleg und durch die verschiedenen Erfahrungen hat sich alles verändert. Früher hatte ich immer ein Gefühl dass alle deutsch Wörter falsch sind und um meine Emotionen, Gedanken und Gefühle auszudrücken. Ich hatte nicht Recht, aber nur jetzt verstanden, dass dieses Gefühl nach richtiger Wahl des Synonyms und andere Wörter überhaupt mit der Zeit kommt. Mein Studium hat mir bewiesen, dass deutsche Sprache sehr reich sein kann.“ (S. aus der Ukraine, G/S 34, 2. Sem., Z. 1–8)

Eine andere Studentin aus der Ukraine liefert ein gutes Beispiel für den fortgeschrittenen Prozess der Akkulturation im Sinne eines tieferen Verständnisses der eigenen Anpassung an neue Lebenswelten. In ihrem ersten Aufsatz verweist sie auf ihren begrenzten Erfahrungszeitraum von „fünf Monaten“ und ihre „Bekanntschaften“ mit „deutsche(n) Jugendliche(n)“.

„Meine Erfahrungen beruhen zeitlich auf fünf Monaten. In dieser Zeit habe ich mehrere deutsche Jugendliche kennengelernt. Diese Bekanntschaften sind durch das Studium an der Hartnackschule entstanden. Im Allgemeinen sind das alle nette Leute. Aber ich habe gemerkt, dass die Mentalität in Deutschland anders ist als in meinem Heimatland. Ich habe den Eindruck, dass die Menschen in der Ukraine herzlicher und offener sind. Die Jugend lebt anders, als in Deutschland, ist mehr gesellig und lustig. Auch die Werte werden an andere Sachen gelegt. Das spiegelt sich in der ganzen Gesellschaft wieder.“ (T. aus der Ukraine, G 33b, 1. Sem., Z. 1–8)

T. geht von ihren persönlichen Erfahrungen („Meine“, „ich“) aus, dass sie „mehrere deutsche Jugendliche kennengelernt“ hat,

lässt auf ihre Kontaktfreudigkeit schließen, da die Hartnacksschule eine Sprachschule für Ausländer in Berlin-Schöneberg ist und sie wahrscheinlich dort einen Deutschkurs besuchte („Studium“ wertet auf), durch den man nicht direkt „deutsche Jugendliche“ kennenlernen kann. Die Bewertung dieser Jugendlichen mit der Formulierung „alles nette Leute“ verweist auf eher lose Kontakte, was durch den positiven Gegenhorizont Ukraine deutlich wird: „gesellig und lustig“ sowie „herzlicher und offener“. An dieser Stelle wird auch das Gegensatzpaar kalt/warm (rational/lebenslustig) bzw. modern/traditionell deutlich (vgl. Kapitel 4.2.3).

T. beendet ihren Aufsatz mit versöhnlichen positiven Zuschreibungen, die auf Erfahrungen mit verschiedenen Menschen bezogen sind. Der letzte Satz weist darauf hin, dass sie sich nach einer kurzen Zeit von fünf Monaten „noch nicht imstande“ sieht, die Deutschen „richtig zu charakterisieren“.

„Ich möchte nicht weiter an den Deutschen nörgeln, denn ich habe hier auch ganz klasse Menschen getroffen, nette, intelligente, zuverlässige und gastfreundliche. Nein, ich bin einfach noch nicht imstande, die Deutschen richtig zu charakterisieren.“ (T. aus der Ukraine, G 33b, 1. Sem., Z. 27–9)

In ihrem Text aus dem zweiten Semester hebt T. schon in der Überschrift ihre eigenen („Meine“) „Erfahrungen mit Deutschen“ hervor und bezieht sich explizit auf ihren Aufsatz des ersten Semesters („ungefähr einem halben Jahr geäußert“). Inzwischen hat sie sich „an Deutschland und die Deutschen noch etwas mehr gewöhnt“, was für einen nicht ganz so einfachen Anpassungsprozess („nicht ohne Schwierigkeiten“) spricht, den sie mit ihrem Wohnumfeld „Wedding“ und die für Deutschland nicht „typische Umgebung“ „mit seinen vielen Ausländern“ begründet. T. übernimmt damit eine Formulierung aus dem deutschen Integrationsdiskurs, wertet damit ihre Lebenswelt ab (wahrscheinlich muss sie aufgrund der Mietpreise dort wohnen) und begründet damit auch, warum sie eine zugeschriebene deutsche „Mentalität“ nicht ergründen könne („erschwert ...“).

„Meine Erfahrungen mit Deutschen Darüber habe ich mich schon mal vor ungefähr einem halben Jahr ge-

äußert. In der Zwischenzeit habe ich mich an Deutschland und die Deutschen noch etwas mehr gewöhnt. Zwar nicht ohne Schwierigkeiten, da der Wedding, wo ich wohne, mit seinen vielen Ausländern keine typische Umgebung bietet. Das erschwert ein gutes Verständnis der deutschen Mentalität. Dennoch merke ich, dass es mir mit der Zeit und mit der Verbesserung meiner Deutschkenntnisse immer besser in Deutschland gefällt und ich das, wie die Deutschen sich im zwischenmenschlichen Leben verhalten, immer besser nachvollziehen kann. Bei näherer Beobachtung stellte ich fest, dass bei vielen Menschen hier die traditionellen deutschen Charakterzüge wie Pünktlichkeit, Genauigkeit, Gründlichkeit usw. nicht verschwunden sind.“ (T. aus der Ukraine, G 33b, 2. Sem., Z. 1–11)

In Zeile 6 erfolgt mit „Dennoch“ eine Zäsur gegenüber den Schwierigkeiten der Anpassung. T. gefällt es „immer besser in Deutschland“, was sie auf eine Zeit der Eingewöhnung („mit der Zeit“) und verbesserte „Deutschkenntnisse“ zurückführt. Sie kann die kulturellen Codes, „wie die Deutschen sich im zwischenmenschlichen Leben verhalten, immer besser nachvollziehen“. Anschließend bestätigt T. einen Teil der (positiven) Stereotype aus dem 1. Aufsatz und stellt „fest“, „dass bei vielen Menschen“ diese Merkmale durch Geburt und Weitergabe erworben werden („traditionellen deutschen Charakterzüge“). Damit kann sie sich eventuell identifizieren, dann wäre diese Passage auch eine Selbstzuschreibung. T.s selbstbewusste eigene Wahrnehmung führt zur Auseinandersetzung mit eigenen verdichteten Erfahrungen, mit denen sie relativierend noch Stereotype bestätigt, was sich schon im ersten Aufsatz andeutet.

Waren die Studenten vor dem Schreiben des ersten Aufsatzes schon längere Zeit in Deutschland, dann ist die Eigendarstellung als Erfahrungsexperte meist schon im ersten Aufsatz zu finden.

„Ich bin seit drei Jahren hier in Deutschland und innerhalb dieser Zeit habe ich vieles erlebt.“ (S. aus dem Sudan, T/W 34, 1. Sem., Z. 1–2)

S. betont selbstbewusst, sie beginnt ihren Text mit „Ich“, den langen Zeitabschnitt, den sie in Deutschland ist und ihre damit verbundenen zahlreichen Erfahrungen („vieles erlebt“). Ihre fossilisierten Erfahrungen schlagen sich im weiteren Textverlauf in einer Aufzählung von bestätigten Stereotypen („Pünktlich ...“) nieder.

„Was mir an den Deutschen am meisten gefällt ist dass sie sehr stolz auf ihre Land und ihre Kultur sind. Sie sind Pünktlich, ordentlich, dizipliniert, zielgerichtet aber auch strebsam und hektisch. Meine Ansicht nach sind die Deutschen sehr sehr direkt was bei uns ganz anderes ist. Man sollte eigentlich nicht so sehr direkt sein weil das wird manchmal als Frechheit gesehen.“ (S. aus dem Sudan, T/W 34, 1. Sem., Z. 10–14)

S.' Zuschreibung „stolz auf ihre Land und Kultur“ zeigt ihre Einstellung bzw. ihren Umgang mit einem bestimmten Milieu und die Interpretation der von diesem Milieu gemachten Äußerungen. Dabei rekurriert S. auf nationalistische Diskurse, ausgehend von ihrer traditionellen Denkweise und aus einem Staat (Sudan) kommend, der politisch, religiös und sozial gespalten⁸² ist und damit kaum Identifikationsmöglichkeiten bietet. S. ordnet sich auch nach drei Jahren in Deutschland noch nicht der deutschen Gesellschaft zu. Ihre Aufzählung der zumeist positiv verstandenen Stereotype, die sie nicht konkret beschreibt, zeigt eine rationale Zuschreibung und fehlenden engeren Kontakt zu Deutschen. Die Zuschreibungen „strebsam und hektisch“ verweisen auf stressbedingte lebensweltliche Erfahrungen und ihre starke, aber sprachlich abgeschwächte Kritik an der direkten Art der Deutschen durch den Gegenhorizont Sudan unterstreichen dies.

Auch die Studentin A. stellt sich schon in ihrem ersten Aufsatz aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in Deutschland als Erfahrungsexpertin dar. Sie widerlegt („... falsch ist.“) das verbreitete („gehört“) Stereotyp der humorlosen und ernsten Deutschen („... kein Hummor haben und nicht viel Lachen“) „im Iran“ damit, dass es ein anderer Humor („deutschen Humor“) ist.

82 Dies manifestierte sich auch 2011 in der Abspaltung des Südsudans vom Norden mit der Gründung des neuen Staates *Republik Südsudan*.

„Oder; im Iran hatte ich gehört, dass die deutschen gar kein Hummor haben und nicht viel Lachen. Ich finde dass es falsch ist. Ich bin davon überzeugt, dass man mit Deutschen Lachen und Spaß haben kann, wenn man den deutschen Humor versteht.“ (A. aus dem Iran, G 33b, 1. Sem., Z. 12–15)

Den „deutschen Humor“, so kann sie nach langjähriger Akkulturation in Deutschland differenzieren, kann man erst lustig finden, wenn man ihn „versteht“. Allgemein drückt A. dies schon gleich zu Beginn ihres Textes aus, in dem typischerweise kein genaueres Datum der Ankunftszeit mehr genannt wird, sondern nur ungefähr ein langer Zeitabschnitt („ca. 4 Jahre“) zusammengefasst wird.

„Ich wohne seit ca. 4 Jahre in Deutschland. Was mich am Anfang überrascht hat, ist jetzt mit meinem Alltag so gebunden, dass ich kein klares Bild davon wiedergeben kann.“ (A. aus dem Iran, G 33b, 1. Sem., Z. 1–3)

A. kann die Codes der nicht mehr fremden Lebenswelt verstehen, anwenden und darüber schriftlich reflektieren, wodurch es für sie nach vier Jahren nicht mehr fremd ist, sondern alltäglich („Alltag so gebunden“) geworden ist.

4.2.2 *Stereotype Pünktlichkeit und Fleiß*

Die Auseinandersetzung mit Pünktlichkeit und Fleiß, zwei der weltweit bekanntesten Stereotype⁸³ in Bezug auf Deutschland, und ihre Bestätigung oder Widerlegung aufgrund (vieler) eigener Erfahrungen, finden auch in zahlreichen Texten der ausländischen Studierenden ihren Niederschlag. Zum Beispiel in der Textpassage eines Studenten, der ausgehend von seinem jemeni-

83 Im Rahmen dieser Arbeit verwende ich den Begriff Stereotyp im Sinne einer zusammenfassenden Definition von Marc Deckers, der in seinem Aufsatz zu Stereotypen in Weblogs von in Deutschland lebenden US-Amerikanern ausgehend von seiner Darstellung der theoretischen Erkenntnisse im Bereich der Sozial- bzw. Kognitionspsychologie Stereotype grundsätzlich folgendermaßen definiert: „Stereotype sind die Annahme einer Verbindung zwischen bestimmten sozialen Gruppen und Eigenschaften, welche auf die Mitglieder dieser Gruppe übergeneralisiert werden.“ (Deckers 2010: 528)

tischen Gegenhorizont („in meinem Heimatland ganz anders“) deutsche „Pünktlichkeit und Fleißigkeit“ anhand eines Beispiels, ohne konkret auf Fleiß einzugehen, als „was Positives“ sieht und die erfahrene Konsequenz im Umgang mit terminlichen Festlegungen („es ist zu spät“) als „gut“ bewertet. Daran anschließend wird das erfahrene Verhalten allgemein als „guter Ruf für die Deutsche im Ausland“ verortet und die Bekanntheit der „Deutsche für ihr Pünktlichkeit und Fleißigkeit“ bestätigt.

„Aber es ist nicht immer negativ, es gibt noch was Positives, z. B. mit der Pünktlichkeit und Fleißigkeit, ich hatte vor einem Monat einen Termin in einer Praxis für Physiotherapie und als diesen Termin per Handy gemacht habe, habe den falsch gehört, ich hörte, dass es um 16:30 ist aber es war um 16:00. ich bin Deutschland in dieser Praxis um 16:20 angekommen, sie haben mir gesagt, „es ist zu spät“, danach habe [„ich“ eingefügt] eine Woche gewartet bis zum nächsten Termin. Es war mein Fehler und obwohl ich eine Woche gewartet habe, finde ich das als „Pünktlichkeit“ gut, weil es in meinem Heimatland ganz anderes ist, es gibt [„bei uns“ eingefügt] sozusagen keine Pünktlichkeit, [„bei uns“ durchgestrichen] und das ist ein guter Ruf für die Deutsche im Ausland, ich denke, dass die Deutsche für ihr Pünktlichkeit und Fleißigkeit bekannt sind.“ (A. aus dem Jemen, T/W 34, 2. Sem., Z. 16–26)

Eine andere Schreiberin verweist schon in der Einleitung ihres Aufsatzes, der im ersten Satz die regelmäßige von Behörden geforderten Angaben (Geschlecht, Alter und Herkunft) enthält, womit einer durch die Angaben vorgegebenen Identität gefolgt wird, auf ihre zahlreichen Erfahrungen („so viele Erfahrungen“), die sie teils so „erwartet“ hatte, teils nicht. Daran anknüpfend wird ein leicht abgewandeltes deutsches Sprichwort („Alles ...) als Zusammenfassung für ihre, auf das Leben in Deutschland bezogenen, enttäuschten Erwartungen („Nach ... ist:“) verwendet.

„Ich bin weiblich, 27 Jahre alt und komme aus Kenia. Ich habe so viele Erfahrungen gemacht seit meiner Einreise hier in Deutschland. Manche habe ich erwartet und

andere nicht. Nach meiner Erfahrungen ist: Alles was glitzert nicht Gold ist.“ (J. aus Kenia, G 35, 1. Sem., Z. 1–3)

Anschließend bestätigt J. das Klischee der deutschen Pünktlichkeit, mit einem Beispiel, das im pünktlichen Verhalten auch Gemeinheit und Kälte („Der Fahrer sah [...], trotzdem fuhr er weg“) zeigt.

„Es gibt eine Klischee das die deutsche pünktlich sind. Ich habe das nicht so wahrgenommen bis ich eine Minute später gekommen bin an einer Haltestelle. Der Fahrer sah, dass ich zur Haltestelle rannte, trotzdem fuhr er weg.“ (J. aus Kenia, G 35, 1. Sem., Z. 4–6)

Ausgehend von ihren Erfahrungen in der „großen Stadt“ Berlin, die sie verallgemeinert auf alle Deutschen („die Deutschen“) bezieht, entkräftet R. aus Russland das Stereotyp der kalten, distanzierten Deutschen, wobei sie auch das ihr schon vorher im Heimatland bekannte Stereotyp der Pünktlichkeit im Zusammenhang mit Genauigkeit bzw. Engstirnigkeit bestätigt.

„Mein erster Tag in Berlin war sehr schrecklich. Zuerst, das Wetter war zu heiss. Zweitens, ich war allein in großen Stadt, wo ich nichts nund niemandem kannte. Aber die Deutschen halfen mir. Sie waren sehr freundlich zu mir. Wenn ich nach etwas gefragt habe, haben sie mir alles ganz deutlich und ausführlich erzählt. Das war eine angenehme Überraschung. Ich habe schon zu Hause gehört, dass Deutschen sehr pünktlich, aber leider kleinlich sind.“ (R. aus Russland, W 30, 1. Sem., Z. 20–25)

I. aus El Salvador bestätigt ebenfalls das Stereotyp der Pünktlichkeit und sieht es in Verbindung eines Befolgens von Regeln in Deutschland im Unterschied zu seinem *Kulturkreisgegenhorizont* „Lateinamerika“, was er „nach 1 Jahr langsam verstanden“ hat.

„Ich hab dann nach 1 Jahr langsam verstanden, dass in Deutschland alles ist regeln und ob ich will oder nicht muss ich die Regeln folgen, ich habe am anfang immer mich beschwert, warum alles hier so Quadratisch ist,

da in Lateinamerika, gibt Regeln aber niemand folgt sie wirklich. Jetzt verstehe ich warum, Deutschland wäre nicht so schön sein, wenn alle machen von Deutschland was die wollen. Pünktlichkeit, alles genauer machen, ist das richtig oder falsch? (keine ja/n sagen bitte) hier ist entweder du weißt oder du weißt nicht, alles hat mich irgendwie getroffen.“ (I. aus El Salvador, G 35, 1. Sem., Z. 25–32)

Nach einer typischen einjährigen Phase des Einlebens deutet I. das Befolgen von Regeln und deren Folgen positiv („Deutschland wäre nicht so schön, ...“) und scheint seine anfänglichen Schwierigkeiten mit deutscher Direktheit und klarer Regelerorientierung („alles hat mich irgendwie getroffen“) überwunden zu haben. Dieser Anpassungsprozess ist häufig ein bestimmendes Thema für Studenten aus lateinamerikanischen Ländern, so auch für J. aus Peru, der die Zeit- bzw. Regelerorientierung in Deutschland mit einem strukturierten, geplanten Tagesablauf im Unterschied zum Gegenhorizont Peru als erwartete Erfahrung in Verbindung mit der unerwarteten „Freundlichkeit der Menschen“ positiv hervorhebt.

„Bei meinem Ankunft habe viele positive Erfahrungen erlebt, z. B. die deutsche Pünktlichkeit (Erwartet). Die Freundlichkeit der Menschen war für mich eine schöne und unerwartete Erfahrung. Ich habe in Deutschland gelernt, [„alle“ durchgestrichen] man sich nach dem Uhr richten muss.“ (J. aus Peru, G 35, 1. Sem., Z. 4–7)

Den im Kontrast zu anderen (lateinamerikanischen) Gesellschaften strukturierten, zeitlich geplanten Tagessablauf hebt auch M. J. aus Brasilien hervor, nachdem sie sich zu Beginn ihres Textes aus dem ersten Semester als Erfahrungsexpertin darstellt. Sie betont, dass sie „nach Deutschland gekommen“ sei „ohne eine Vorstellung zu haben“, „gar kein Deutsch sprechen“ konnte und „sehr wenig von der Deutschen Kultur“ kannte, während sie mit ihrem Wissen zum Zeitpunkt des Schreibens des Aufsatzes „sehr viel Respekt vor der Deutschen“ und einer positiven Entwicklung der deutschen Gesellschaft hat, wobei wahrscheinlich die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg gemeint ist.

„Eigentlich bin ich nach Deutschland gekommen ohne eine Vorstellung zu haben. Ich konnte gar kein Deutsch sprechen und kannte sehr wenig von der Deutschen Kultur. Heute habe ich sehr viel Respekt vor den Deutschen, vor einer Bevölkerung, die schon sehr viel [„gemacht“ durchgestrichen] erlebt hatten und trotzdem sich sehr schnell wieder entwickelt hat. Die Pünktlichkeit der Deutschen finde ich am meisten sehr positiv und die Wunsch, von immer neues zu tun auch, aber was mich wirklich beeindruckt ist, dass ich bis jetzt keinen Deutschen kennengelernt habe mit einer Morgen Mentalität. was wir zu tun haben, muss ja heute getan werden, morgen werden wir vielleicht keine zeit mehr haben. So denken die meisten Deutsche.“ (M.J. aus Brasilien, G 35, 1. Sem., Z. 1–9)

Der lateinamerikanische Gegenhorizont „Morgen Mentalität“ aufgrund der eingeschränkten Planbarkeit und damit Strukturiertheit des Lebens hinsichtlich der Zukunft in vielen lateinamerikanischen Ländern steht in Kontrast zu der, wie „die meisten Deutsche“ denken, effektiven Nutzung der Zeit: „muss ja heute [...], morgen [...] keine Zeit mehr haben“).

In ihrem zweiten Aufsatz mit der selbstgewählten Überschrift „Meine Erfahrungen in Deutschland“ (Z. 1–2), mit der sie ihre individuellen Erfahrungen hervorhebt, bezieht sich M.J. sehr ähnlich wie beim Textanfang ihres ersten Aufsatzes auf die fehlende Vorstellung von dem, was sie im Alltag in Deutschland erwartet („eine minimale Ahnung von dem Leben bzw. dem Alltag hier“). Diese fossilierte Erfahrung (siehe Kapitel 4.3.2) wird aber nun deutlich reflektierter im Vergleich zum ersten Aufsatz eingeordnet und kann auch im Zusammenhang des erweiterten Wissens zum Zeitpunkt der Niederschrift des zweiten Aufsatzes stehen.

„Eigentlich bin ich hier hergekommen ohne eine minimale Ahnung von dem Leben [„oder“ durchgestrichen] bzw. dem Alltag hier in Deutschland. Ich hatte nicht viel Information in meinem Kopf über die Deutschen gebildet, das war zu einer gewisse Masse sehr positiv aber andere Seite war auch sehr schwierig, da ich nicht wusste, was ich mir erwartet.“ (M.J. aus Brasilien, G 35, 2. Sem., Z. 3–7)

Auch M. J.'s fossilisierte Betrachtungsweise gegenüber der „deutsche[n, C. J.] Bevölkerung“ ist vom Gegenhorizont der Selbstzuschreibung zur Gruppe der „Lateinamerikaner bzw. Brasilianer“ (Z. 12) erneut im zweiten Aufsatz zu finden, dieses Mal mit der Bestätigung des Stereotyps der fleißigen Deutschen („die Deutschen insgesamt sehr fleißig“) im Zusammenhang der im ersten Aufsatz nur angedeuteten Aufbauleistung der deutschen Bevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg.

„Trotz alles sind die Deutschen [,insgesamt“ eingefügt] sehr fleißig, das schätzen wir auch, weil wir nicht immer so sind. Aus meiner Sicht ist die deutsche Bevölkerung, eine Bevölkerung, die man Respektieren muss, weil sie stark genug sind, um [,sein“ durchgestrichen] ihr Land in nur ca 10 Jahre nach dem Krieg komplet aufbauen zu können.“ (M. J. aus Brasilien, G 35, 2. Sem., Z. 26–30)

M. J. führt im zweiten Aufsatz deutlicher aus, was sie schon im ersten Aufsatz angedeutet hat. Es ist eine rein leistungs- und wirtschaftsorientierte Betrachtung, eine Zuschreibung der Anerkennung der gesellschaftlichen Aufbauleistung der deutschen Bevölkerung aufgrund des deutschen Wirtschaftswunders nach dem Zweiten Weltkrieg, womit M. J. das Stereotyp der fleißigen Deutschen bestätigt.

Jedoch nicht alle Studierenden, die über deutsche Stereotype schreiben, bestätigen diese Stereotype positiv oder negativ aufgrund ihrer gemachten Erfahrungen und ihrer Gegenhorizonte.

„In meiner Heimat, der Ukraine, meint man, die Deutschen seien alle diszipliniert, zuverlässig, gehorsam, geizig, intelligent, pünktlich, überheblich usw. In der kurzen Zeit, die ich nun in Deutschland lebe, habe ich viele Deutsche kennen gelernt, doch das Bild, das ich von ihnen bekommen habe, ist nicht so eindeutig. Im großen und ganzen habe ich eine gute Meinung von den Deutschen, sonst wäre ich ja zu Studium gar nicht nach Deutschland gekommen. Wenn man aber in ein fremdes Land mit einem gewissen, in diesem Falle positiven Vorurteil einreist, riskiert man, die Sachen nicht ganz objektiv zu sehen.“ (T. aus der Ukraine, G 33b, 1. Sem., Z. 9–16)

Die Studentin T. nennt Stereotype, die als typische Deutschenbilder des 20. Jahrhunderts und als Ausdruck extremer Rationalität in der Ukraine im Umlauf sind, von denen sie sich aber distanziert („meint man“). T. verstärkt anschließend ihr jetzt wieder persönliches Urteil („ich) damit, dass sie in „der kurzen Zeit“ in Deutschland „viele Deutsche kennen gelernt“ hat und sich deshalb ein triftiges Urteil (die Deutschen entsprechen nicht unbedingt den vorher genannten Stereotypen, es ist aber etwas dran: „nicht so eindeutig“) erlauben kann. Sie begründet ihre „gute Meinung“ von den Deutschen und die Entscheidung für ein Studium in Deutschland mit einem schon vorher vorhandenen positiven Bild. Der anschließende Wechsel zum unpersönlichen „man“ verallgemeinert ihre Aussage, dass Vorteile zu nicht objektiven Sichtweisen führen. T. ist sich ihrer Voreingenommenheit bewusst und relativiert damit ihre Urteile über die Deutschen.

Pünktlichkeit steht auch oft in den Texten in Verbindung mit der Verlässlichkeit und Effizienz des öffentlichen Nahverkehrs.

„Wenn man in Aserbaidshjan zum Unterricht zu spät kommt, die meisten Lehrern haben immer gesagt: Sei pünktlich, wie die deutschen. Deswegen es hat mich nicht überrascht, dass die Busse, die Straßenbahn und S + U Bähne so pünktlich kommen.“ (E. aus Aserbaidshjan, W 32, 1. Sem., Z. 5–8)

Für E., der mit „Deutschland“ (Überschrift, Z. 1) vor allem („in der erste Stelle steht“, Z. 3) „Kultur, das Auto und natürlich die Pünktlichkeit“ (Z. 3–4) verbindet und der wie die meisten ausländischen Studierenden in Berlin und Potsdam regelmäßig und häufig mit verschiedenen öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs ist, was auch durch seine Aufzählung deutlich wird, bestätigt sich das Stereotyp der Pünktlichkeit anhand der „so pünktlich“ kommenden verschiedenen öffentlichen Verkehrsmittel, die in der Regel sehr positiv und als effizient bewertet werden.

„Seit dem ersten Tag in Deutschland habe ich das fortschrittliche Verkehrssystem gekannt. Mit dem vollständigen Verkehrssystem kann man in kurzer Zeit irgendwo erreichen.“ (J. aus China, T/W 34, 2. Sem., Z. 3–5)

Haben Studierende die sogenannte „S-Bahn-Krise“ in Berlin erlebt, dann wird jedoch die allgemeine Erfahrung, dass „Züge und Büsse meistens pünktlich sind“, auch relativiert:

„Das nächste was mir aufgefallen ist, ist wie gut öffentliche Verkehrsmittel sein kann. Ich habe gemerkt das die Züge und Büsse meistens pünktlich sind. Diese bemerkung hat sich allerdings durch die „S-Bahn Krise“ geändert.“ (S. aus Thailand, G 35, 1. Sem., Z. 6–8)

Insgesamt jedoch gilt häufig die Wahrnehmung, dass die „Systemen der öffentlichen Verkehren [...] sehr gut organisiert“ sind.

„Systemen der öffentlichen Verkehren werden sehr gut organisiert. Und die neuen Entwicklungen der Technologie und Technik werden allgemeine benutzt. Deshalb kann das Leben der Leute sehr praktisch sein.“ (M. aus Vietnam, T/W 34, 1. Sem., Z. 12–15)

Der Student M. verknüpft in diesem Textausschnitt die verlässliche Organisation des Verkehrs in einer modernen Gesellschaft bzw. Großstadt mit den damit einhergehenden „neuen Entwicklungen der Technologie und Technik“, womit sein Fokus auf die technische Entwicklung und damit seine Fortschrittsorientierung gerichtet ist („kann das Leben der Leute sehr praktisch sein“).

4.2.3 *Topos kaltes Deutschland und warme Heimat*

Ein gängiges Stereotyp ist das des kalten, distanzierten Deutschen, das unabhängig vom Bildungshintergrund weltweit verbreitet ist. Auch in Texten (29 des ersten und 26 des zweiten Semesters) der ausländischen Studienkollegiaten kommt dieser Topos⁸⁴ immer wieder vor und ist mit dem Bild der *warmen*

84 Der Begriff Topos als feste Wendung bzw. festes Bild ist eng verbunden mit dem Begriff Stereotyp. „Ein Topos ist eine sprachlich festliegende Formel, die stereotyp wiederholt wird, eine Sprachhülle, ein sprachliches Klischee. Im weiteren Sinne gehören zur Topik auch die wiederkehrenden Bilder, Figuren und Gestalten“ (Popitz u. a.: 1957: 83). Im Sinne der Wissenssoziologie bilden sich kommunikative Topoi als zentrale Elemente des gesellschaftlichen Wissensvorrats „überall dort aus, wo sich Handelnde immer wieder mit denselben kommunika-

Heimat verbunden, weswegen *kalt*s Deutschland und *warme* Heimat als zusammenhängender Topos, und nicht als zwei Topoi, zu sehen ist.

Zum einen finden sich in den Texten Darstellungen, die dieses Bild bestätigen, zum anderen aber auch Darstellungen, die diesem Bild widersprechen, wie es z. B. hier in Verbindung zu einer zugeschriebenen (positiven) Pünktlichkeit deutlich wird:

„Die Deutschen sind extrem pünktlich und nicht so kalt wie ich dachte.“ (H. aus Vietnam, W 30, 1. Sem., Z. 11–12)

Oder auch bei diesem chinesischen Studenten aus demselben Kurs:

„Und was auch eine Überraschung für mich ist, dass die meisten Deutsche sehr freundlich sind. Sie sind immer in der Lage andere gerne zu helfen.“ (Z. aus China, W 30, 1. Sem., Z. 15–17)

Ebenso werden in folgender Textstelle die in der Heimat (Südkorea) der Schreiberin verbreiteten Stereotype nicht bestätigt:

„In meiner Heimat hörte ich sehr oft, dass die Deutschen unfreundlich, kalt u. s. w. seien. Aber ich denke, das ist ein Vorurteil, denn ich machte [„meistens“ eingefügt] positive Erfahrungen mit den Deutschen. Es kommt auf die eigene Erfahrung an. Man sollte sich selbst eine Meinung bilden.“ (E. aus Südkorea, G/S 34, 1. Sem., Z. 19–23)

E. schreibt generell von positiven Erfahrungen, die sie aber mit „meistens“ relativiert. Anschließend folgen zwei Sätze, die im Unterschied zu den vorherigen in der dritten Person geschrieben

tiven Inhalten beschäftigen müssen. Um sich von der wiederholten Abgleichung unterschiedlicher Perspektiven zu entlasten, bilden die Handelnden interaktiv Topoi aus, die man gewissermaßen als die thematischen Routinen der Kommunikation bezeichnen könnte. Solche Routinen stellen sich indessen nur dort ein, wo sich für typisierte Akteure in mehr oder weniger typischen Situationen typische inhaltliche Kommunikationsprobleme einstellen. Topoi haben deswegen eine ausgeprägt soziale Dimension, denn sie bilden sich in bestimmten Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften, in sozialen Milieus und Situationen aus.“ (Knoblauch 2000: 659).

und verallgemeinerbarer sind und sich wie anwendbare auswendig gelernte Sätze bzw. Phrasen zur differenzierten Einordnung bzw. Relativierung von (eigenen) Erfahrungen lesen.

Dagegen wird in anderen Texten häufig mittels eines Gegenhorizonts zu einem dargestellten warmherzigen, menschlichen Umgang im jeweiligen Heimatland das Stereotyp des kalten und distanzierten Deutschen bestätigt, so in diesem Beispiel anhand der nicht so kontaktfreudigen „Leute in Berlin“ und als klassische Wahrnehmungsform interpersoneller Beziehungen:

„Ich denke, dass die Leute in Berlin einfach in sich selbst geschlossen sind. Für mich ist das etwas ungewöhnlich. Die ukrainischen Männer und Frauen sind viel mehr kontaktfreudiger und leichter im Gespräch.“ (S. aus der Ukraine, G/S 34, 1. Sem., Z. 16–19)

In ihrem zweiten Text thematisiert S. ihre sprachliche Weiterentwicklung, im Sinne Herders, dass Emotion und Sprache sich bedingen⁸⁵ (vgl. Z. 1–8). Es wird durch das erneute Eingehen auf die zurückhaltenden Deutschen deutlich, dass es sich um eine fossilierte Erfahrung (siehe Kapitel 4.3.2) handelt, denn S. kritisiert, wenn auch sprachlich elaborierter und differenzierter im Vergleich zum Text des ersten Semesters, auch im zweiten Text die distanzierte „deutsche Mentalität“, mit der sie sich noch immer nicht anfreunden („ganz fremd für mich“) kann.

„Trotz der allen positiven Seiten ist deutsche Mentalität ganz fremd für mich. Ich kann die Menschen verstehen und mit dieser Verständnis zu leben, obwohl sehr oft stört das mir sehr. Ich bin z. B. sehr offen und emotionell, benutze unglaublich viele Gestik beim Sprechen und spreche laut, unruhig. Das ist meine Mentalität, gehört zu meinen Seele. Die Deutschen sind „geschlossen“ und versuchen die Emotionen zu verstecken. Außerdem, sehe ich selten, dass die Menschen hier überhaupt ein Lächeln haben! Ich finde das schlecht, aber weiß es auch, dass man damit oder dagegen nichts machen kann. Ich sehe das nicht so kritisch jetzt: Die Menschen sind hier so, wie sie sind.“ (S. aus der Ukraine, G/S 34, 2. Sem., Z. 8–17)

85 Vgl. dazu Trabant 2003: 220 ff.

Interessant ist, dass im Unterschied zum Text des ersten Semesters kein Gegenhorizont zur Ukraine deutlich wird, sondern zur Schreiberin direkt. Es passt nicht zu ihr („Mentalität“, „Seele“), auch „ich“/„meine“ verweist auf ihre Individualität, wobei „geschlossen“ in Anführungszeichen zeigt, dass ihr der nicht korrekte Begriff bewusst ist, auch wenn sie den richtigen (noch) nicht verwenden kann. Ihre Differenzierfähigkeit wird auch durch das Entlastungsargument „Menschen sind hier so, wie sie sind“ belegt.

Auch im Text einer anderen ukrainischen Studentin wird mittels eines Gegenhorizonts des warmherzigen, menschlichen Umgangs im jeweiligen Heimatland das Stereotyp des kalten und distanzierten Deutschen bestätigt, anhand der nicht so kontaktfreudigen „Leute in Berlin“ und als klassische Wahrnehmungsform interpersoneller Beziehungen.

„Folgend sind einige, die mir an den Deutschen nicht sehr gefallen. Zum Beispiel die schwierige Kommunikation mit Freunden, hervorgerufen durch übertriebene Zeitplanung. Gelegentlich möchte man mal nach der Arbeit jemanden einfach spontan besuchen, um sich auszuquatschen. Geht aber nicht. In den meisten Fällen kriegt man einen Termin der Teufel weiß für wann.“
(T. aus der Ukraine, G 33b, 1. Sem., Z. 17–21)

Der elliptische Satz (sinngemäß fehlt eine Formulierung nach „einige“ vor dem Komma wie z. B. „Aspekte aufgeführt“) „Folgend sind einige“ bezieht sich auf vorher erwähnte Vorurteile (vgl. Kapitel 4.2.2), die ihre ab Zeile 17 vorgenommenen Urteile im Sinne ihrer persönlichen Voreingenommenheit relativieren. Der negative Aspekt „schwierige Kommunikation“ bildet einen Gegenhorizont zur Ukraine und weist auf die Rationalität in einer modernen Gesellschaft (Großstadt) hin.

Im folgenden Textausschnitt, der dem Aufsatz eines vietnamesischen Studenten entnommen ist, ist auch das Stereotyp des distanzierten, nur an Arbeit interessierten Deutschen deutlich sichtbar.

„Ich finde, dass Deutschen sehr kalt sind, und sehr ordnung. Deutschen können sehr gut arbeiten aber außer Arbeit sind sie langweilig. Ich habe hier in Deutschland

sehr viele Unterlagen gemacht, irgendwann gibt es auch Problem. Aber trotzdem möchte ich sagen, dass die technische Ausbildung in Deutschland wirklich gut ist. Deshalb bin ich heute hier im STK Potsdam. Und ich werde versuchen, um mein Ziel zu erreichen.“ (M. aus Vietnam, T/W 34, 1. Sem., Z. 17–22)

In diesem Textausschnitt, bei dem es sich um das Textende handelt, ist das in etlichen Aufsätzen zu findende Muster des Gegenhorizonts der *kalten*, rationalen Arbeitswelt im Kontrast zur *warmen* Heimat erkennbar, wo man nicht nur ans Arbeiten denkt und nicht dauernd den Behörden ausgesetzt ist. Ebenfalls ist das typische Muster der Rechtfertigung der eigenen Lebensentscheidung anhand der zugeschriebenen guten „technische(n) Ausbildung“ in Deutschland, auch im Sinne einer prestigeorientierten beruflichen und sozialen Aufstiegsmöglichkeit, enthalten. Der Aufsatz endet im letzten Satz mit einem typischen sprachlichen Routinemuster, wie es in fast allen kodierten Aufsätzen der chinesischen und vietnamesischen Studenten zu finden ist und wodurch Bescheidenheit und Fleiß zum Ausdruck gebracht werden. Dies ist ein Rollenmuster, wie es von einem Studenten in Vietnam oder China generell erwartet wird (siehe Kapitel 4.1.5).

Im zweiten Aufsatz des Studenten M. tritt der Topos *kalt*es Deutschland und *warm*e Heimat noch deutlicher zutage.

„Deutsche Mentalität ist anders als vietnamesische Mentalität. Die Vietnamesen sind lustiger, gastfreundlicher [„und“ durchgestrichen] ... aber Deutsche sind u [„Hier in Deutschland ist nicht so.“ durchgestrichen] [„Man“ durchgestrichen] Deutschen sind ungestfreundlich und böse. Aber sie sind exakter und ehrlicher.“ (M. aus Vietnam, T/W 34, 2. Sem., Z. 13–17)

Durch die allgemeine Feststellung „Deutsche Mentalität ist anders als vietnamesische Mentalität.“ wird eine Mentalitätszuschreibung festgehalten, die als Fakt erscheint. Der positive vietnamesische Gegenhorizont („Vietnamesen sind lustiger, gastfreundlicher“) zu den Deutschen, die „ungastfreundlich und böse“ (M. meint wahrscheinlich *böse* im Sinne von aggressiv bzw. unhöflich) sind, unterstreicht M.s Fremdheitsgefühl

im alltäglichen Umgang mit Deutschen, das mit den positiven Zuschreibungen „exakter und ehrlicher“ kontrastiert wird, die jedoch nicht weiter erläutert werden. Diese positiven Zuschreibungen kann man auf eher arbeitsweltliche und modern rationale Zusammenhänge beziehen, womit M. auch an die Zuschreibungen des ersten Aufsatzes anknüpft.

Auch in der folgenden Anfangspassage der Studentin N. werden Modernisierungsunterschiede deutlich und die „Menschen“ als kalt empfunden, da sie im Unterschied zum Gegenhorizont Usbekistan in die rationale Welt „der Arbeit u. a.“ eingebunden sind und deswegen „keine Zeit mit anderen Menschen“, vor allem der Familie („besonders ...“) verbringen und weniger kollektiv („Jeder denkt an selbst“) agieren.

„Negative Erfahrungen

kalt – Die Menschen haben meistens, wegen der Arbeit u. a. Gründen keine Zeit mit anderen Menschen, besonders mit ihrer Verwandte u Eltern, Kinder (zusammen zu sein verbringen, ich vermisse immer die Nähigkeit, wares Gefühl, für mich einbischen fremd Jeder denkt an selbst. – Jugendliche [„sind“ durchgestrichen] haben mehr Freiheit. Respektlos [„– die alte Menschen besuchen ihre Kinder“ durchgestrichen] Die Kinder haben auch kein Respekt vor Eltern und anderen. [„Sie“ durchgestrichen]“ (N. aus Usbekistan, G/S 34, 2. Sem., Z. 26–33)

Die geringere Einbindung in kollektive (Familien-)Zusammenhänge vor dem usbekischen Gegenhorizont, wo die Gesellschaft generell noch traditioneller, kollektiver und autoritärer geprägt ist, wird als negative „Freiheit“ und respektloses Verhalten (sehr betont durch Unterstreichung von „Respektlos“) von Jugendlichen in Deutschland bewertet, was in der Erziehung aller („Die“) deutschen „Kinder“ zu fehlendem „Respekt vor Eltern und anderen“ führt. Die Argumentationsfiguren des fehlenden Familiensinns und der respektlosen Jugendlichen findet man so oder ähnlich in etlichen Aufsätzen der ausländischen Studierenden.

Sehr differenziert ordnet E. aus Albanien in seinem Text des ersten Semesters seine Erfahrungen mit deutschen Stereotypen der rationalen Lebensführung ein, die ihm im Heimatland Albanien negativ konnotiert vermittelt wurden.

„Bevor ich nach Deutschland käme, hatte ich viel über Deutschland und Deutschen gehört. Die Meistenen davon waren die schlechte Sachen, die Deutschland und die Deutschen haben. Einige Sachen, die ich über die Deutschen gehört hatte waren z. B. dass die Deutschen ein bisschen unfreundlich sind, dass sie sehr viel wert auf Ordnung und Sauberkeit legen, sie sind sehr organisiert und diszipliniert. Diese meine Meinung nach sind alle gute Sachen für eine Gesellschaft aber man soll manchmal nicht damit übertreiben, wie die Deutschen es in manche Fälle machen, denn dann kann es ziemlich langweilig werden.“ (E. aus Albanien, T/W 34, 1. Sem., Z. 1–8)

E. nennt konkrete Stereotype („ein bisschen unfreundlich“, „sehr viel wert auf Ordnung und Sauberkeit legen“, „sehr organisiert und diszipliniert“), wobei „unfreundlich wird durch „ein bisschen“ abgeschwächt wird, damit es nicht so hart klingt. Obwohl die Stereotype „Ordnung und Sauberkeit“ und „organisiert und diszipliniert“ per se nicht negativ sind, werden sie von E. als negativer Gegenhorizont in Albanien aufgelistet. Es erfolgt im direkten Anschluss die Erklärung, dass es aus seiner Sicht „alle gute Sachen für eine Gesellschaft“ sind, die er aber im Vergleich mit Albanien für übertrieben hält. Die Formulierung „langweilig“ verweist auf die typische Gegenüberstellung rationaler Norden (Deutschland/Industrieland) und lebenslustiger Süden (warme Heimat/weniger entwickelte Länder). Ab dem nächsten Satz wird deutlich, dass die erwähnten gegenhorizontlich zugeschriebenen deutschen Stereotype nicht seinem Selbstbild entsprechen, aber die Angst davor bezüglich des Lebens in Deutschland („werde ich mir je daran gewöhnen“) unbegründet ist.

„Als ich dann entschied in Deutschland zu studieren, dachte ich „was wird wohl passieren, wenn die Deutschen wirklich so sind, werde ich mir je daran gewöhnen“. Denn in meinem Heimatland ist mehr die Gegenteil von Deutschland. Aber dann kam ich hierher und alles sah ganz anderes. Nicht alles was ich über Deutschland gehört hatte war wahr, weil nicht überall Ordnung, Disziplin und Sauberkeit gibt. Es gibt bestimmte Orten

in Deutschland bzw Berlin wo viele Dinge wie Disziplin, Ordnung und Sauberkeit nicht so sehr geachtet werden sondern dort werden andere Dinge geachtet wie z.B. Freundlichkeit und manchmal fühle ich mich dort wie zu Hause, wie in Albanien. Deswegen jedes mal, dass ich Heimweh habe fahre ich dahin.“ (E. aus Albanien, T/W 34, 1. Sem., Z. 8–17)

E. wird von der vorgefundenen Realität überrascht, die im Kontrast zu seinen Bildern stehen („alles sah ganz anderes“). Er entwickelt anhand seiner Erfahrungen ein differenziertes Bild von Deutschland, Stereotype wie „Ordnung, Disziplin und Sauberkeit“ werden eingeschränkt, da es „Orten in Deutschland bzw Berlin“ gibt, wo sie „nicht so sehr geachtet werden“. E. differenziert nach „bestimmte Orten“ und nennt Berlin als Beispiel, setzt „Disziplin, Ordnung und Sauberkeit“ in Gegensatz zu „Freundlichkeit“. Die Gegensätze Stadt/Land bzw. Moderne/Tradition sowie Nord/Süd sind hier inhärent. Diese ihm genehmen Orte (wahrscheinlich Orte der Berliner Innenstadtbezirke mit hohem Migrantenanteil) lassen ihn „manchmal“ aufgrund der ähnlichen Umgebung und des vergleichbaren Verhaltens (dort sind auch alle „Fremde“) sich „wie zu Hause, wie in Albanien“ fühlen, weswegen er bei Fremdheitsgefühlen („Heimweh“) diese Orte aufsucht. E. fühlt sich im *kalt organisierten* Deutschland unwohl, betreibt aber eine aktive *Lebensweltstrategie*, indem er ihm (an)genehme Umgebungen aufsucht.

Im Unterschied zum dargestellten ersten Aufsatz mit dem Blick auf Stereotype vor seinem Umzug ist E.s Reflexionsstandpunkt in seinem verdichteten bzw. fossilisierten zweiten Aufsatz jetzt Deutschland, seine zahlreichen neuen Erfahrungen („viel erlebt“) und Selbsterkenntnisprozesse („viel über mich selbst entdeckt“). Dies geschieht zu Beginn des Textes vor dem Gegenhorizont zu Albanien, denn E. schreibt sich der Gruppe junger Albaner zu, die in der Regel zuhause wohnt und „nicht so viel Freiheit“ wie jetzt ohne Eltern in Deutschland hat.

„Seit ich in Deutschland bin, habe ich viel [„erlebt“ eingefügt] und viel über mich selbst entdeckt. In Albanien wohnte ich bei meiner Eltern, wie auch die meisten in meinem Alter damals. Man hat nicht so viel Freiheit, wenn man bei seiner Eltern wohnt, obwohl meine Eltern

mit mir nicht so streng waren. Als ich hier in Deutschland kamm, war alles für mich neu und gleichzeitig nicht so leicht mich daran zu gewöhnen alles allein zu machen. Das hat mich dazu gebracht mein Lebensart ändern. Ich hab hier kochen [„gelernt“ durchgestrichen], die Wichtigkeit des Geldes und noch viel andere lebenswichtig sachen gelernt. Man sagt, um etwas zu gewinnen, muss du etwas anderes aufgeben. So war es bei mir auch. [„und“ durchgestrichen] Das hatte ihre Vorteile und Nachteile. Vorteile waren, dass ich viel dazu gelernt habe und Nachteile, könnte man nicht so richtig sagen. Wie alle Ausländer hatte ich auch am Anfang und immer noch ein paar Probleme in Deutschland. Am Anfang war es schwer für mich wegen der Sprache und weil ich keine Freunde hatte, dadurch habe ich gelernt, dass alles mit der Zeit kommt, man braucht nur Geduld zu haben.“ (E. aus Albanien, T/W 34, 2. Sem., Z. 1–14)

E. reflektiert sehr offen seinen Entwicklungsprozess in der neuen Lebenswelt und agiert im Alltag selbstständig. Das Beispiel „kochen“, was nicht selbstverständlich für einen albanischen Mann ist, und sein Umgang mit Geld belegen dies („Wichtigkeit des Geldes“), wobei er noch einiges hätte nennen können („viel andere lebenswichtig sachen“). Die daran anschließenden beiden Sätze zeigen E.s Veränderungswillen, wie auch schon im ersten Aufsatz die aktive Anpassungsstrategie an eine neue Umgebung. Seine Zuschreibung („So war es bei mir auch.“) zum allgemeingültig formulierten Satz („Man sagt, um etwas zu gewinnen, muss du etwas anderes aufgeben.“) symbolisiert auch, dass E. sich auf der erfolgreichen Seite sieht. Er hebt mit „viel gelernt“ erneut seinen Lernprozess (Entwicklungsprozess) hervor, Nachteile stehen für ihn nicht im Vordergrund („könnte man nicht so richtig sagen“). E. ordnet sich der Gruppe „Ausländer“ zu, was bestimmte Probleme wie Spracherwerb („Sprache“) und Isolation („keine Freunde“) betrifft und was er wieder in den Prozess der Entwicklung wie bei einer Figur des Bildungsromans einreihet, die eine bestimmte Zeit („alles mit der Zeit kommt“) für eine Entwicklung und „Geduld“ dafür „braucht“, um Probleme in der Fremde zu überwinden. Die Auseinandersetzung mit Stereotypen wie im ersten Text spielen im zweiten Text keine Rolle mehr, dafür E.s eigener Entwicklungs- bzw.

Akkulturationsprozess, den er allgemeingültig zur Entwicklung anderer „Ausländer“ in Beziehung setzt.

Auch sehr differenziert, aber ausdrücklich gesellschaftlich bezogen und zudem mit soziologischen Erklärungen versehen, beschäftigt sich H. aus den USA „mit der zwischenmenschlichen Distanz oder Kälte, die den Deutschen so oft vorgeworfen wird“. H. schreibt Berlin eine „Ellbogengesellschaft“ zu, kann es aber im Unterschied zu anderen Schreibern mit einem Rückgriff à la Simmel auf das moderne Großstadtleben in Berlin zurückführen, ohne wie in anderen Texten auf die *warme Heimat* zu rekurrieren. Dabei hält er jedoch auch fest, dass es ihn stört („Überwindung“, klar zu kommen“), wobei er seine Position mit einer Passivkonstruktion und „so oft“ verallgemeinert und verstärkt.

„Zunächst ist in Berlin die sogenannte Ellbogengesellschaft besonders stark vertreten, obgleich dies mehr mit dem Stadtleben zusammenhängt als mit dem Leben in Deutschland. Allerdings ist es für mich eine Überwindung mit der zwischenmenschlichen Distanz oder der Kälte, die den Deutschen so oft vorgeworfen wird und welche diese Ellbogengesellschaft ermöglicht, klar zu kommen.“ (H. aus den USA, G 33b, 2. Sem., Z. 9–14)

Für H. wird die „Ellbogengesellschaft“ mit „der zwischenmenschlichen Distanz“ bzw. „Kälte“ erst ermöglicht. Im weiteren Textverlauf entkräftet H. die auf US-Amerikaner von vielen Deutschen gemünzte Zuschreibung der Oberflächlichkeit („die Amerikaner oberflächlich sind“) durch den Code der in-group („unverbindliche Freundlichkeit“), grenzt es vom Verhalten „in den neuen Bundesländer[n, C. J.]“ ab und zeigt sich wie auch in seinem ersten Aufsatz genervt von der Reduzierung seiner Person auf seine Herkunft.

„Ich habe von mehreren Deutschen gehört, dass die Amerikaner oberflächlich sind (ich bin natürlich immer die Ausnahme bei solchen Gesprächen), was zum Teil wahr sein mag, jedoch nicht immer dann, wann man glaubt es erlebt zu haben. Häufiger geht es in den USA um eine unverbindliche Freundlichkeit, die weniger Ausdruck vor allem in den neuen Bundesländer findet.“ (H. aus den USA, G 33b, 2. Sem., Z. 14–18)

Anschließend kontrastiert H. seinen positiven us-amerikanischen Gegenhorizont der „unverbindliche[n, C.J.] Freundlichkeit“, die er jedoch bezüglich moderner „Riesenstädte“ etwas einschränkt, mit einem abweisenden („ein Blick von Irritation, Entsetzung oder sogar Feinseligkeit“) Kommunikationsverhalten der Menschen, speziell der älteren, in Berlin ihm gegenüber. Unverbindlich mit einer „unbekannten Person“ in Berlin ins „Gespräch zu kommen“ gelingt lediglich „hin und wieder“. H. schließt von seinen abnehmenden Erfahrungen diesbezüglich auf den Zusammenhang mit seinen verbesserten Kenntnissen „der deutschen Sprache“, woraus er ein Kommunikationsproblem der Deutschen mit Ausländern bzw. Unsicherheit gegenüber Ausländern aufgrund fehlender Erfahrung („wegen einer Unsicherheit mit dem, was denen unbekannt ist“) und „nicht wegen einer hingebungsvollen Xenophobie“ ableitet. Dies „beweist“ ihm, „dass viele Deutschen mit Ausländer nicht klar kommen“. Die Möglichkeit, dass ein veränderter Code in seinem Umgang mit Deutschen weniger „Irritation“ etc. auslöst, thematisiert H. nicht.

„In den USA ist es üblich mit Ausnahme mancher Riesenstädte wie New York im Bus, Markt oder auf der Straße mit einer unbekannt Person im Gespräch zu kommen. Hier in Berlin passiert zwar auch hin und wieder solch eine Begegnung, öfter kommt mir aber ein Blick von Irritation, Entsetzung oder sogar Feinseligkeit entgegen, wenn ich wage, jemanden anzusprechen. Je älter die Person, umso wahrscheinlicher reagieren sie so. In Anbetracht meiner zunehmenden Kenntnis der deutschen Sprache sind solche Reaktionen allerdings weniger geworden, was mir beweist, dass viele Deutschen mit Ausländer nicht klar kommen. Dies ist aber höchstwahrscheinlich nicht wegen einer hingebungsvollen Xenophobie – wenigstens nicht mehr als in einem anderen Land mit einer eigenen Kultur – sondern wegen einer Unsicherheit mit dem, was denen unbekannt ist.“ (H. aus den USA, G 33b, 2. Sem., Z. 18–29)

An seine Erklärung für das distanzierte Verhalten der Deutschen gegenüber Ausländern anknüpfend, bestätigt H. das Stereotyp des rein regelorientierten Deutschen („das vorschriftsmäßige Be-

nehmen der Deutschen“) in Verbindung mit fehlender Improvisationsfähigkeit, was aus seiner Sicht der Grund für die negativen Reaktionen („nicht böse, sondern verwirrt“) auf seine Art der Kommunikation ist. An dieser Stelle fehlt jedoch eine vielschichtigere Betrachtung der zugeschriebenen fehlenden „Fähigkeit zu improvisieren“, da H. dies auf alle Deutschen bezieht. Die starke (und starre) Regelorientierung ist vor allem eine Eigenart der deutschen Bürokratie bzw. Verwaltung, auf die Erfahrungen mit der Bürokratie bezieht sich H. schließlich („mit eigenem Leib in dem Bürokratiedschungel Deutschlands erlebt habe“).

„Meine Theorie ist, dass das vorschriftsmäßige Benehmen der Deutschen, welches ich mit eigenem Leib in dem Bürokratiedschungel Deutschlands erlebt habe, besteht auf Kosten der Fähigkeit zu improvisieren. Demzufolge ist mir derjenige, den ich anspreche, nicht böse, sondern verwirrt, weil er daran nicht gewohnt ist, angesprochen zu werden.“ (H. aus den USA, G 33b, 2. Sem., Z. 30–34)

Schlussfolgernd erklärt H. im letzten Textteil seines Aufsatzes die zugeschriebene Flexibilität in lebensweltlichen Zusammenhängen und das sich daraus ableitende Distanzverhalten dem Fremden gegenüber mit seinem positiven us-amerikanischen Gegenhorizont. H. argumentiert mit sich immer wieder verändernden Lebenswegen in den USA gegenüber der frühzeitigen Festlegung und (Sozial)Staatsorientierung („natürlich“) in Deutschland, wobei er berücksichtigt, dass dies gesellschaftlich bedingt ist und sich ändern kann („derzeitigen, deutschen Gesellschaft“).

„Ein besseres Beispiel lautet so: Im Lauf des Lebens wechselt häufig ein typischer Amerikaner nicht nur seinen Fach beim Studium, sondern auch seinen Beruf, und viele entscheiden ziemlich spät im Leben zu studieren. Ich habe gemerkt, dass es in Deutschland anders läuft, und dass diese Flexibilität in der derzeitigen, deutschen Gesellschaft etwas gering ist. Das hängt natürlich mit dem Sozialstaat zusammen und ist deswegen nachvollziehbar. Die Amerikaner haben mehr Flexibilität, weil jeder für seine eigene Träume bezahlen muss. Der deutsche

Staat gibt dahingegen viel Geld aus für die träume seiner Bürger und erwartet mit recht etwas dafür. Gleichwohl ist mir wegen meiner Erziehung solch eine Einstellung schwerverdaulich, auch weil ich mit dem ordentlichen Lauf der Dingen einen Verlust der persönlichen Souveränität sehe.“ (H. aus den USA, G 33b, 2. Sem., Z. 39–49)

H. begründet seine Argumentationsweise vor allem wirtschaftlich („bezahlen“, „... Geld aus“) im Sinne des *American Dreams* („jeder für seine eigene Träume bezahlen muss“) und leitet daraus ab, dass der deutsche Staat mittels des Sozialstaates auch ein inflexibles persönliches Verhalten hervorrufe.

Abschließend distanziert sich H. vor dem negativen Gegenhorizont der Staatsorientierung in Deutschland von einer solchen „nachvollziehbar(en)“ fehlenden Flexibilität, welche er aufgrund seiner Sozialisation in den USA („wegen meiner Erziehung“) als „schwerverdaulich“ und als „Verlust der persönlichen Souveränität“ empfindet.

Die rationale Welt der organisierten Ämter kann aber auch anders empfunden werden. Das zeigt folgender Textausschnitt, der einen positiven Horizont zu ineffizienten (und korrupten) russischen Behörden offenbart.

„Dann hatte ich mit verschiedenen Ämter zu tun. Natürlich habe ich seit der Kindheit über deutsche Ordnung gehört, jetzt hatte ich Gelegenheit sie auch zu sehen. Von der organisatorischen Seite ist alles mehr als perfekt. Besonders haben mir die Wartenummern gefallen. Das ist wahrscheinlich schwer zu verstehen, was daran so überraschend ist, aber wenn man die Streitigkeiten in den Schlangen in Russland gesehen hat ...“ (E. aus Russland, G/S 34, 1. Sem., Z. 6–11)

Die Kehrseite dieser dargestellten Effizienz wird jedoch auch hervorgehoben.

„Gibt es aber auch andere Seite der Medaille. Ämtlich wird kein Fall persönlich bearbeitet. Vorschriften sind Vorschriften. Als Beispiel dafür kann man nennen, dass russische Ausbildung in Deutschland nicht anerkannt wird. Wenn die ältere Russen mit Hochschulbildung, die

aufgrund ihrer Alter keine Möglichkeit nochmal zu studieren haben, probieren eine ‚einfachere‘ Arbeit zu finden, werden sie wegen der Überqualifikation nicht angestellt.“ (E. aus Russland, G/S 34, 1. Sem., Z. 12–17)

E. kritisiert am Beispiel der fehlenden Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen eine für sie nicht erkennbare individuelle bzw. menschliche Beurteilung des einzelnen Falls bei Behörden („Ämtlich wird kein Fall persönlich bearbeitet.“), die sich rein an bürokratische Regeln, symbolisiert durch die deutsche Redewendung „Vorschriften sind Vorschriften“, orientieren würden. Diese Wahrnehmung einer funktionierenden (positiv!), aber rein nach rationalen Regeln funktionierenden (negativ!) deutschen Bürokratie ist typisch für viele ausländische Studierende. Falls Letzteres aufgrund des fehlenden Kontaktes zu anderen Deutschen die Wahrnehmung der ausländischen Studenten hinsichtlich der deutschen Lebenswelt bestimmt, dann wird das Bild des kalten Deutschlands verstärkt:

„Was mir in Deutschland nicht gefällt ist der Papierkrieg und das z. B. in der Nachbarschaft kaum Sozialkontakte gepflegt wird.“ (S. aus dem Sudan, T/W 34, 1. Sem., Z. 14–15)

Die umgangssprachliche Äußerung „Papierkrieg“ im letzten Satz des Aufsatzes einer sudanesischen Studentin, die schon „seit drei Jahren hier in Deutschland“ (Z. 1) ist, zeigt auch eine Einbindung in den Diskurs der Kritik an der Bürokratie. Die fossilisierte Erfahrung der Anonymität „in der Nachbarschaft“ eröffnet einen negativen Gegenhorizont („kaum Sozialkontakte“) zum Sudan, wo traditionell soziale Kontakte im Lebensumfeld „gepflegt“ werden. Was wie auch in diesem Textbeispiel Deutschland allgemein zugeschrieben wird („in Deutschland nicht gefällt“), ist jedoch der Alltagswelt einer Großstadt, dem Verhalten des Menschen in einer Großstadt⁸⁶ bzw. dem Leben des

86 „Während das Subjekt diese Existenzform ganz mit sich abzumachen hat, verlangt ihm seine Selbsterhaltung gegenüber der Großstadt ein nicht weniger negatives Verhalten *sozialer* Natur ab. Die geistige Haltung der Großstädter zueinander wird man in formaler Hinsicht als Reserviertheit bezeichnen dürfen. Wenn der fortwährenden äußeren Berührung mit unzähligen Menschen so vie-

Menschen in einer modernen, funktional differenzierten Gesellschaft geschuldet. Dies wird ebenfalls in der folgenden Textpassage deutlich, in der der vermeintliche deutsche Gegenhorizont zu Georgien eigentlich einer der modernen Großstadt ist, die über ein Verkehrssystem verfügt, das „so kompliziert“ ist und durch das sich das großstädtische Individuum („Der Mensch ist in der S-Bahn für sich selbst.“) offenbart und sich nicht um andere kümmert („Jeder hört Musik, isst, trinkt oder liest etwas.“), was der Schreiberin fremd war und sie verunsichert („vielleicht auch unangenehm“).

„Ich habe gar nicht erwartet, dass das Verkehrssystem so kompliziert wird. Mir war ungewöhnlich zu sehen, wie die Leute [„beim Umsteigen“ eingefügt] „herumlaufen“. Der Mensch ist in der S-Bahn für sich selbst. Jeder hört Musik, isst, trinkt oder liest etwas. Am Anfang, als ich nach Deutschland kam, war es für mich [„ungewöhnlich“ durchgestrichen] vielleicht auch unangenehm.“ (I. aus Georgien, W 32, 2. Sem., Z. 10–14)

Die innere Reaktionen antworten sollten, wie in der kleinen Stadt, in der man fast jeden Begegnenden kennt und zu jedem ein positives Verhältnis hat, so würde man sich innerlich völlig atomisieren und in eine ganz unausdenkbare seelische Verfassung geraten.

Teils dieser psychologische Umstand, teils das Recht auf Misstrauen, das wir gegenüber den in flüchtiger Berührung vorüberstreichenden Elementen des Großstadtlebens haben, nötigt uns zu jener Reserve, infolge deren wir jahrelange Hausnachbarn oft nicht einmal von Ansehen kennen und die uns dem Kleinstädter so oft als kalt und gemütlös erscheinen lässt.“ (Simmel 1995: 122, kursiv i. O.)

4.3 Fossilierung von Erfahrungen

4.3.1 Fossilierung in der Linguistik

In der linguistischen Spracherwerbsforschung ist das Phänomen der Fossilierung seit über 40 Jahren erforscht.⁸⁷ Der Begriff wurde von Larry Selinker in die Zweispracherwerbsforschung im Rahmen seiner Annahme einer „interlanguage“ (vgl. Selinker 1972) eingeführt. Danach bildet sich eine Interimssprache heraus, die aus Erst- und Zweitsprache sowie völlig neuen Elementen besteht, wobei sich der Zweitspracherwerb durch die Abfolge der unterschiedlichen Lernaltersstadien vollzieht. Zentrales Merkmal dieses Prozesses ist die Fossilierung, die Selinker wie folgt definiert:

„Fossilized linguistic phenomena are linguistic items, rule and subsystems which speakers of a particular NL [native language, C.J.] will tend to keep in their IL [interlanguage, C.J.] relative to a particular TL [target language, C.J.], no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. [...] Fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of IL even when seemingly eradicated.“ (Selinker 1972: 215)

Durch diese Fossilierungen kommt es zu zweitsprachlichen Fehlern und einer Regression des Fremdsprachenlernalters auf ein schon abgeschlossen scheinendes früheres Lernstadium. Fossilisierte Strukturen bleiben in der IL, sind unabhängig von Alter oder Erklärungen und werden auch dann sichtbar, wenn sie schon verschwunden schienen, oft auch wenn die Bewältigung einer neuen bzw. schwierigen Aufgabe zum Beispiel in Stresssituationen gefordert ist.

87 Vgl. dazu besonders die zusammenfassenden Artikel von Han (2014) und Montrul (2014).

4.3.2 Fossilierung soziologisch: Erfahrungen

Der der Linguistik entlehnte Begriff der Fossilierung kann soziologisch auf Erfahrungen bezogen werden, wurde jedoch nach meinen Recherchen noch nicht in der soziologischen Forschung verwendet. *Fossilierung* von Erfahrungen habe ich als Muster in den Aufsätzen im Zusammenhang mit der Einordnung der gelebten Zeit in Deutschland festgestellt. Lebten die Personen noch nicht so lange (meist bis zu einem Jahr oder wenig mehr) in Deutschland, dann sind zwischen den Aufsätzen des ersten und zweiten Semesters häufig große Unterschiede zwischen den beschriebenen Erfahrungen sowie deren Einordnung sichtbar (siehe auch Kapitel 4.1 und 4.2). Lebten die Personen jedoch vor der Niederschrift des ersten Aufsatzes schon länger (meist mindestens ein Jahr oder viel länger) in Deutschland, so kann man oft von einer Fossilierung von Erfahrungen sprechen. Fossilierung von Erfahrungen meint ein Phänomen, das nach einer gewissen Zeit der Akkulturation auftritt und dadurch gekennzeichnet ist, dass sich bestimmte kulturelle Schemata in der Auseinandersetzung mit dem vormals neuen Leben herausgebildet haben und bestimmte ältere Erfahrungen immer wieder zur Bestätigung dieser Bilder bzw. Erfahrungsschemata herangezogen werden. Dadurch werden anfangs gemachte Erfahrungen genau so wie bestimmte sprachliche Fehler, die sich *ingeschliffen* haben, fossilisiert. Wie der Abdruck in Gestein verändert sich der Blick auf bestimmte Erfahrungen nicht mehr, sondern diese Erfahrungen bestätigen in biographischen Erzählungen kulturelle Schemata, die zu Schemata der neuen Lebenswelt geworden sind. Dabei werden bestimmte Erfahrungen zusammengefasst oder einzelne erste bzw. singuläre Erfahrungen als beispielhaft und stellvertretend für andere Erfahrungen dargestellt. Das kann explizit ausgeführt werden („Ich habe die Beiden Vorteile gesehen, als ich nach Deutschland kam und bis jetzt sind sie so geblieben.“ A. aus Jordanien, T/W 34, 2. Sem., Z. 27–28) oder kann wie in diesen beiden letzten Sätzen eines Aufsatzes des zweiten Semesters als jeweilige Erfahrung folgendermaßen fossilisiert sein:

„Was es bei den Deutschen im Überfluss gibt, ist Bürokratie (meine eigene Erfahrung mit der Ausländerbehörde). Was mir in Deutschland auch nicht gefällt, ist Kin-

derfeindlichkeit.“ (T. aus der Ukraine, G 33b), 2. Sem., Z. 11–13)

Die Studentin T. bezieht sich auf ein häufig erwähntes Negativbeispiel des Kontakts mit deutschen Behörden („Bürokratie“),⁸⁸ was durch ihre „eigene Erfahrungen mit der Ausländerbehörde“ verdichtet übertrieben wird („im Überfluss“). „Kinderfeindlichkeit“ setzt sie als Tatsache voraus, dies wird nicht weiter erläutert oder begründet. Auch empfundene Diskriminierung aufgrund der verdichteten Erklärung der fehlenden Sprachkenntnisse („kein Deutsch“) und des für Deutsche fremdem Aussehens („Aussehen sehr anders ist“) kann in fossilierter und generalisierter Form („die Deutsche“) wiedergegeben werden, wie hier von N. aus Indonesien, die zum Zeitpunkt der Erstellung des zweiten Aufsatzes schon zehn Jahre in Deutschland lebte.

„Außerdem die Deutsche haben mich nicht in ihrer Gesellschaft richtig eingenommen, weil ich kein Deutsch gesprochen habe und das Aussehen sehr anders ist.“ (N. aus Indonesien, G 35, 2. Sem., Z. 31–32)

Bei A. aus dem Iran, die schon „seit ca. 4 Jahre in Deutschland“ (Z. 1) lebt, werden ihre fossilisierten Erfahrungen in der Zusammenfassung, dass sie „viele, nette, freundliche und hilfsbereite Leute kennengelernt“ hat, deutlich, womit das allgemein ver-

88 Als Fremder in einer neuen Lebenswelt und als nichtdeutscher (nicht EU-)Staatsangehöriger hat man per se mehr Behördenkontakte (Ausländerbehörde, Einwohnermeldeamt etc.) und muss in diesem Zusammenhang auch zahlreiche Formulare ausfüllen, was besonders im ersten Jahr in Deutschland prägend ist. Diesen Ablauf von Behördenbesuchen in Verbindung mit schriftlich in deutscher Amtssprache auszufüllenden Formularen kennzeichnen ausländische Studierende oft mit dem Begriff *Bürokratie*. Letzterer wird dann nicht wie in Max Webers Bürokratiemodell im positiven Sinne als ein Instrument legitimer rationaler Herrschaftsausübung gesehen, in der komplexe Aufgaben in Verwaltungen des Staates und in Unternehmen rational und effizient strukturiert bewältigt werden, wodurch an Recht und Gesetze gebunden alle gleich behandelt werden sollen, verlässlich vor Willkür geschützt und regelgeleitet das Handeln erleichtert werden soll (vgl. Weber 1972: 125 ff. u. 551 ff.), sondern im Sinne einer übersteigerten Bürokratie, deren abstrakte deutsche Amtssprache besonders Ausländern unverständlich erscheint. Demnach scheint Bürokratie eher ein *Bürokratismus* zu sein, in welchem Vorschriften wichtiger als *menschliche Handlungsorientierungen* sind und sich das Individuum nur noch als Objekt wahrgenommen bzw. behandelt sieht.

breitete Stereotyp der kalten Deutschen entkräftet („nicht generell kalt“) wird.

„Noch eine Erwartung an Deutsche war, dass diese „Ernst- te, kalte Menschen“ sind. Solange ich in Deutschland wohne, finde ich Die Deutschen ernst (das stimmt), aber ich finde sie sind nicht generell kalt. Ich habe viele nette, freundliche und hilfsbereite Leute kennengelernt.“
(A. aus dem Iran, G 33b, 2. Sem., Z. 23–26)

Ein gutes Beispiel dafür, wie bestimmte Bilder bzw. Stereotype in fossilierter Form verwendet werden, sind die beiden folgenden Aufsatzpassagen einer Studentin aus Georgien. Die chronologische Reihenfolge der Themen und Argumente im Aufsatz des zweiten Semesters lassen auch vermuten, dass die Schreiberin den ersten Aufsatz als Vorlage benutzte, um die einzelnen Aussagen ein Semester später zu überprüfen und mit den bis dahin gemachten Äußerungen bzw. Erfahrungen zu vergleichen. Im folgenden ersten Text verbindet sich gleich mit dem ersten Wort „Deutschland ...“ ein Zukunftsversprechen („mein Ziel“) für ein besseres Leben, das sie als „unerreichbare, großartiges“ verklärt und damit ihre eigene Leistung, nun in diesem Land zu leben, unterstreicht. Anschließend bestätigt die georgische Studentin, allerdings auch mit der Relativierung „Meisten“, die ihr schon vor der Ausreise bekannten, für Deutschland typischen, Stereotype Ordnung bzw. Rechtstaatlichkeit, Pünktlichkeit und Fleiß und hebt auch höfliche Umgangsformungen positiv hervor. Diese Aspekte kann man als positiven Gegenhorizont zu ihrem Heimatland Georgien deuten. In Zeile 9–10 schreibt sie über die Nutzung des Fahrrads in Deutschland, welche im Gegensatz zu anderen Ländern nicht auf ärmere Menschen beschränkt ist, sondern sogar Prestige verleiht.

„Deutschland ... Für mich, bevor ich hierher kamm, war etwas unerreichbares, großartiges. Das war mein Ziel, nach Deutschland zu fahren. Schon „zu Hause“ habe ich vieles über Deutschland gehört. Ich habe paar bestimmte Vorstellungen über Deutschland gehabt. Ich wusste, dass hier alles ordentlich ist, dass die Gesetze viel Wehrt haben. Die Deutschen schätzen sehr mit der Pünktlichkeit. Meisten Deutschen sind fleißig, freundlich, nett und

hofflich. Diese Punkte haben für mich positive und erwartete Bedeutung. Es gab auch dass, was ich lustig fand. z. B. Ich konnte mir nie vorstellen, dass ich irgendwann mit dem Fahrrad fahren werde.“ (I. aus Georgien, W 32, 1. Sem., Z. 1–10)

Ihren zweiten Aufsatz beginnt die Schreiberin mit einer verkürzten Zusammenfassung der Äußerungen, die sie schon im ersten Aufsatz kundtat, ergänzt um die Nennung des Studiums als Grund für ihre Entscheidung nach Deutschland zu gehen. Im Anschluss bekräftigt sie die Stereotype des ersten Aufsatzes und die unerwartete Erfahrung, dass in Deutschland „so viele Menschen mit dem Fahrrad fahren“. Letzteres jedoch dieses Mal auf die neue Lebenswelt bezogen und nicht mehr rein auf ihr persönliches Verhältnis zum Fortbewegungsmittel Fahrrad.

„Ich habe schon in erstem Semester geschrieben, dass in Deutschland für mich, bevor ich hierher kam, etwas Un-erreichbares und Großartiges war. Mein Ziel war nach Deutschland fahren, um zu studieren. Ich habe im ersten Semester [„geschrieben“ durchgestrichen] gesagt und heute stimme ich auch zu, dass die meisten Deutschen sehr pünktlich, fleißig, freundlich, nett und hofflich sind. Ich konnte mir nicht vorstellen, dass so viele Menschen mit dem Fahrrad fahren, und dass es (extra) spezielle Wege dafür gibt.“ (I. aus Georgien, W 32, 2. Sem., Z. 1–9)

Andere Themen wie Verkehrssystem, deutscher Sozialstaat und rationale Planung der Deutschen werden in beiden Aufsätzen behandelt und ähnlich gedeutet, was für eine Fossilierung der Erfahrungen spricht, die sich ebenfalls in den jeweiligen Schlussteilen der Aufsätze zeigt, auch wenn die Einordnung der Erfahrungen sich vom ersten zum zweiten Aufsatz verändert hat. Im ersten Aufsatz wird mit der Anknüpfung an den Beginn des Textes die prestigeträchtige Möglichkeit, nach Deutschland gehen zu können, als sehr positiv dargestellt.

„Allgemein bin ich mit der Zeit, die ich in Deutschland verbracht habe, sehr zufrieden. In Deutschland gibt es

viel mehr Möglichkeiten für die Studenten. In Georgien fast für jeden ist ein Traum in Deutschland zu studieren. Natürlich ist es nicht einfach. Aber ich bin schon sicher, dass es Mein Schlußen in der Zukunft wird. Ich bin froh, dass ich in Deutschland bin.“ (I. aus Georgien, W 32, 1. Sem., Z. 33–37)

Im zweiten Aufsatz wird nun die sehr positive Darstellung des ersten Aufsatzes relativiert, die Studentin ist nicht mehr „sehr zufrieden“, sondern nur noch „ziemlich zufrieden“. Erneut, dieses Mal aber im Unterschied zum ersten Aufsatz nüchterner formuliert, wird ihre Aufstiegs- und (funktionale) Zukunftsorientierung mittels des prestigeträchtigen Aufenthalts in Europa (Gleichsetzung mit Westeuropa bzw. der EU) bzw. Deutschland durch die Abgrenzung von den anderen, denen das nicht möglich ist, deutlich. Im letzten Satz zeigt sie, dass sie sich nicht von Georgien lossagt, sondern sich emotional stark mit ihrem Heimatland verbunden fühlt und die dortigen zahlreicheren („vielen“) Traditionen bevorzugt, womit sie sich auch von Modernitätserfahrungen in Deutschland abgrenzt.

„Allgemein bin ich mit der Zeit, die ich in Deutschland verbracht habe, ziemlich zufrieden. Jeder wäre [„in“ durchgestrichen], als Beispiel im Georgien, froh, wenn er eine Chance auf den Studiumplatz in Europa, bzw. in Deutschland hätte. [Mit einem anderen Stift noch ergänzt:] Und trotz alles mag ich meine Heimat mit der allen Vorteilen, Nachteilen und viele Traditionen mehr als Deutschland.“ (I. aus Georgien, W 32, 2. Sem., Z. 30–34)

Die veränderte Einordnung der fossilisierten Erfahrungen kann man auch mit verschiedenen Akkulturationsmodellen erklären (vgl. Kapitel 3.2.1.4). Ein anderes Beispiel für die Verwendung bestimmter Bilder bzw. Stereotype in fossilierter Form finden sich in den Aufsätzen des ersten und zweiten Semesters des jordanischen Studenten A. In seinem ersten Text wird das Stereotyp der deutschen Pünktlichkeit konkret aufgrund seiner Wahrnehmung der ihn am Goetheinstitut unterrichtenden Lehrer auf „Verabredungen“ bezogen, andere positiv verstandene Stereotype („diese Positive Erfahrungen“) sehr idealisiert dargestellt

und verstärkt („sehr sehr“). Was A. mit „flexibel“ meint, wird nicht deutlich.

„Bevor ich nach Deutschland gefahren bin, lehrte ich Deutsch im GOETHE Institut und die Lehrerinnen bzw. die Lehrer waren Deutsche. Ich habe sie beobachtet, damit ich weiß, wie die Deutsche denken und wie sie mit den Leuten verhalten. Ich habe herausgefunden, daß die Deutsche in ihren Verabredungen pünktlich sind. Außerdem möchte ich gerne dazu sagen, daß sie ehrlich, ehrgeizig, flexibel, intelligent, sehr gebildet und sehr sehr ordentlich sind. Und diese Positive Erfahrungen waren mir nicht überraschend, weil ich immer so über die Deutsche höre. Gleichzeitig habe ich negative Erfahrung gesammelt, die mir wirklich überraschend waren, daß die Deutsche an ihrem Land nicht eng verbunden sind und die Beziehung zwischen Eltern und Kindern sehr labil ist.“ (A. aus Jordanien, T/W 34, 1. Sem., Z. 2–13)

Die für A. positiv konnotierten Stereotype wurden ihm schon vor seinen Erfahrungen in Deutschland vermittelt („ich immer so über die Deutsche höre“) und werden ohne Beispiele in fossilierter Form aufgrund seiner Beobachtungen („beobachtet“) der Goethe-Institut-Lehrer bestätigt. Negativ konstatiert er den fehlenden Nationalstolz („die Deutsche an ihrem Land nicht eng verbunden sind“) und die in seinen Augen nicht so enge Beziehung („labil“) „zwischen Eltern und Kindern“, womit er sich der Argumentationsfigur des fehlenden Familiensinns bedient, die in etlichen Aufsätzen der ausländischen Studierenden zu finden ist und auf das Gegensatzpaar Tradition/Moderne verweist. Anschließend geht A. zu seinen positiven Erfahrungen in Deutschland über, die er folgendermaßen zusammenfasst:

„Als ich nach Deutschland kam, hatte ich viele positive Erfahrungen gesammelt, daß sie sparsam, geldorientiert, nicht gewalttätig sind und versuchen immer, Konflikte zu vermeiden [der folgende Satz ist im Text mit grüner Farbe geschrieben, die Anführungszeichen in roter Farbe] „Ich finde das sehr toll und sehr schön.“ (A. aus Jordanien, T/W 34, 1. Sem., Z. 14–16)

Die Verstärkung positiver Erfahrungen („viele“) erfolgt aufgrund eigener Erfahrungen bzw. Sichtweisen, die das neue Leben in Deutschland betreffen. Dabei werden „sparsam“ und „geldorientiert“ ohne nähere Erläuterung positiv bewertet. Die Formulierungen „nicht gewalttätig“ und „Konflikte vermeiden“ können auf den Umgang mit einem bestimmten akademischen Milieu verweisen oder auch auf die Rolle Deutschlands im Nahost-Friedensprozess. „Konflikte vermeiden“ wird durch „immer“ und auch durch die Verwendung von grüner Farbe und roten Anführungszeichen beim Satz „Ich finde das sehr toll und sehr schön“ verstärkt und sehr positiv gewertet.

In seinem zweiten Aufsatz Monate später greift A. den Aspekt der „Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern in der deutschen Gesellschaft“ wieder auf, begründet aber dieses Mal seine fossilisierten Erfahrungen, indem er sich als *Erfahrungsexperte* hinsichtlich des Lebens in Deutschland ausweist. Das Anknüpfen an einen Expertenstatus wird dadurch unterstrichen, dass er wie auch schon im ersten Aufsatz den bewussten Vorgang der Beobachtung („beobachtete ich das Leben der Deutsche ...“) verwendet, nur dieses Mal bezogen auf das Leben in Deutschland, und davon ausgehend auf „die folgenden Nach- und Vorteile“ verweist. Die Umkehrung der üblicherweise verwendeten Formulierung *Vor- und Nachteile* lässt sich dadurch erklären, dass A. mit den Nachteilen ab Zeile 5 beginnt.

„Als ich nach Deutschland kam, beobachtete ich das Leben der Deutsche und daraus hatte die folgenden Nach- und Vorteile gefunden: Als Nachteil und im Vergleich mit meinem Land ist die Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern in der deutschen Gesellschaft sehr eng und das sage ich nicht aus meinem spontanen Gefühl, sondern das sehe ich jeden Tag [„und“ durchgestrichen] in der Realität und zwar durch meinen Kontakt mit bestimmten deutschen Familien.“ (A. aus Jordanien, T/W 34, 2. Sem., Z. 4–10)

A.s positiver Gegenhorizont Jordanien (Verhältnis Eltern/Kinder) wird jetzt im Unterschied zum ersten Aufsatz erläutert. Er vergaß wahrscheinlich das „nicht“ zu schreiben, sonst ergibt die Aussage, die er durch seine Äußerungen „spontanen Gefühl“

und „Kontakt mit bestimmten deutschen Familien“ (konkrete, neue Erfahrungen) verdeutlicht, keinen Sinn.

Eine von A. wahrgenommene Geldorientierung („das Wort „Geld“ im Vordergrund steht“) wird nun aufgrund neu gemachter Erfahrungen, wenn auch relativierend („manche“), und vor seinem jordanischen Gegenhorizont des großzügigen Umgangs mit Geld im Unterschied zum ersten Aufsatz negativ („geizig“) bewertet und anhand neuer Erfahrungen mit Deutschen begründet.

„Ausserdem würde ich dazu sagen, dass manche Deutsche sehr geizig sind und bei denen nur das Wort „Geld“ im Vordergrund steht. Ehrlich gesagt, ich habe das neu herausgefunden und als ich nach Deutschland kam, hatte ich das nicht gesehen, denn vielleicht hatte ich keinen Kontakt mit denen. Z. B. bei manchen deutschen Familien kauft jeder nur für sich selbst und jeder ist für sich selbst verantwortlich. Beispielsweise [„beim Einkauf“ durchgestrichen] gehen die Frau und der Mann zum Einkaufen und beim Zahlen zahlt jeder für sich selbst und kauft jeder für sich selbst.“ (A. aus Jordanien, T/W 34, 2. Sem., Z. 11–20)

Das von A. verwendete Beispiel illustriert den Gegensatz (egoistisch und geizig) zu traditionellen bzw. arabischen Gesellschaften, man könnte sonst auch den Aspekt der Selbstverantwortung positiv hervorheben. Durch das zweite Beispiel wird das Bild noch einmal aus arabischer und männlicher Sicht verstärkt. Im Anschluss relativiert A. im letzten Textteil seine Kritik mit einer Überleitung zu den Vorteilen („natürlich“, „viele“) und konstruiert einen „Gegensatz“ zu den Nachteilen.

„Im Gegensatz zu den obengenannten Nachteilen gibt es natürlich auch viele Vorteile. Erstens sind die Deutsche sehr gebildet und man sieht das doch überall, z. B. sie lesen entweder Zeitung und Bücher in der U-bahn. Weiterhin sind die Deutsche hilfbereit, also sie sind bereit, jemandem zu helfen, wenn jemand eine Hilfe braucht. Ich habe die Beiden Vorteile gesehen, als ich nach Deutschland kam und bis jetzt sind sie so geblieben.“ (A. aus Jordanien, T/W 34, 2. Sem., Z. 21–26)

Die schon im ersten Aufsatz vorkommende Feststellung, dass die Deutschen „sehr gebildet“ sind, leitet er nicht aus vorher erwähnten Kontakten mit deutschen Familien ab, sondern aus fossilisierten Erfahrungen, die sich lediglich aus *Distanzbeobachtungen* (vgl. Kapitel 4.1.2) von lesenden („Zeitung oder Bücher“) Menschen „in der U-bahn“ speisen und eventuell einen Gegenhorizont zu Jordanien bilden. Der Aspekt der Hilfsbereitschaft wird im ersten Aufsatz nicht aufgeführt, er ist im Zusammenhang mit verdichteten eigenen Erfahrungen zu sehen. Die beiden erwähnten Vorteile werden schließlich im letzten Satz des zweiten Aufsatzes mit dem Verweis auf immer wieder von ihm gemachten Erfahrungen unterstrichen, was die Fossilierung seiner Erfahrungen belegt.

„Ich habe die Beiden Vorteile gesehen, als ich nach Deutschland kam und bis jetzt sind sie so geblieben.“
(A. aus Jordanien, T/W 34, 2. Sem., Z. 27–28)

Typisch für fossilisierte Erfahrung ist auch die Erläuterung von verdichteten Erfahrungen mittels eines Beispiels:

„Seit ich hier in Deutschland bin, habe ich mehrmals erfahren, wie skeptisch und unfreundlich Menschen sind, die man nicht kennt. Zum Beispiel war ich in irgendwelchem Amt und ich musste ein paar Formulare schreiben. Die Mitarbeiter da waren ungeduldig und fast unertragbar unfreundlich. In Kalifornien findet man solche Menschen auch, jedoch sind sie Seldener als hier in Deutschland. Zum Teilen hat das [„vermutlich“ eingefügt] auch mit dem dunklen Winter in Deutschland zu tun.“ (A. aus den USA, G 35, 1. Sem., Z. 10–16)

Das Behördenbeispiel soll illustrieren, was für den Umgang mit unbekanntem Menschen in Deutschland allgemein gelte: distanzierter und unfreundlicher Umgang im anonymen Alltag. Mit Hilfe des positiven Gegenhorizonts „Kalifornien“, woher der Schreiber stammt und den er differenziert als ein Staat der USA im Text verwendet, wird ein starker negativer Horizont zur Herkunftsregion des Schreibers konstruiert, der keine Differenzierung aufweist. A., der wohl nur Berlin und Potsdam zu kennen scheint, sieht negativ („skeptisch“, „ungeduldig“) und

„unfreundlich“ bzw. „unertragbar unfreundlich“ empfundenen Verhalten in der Kommunikation mit Fremden als gesamtdeutsches Phänomen, obwohl in anderen Regionen Deutschlands wie zum Beispiel im Rheinland die Kommunikation zwischen Fremden möglicherweise weniger distanziert und eher freundlich aufgeschlossen erfahrbar bzw. wahrnehmbar sein kann. Er erläutert den negativen Gegenhorizont am Beispiel der Behörden, relativiert das zwar ein wenig („in Kalifornien findet man solche Menschen auch“), aber trifft doch letztlich eine Gesamtaussage zur wahrgenommenen Situation und bezieht dies auf das gesamte Land: „jedoch sind sie Seldener als hier in Deutschland“. Als Erklärung dafür wird das Klima („dunklen Winter“) herangezogen, da A. keine anderen Erklärungsmöglichkeiten hat bzw. wodurch das Verhalten der Menschen nach dem Motto *sie können ja nichts dafür* entschuldigt wird.

In einem anderen Text werden fossilisierte Erfahrungen des Studenten J., der schon viele Jahre in Deutschland ist, nicht durch eine symbolhafte Beispielgeschichte sichtbar, sondern in einer Art kurzen Zusammenfassung von bisherigen Erfahrungen in Deutschland.

„Endstation Deutschland!

Deutschland ist ein Land, das mir viel bedeutet. Deutschland könnte ich mit einer Überraschungskiste vergleichen. Bei meinem Anknft habe viele positive Erfahrungen erlebt, z. B. die deutsche Pünktlichkeit (Erwartet). Die Freundlichkeit der Menschen war für mich eine schöne und unerwartete Erfahrung. Ich habe in Deutschland gelernt, [„alle“ durchgestrichen] man sich nach dem Uhr richten muss. Die Kälte und das Winter war für mich eine große Hürde, die ich mit der Zeit beseitigt habe. Das öffentliche Verkehr war für mich ein Beweis für Modernität, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, alles was ich erwartet habe. Das kulturelle Vielfältigkeit in Deutschland war etwas, von der ich viel profitiert habe.“ (J. aus Peru, G 35, 1. Sem., Z. 1–10)

J.s sehr kurzer Text mit lediglich zehn Zeilen liest sich wie sein Resümee seiner verdichteten Erfahrungen, die verfestigt, fossilisiert sind. Schon allein die gewählte Überschrift „Endstation Deutschland!“ ist Ausdruck dessen, dass er in Deutschland an-

gekommen ist und dort wohl auch bleiben will. Auch andere zusammenfassende Äußerungen lassen auf einen langen Aufenthalt schließen, denn Deutschland bedeutet ihm „viel“ und bietet immer wieder interessante Möglichkeiten („Überraschkiste“). J. hebt „viele positive Erfahrungen“ hervor und betont in diesem Zusammenhang zum einen die „Freundlichkeit der Menschen“, was für ihn „eine schöne und unerwartete Erfahrung“ war. Zum anderen nennt er die von ihm erwartete „deutsche Pünktlichkeit“ und dass „man sich nach der Uhr richten muss“, was er „in Deutschland gelernt“ hat. J. stellt dieses erlebte rationale Verhalten positiv dar und passt sich ihm an. Auch die Gewöhnung an „Kälte und das Winter“ wird als persönliche Anpassungs- und Erfolgsleistung im Sinne der Überwindung von Problemen („große Hürde ... beseitigt“) dargestellt. Der „öffentliche Verkehr“ als „ein Beweis für Modernität, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit“, das, was er als Gegenhorizont zu Peru „erwartet“ hatte, verdichtet seine Erfahrungen der modernen funktionalen deutschen Lebenswelt(en). Durch das Leben in ganz unterschiedlichen Regionen⁸⁹ hat J. eine „kulturelle Vielfältigkeit in Deutschland“ wahrnehmen können, die einen bildungsbürgerlichen Topos und seine Aufstiegsorientierung („viel profitiert“) offenbart.

Ähnlich verdichtet fasst die Studentin S. ihre Erfahrungen von „drei Jahren hier in Deutschland“ (Z. 1) zusammen.

„Wenn ich von Deutschen spreche kann ich nur sagen, dass es gute und schlechte Menschen gibt, so ist das in jedem Land. Es gibt Leute mit guten Seiten und mit schlechten Seiten.“ (S. aus dem Sudan, T/W 34, 1. Sem., Z. 2–4)

S. beurteilt Deutsche normativ und hat normative Vorstellung von Gut und Böse („gute und schlechte Menschen“), die sie für allgemeingültig („jedem Land“) erklärt. Der Satzbau des zweiten Satzes legt nahe, dass sie meint, dass jeder Mensch gut und schlecht sein kann, womit sie auch schlechte Erfahrungen relativiert.

⁸⁹ In Gesprächen und Unterrichtsbeiträgen teilte mir J. einige seiner Erfahrungen seines jahrelangen Lebens in der fränkischen Provinzstadt Coburg und die Unterschiede zu seinem Leben in Berlin mit.

Interessant ist der folgende Textanfang einer russischen Studentin, in dem sie sich als erfahrene Kennerin des Landes („schon einige Zeit in Deutschland“) darstellt und differenzierend darüber schreibt, dass ein Pauschalurteil über das deutsche „Land und Volk“ nicht möglich ist, „weil das Leben von Region zu Region unterschiedlich ist“. Außerdem zeigt die darin anschließende Textpassage eine geschärfte Wahrnehmung für lebensweltliche Unterschiede („vielen Subkulturen“) aufgrund verschiedener Alltagserfahrungen in der Großstadt Berlin („Megapolis“), wobei das „und so weiter“ die Schreiberin ebenfalls als Kennerin der unmittelbaren Erfahrungswelt ausweist, die sich als sehr unterschiedlich erweist. Darüber hinaus wird das Stereotyp des märchenhaften, romantischen Landes bestätigt, das seit dem Welterfolg der Kinder- und Hausmärchen Märchen der Brüder Grimm, die vor mehr als 200 Jahren veröffentlicht wurden und in mehr als 160 Sprachen übersetzt sind, und dem Zeitalter der Romantik in der Welt ist. Märchenhafte Vorstellungen von Deutschland aus ihrer Kindheit sieht sie in bestimmten Regionen bestätigt. Der Bezug auf die Brüder Grimm und E. T. A. Hoffmann („Hoffman“) offenbart ihre bildungsbürgerliche Sozialisation⁹⁰.

„Ich bin schon einige Zeit in Deutschland, und natürlich habe Ich eigene Meinung über das Land und Volk gebildet. Aber eindeutig kann man dieser Frage nicht beantworten, weil das Leben von Region zu Region unterschiedlich ist. Man kann sogar in einer Stadt ganz unterschiedliche Kulturen treffen. Besonders gut sieht man das in Berlin. Einerseits ist Deutschland märchenhaft. Sieht genau so aus, wie Ich das in der Kindheit vorgestellt

90 Nicht nur in Deutschland bilden bürgerliche Akademiker seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts den Kern der Bildungsbürger, die über einen hohen Bildungsabschluss verfügen und an der bildungsbürgerlichen Kultur (Literatur, Theater, Kunst etc.) partizipieren. Bezogen auf Deutschland fasst Lepsius dies so zusammen: „Die ständische Vergesellschaftung zum Bildungsbürgertum erfordert nicht nur ein dafür konstitutives Bildungswissen, sondern auch eine spezifische Sozialisation. Wesentlicher Sozialisationsagent ist auf der institutionellen Ebene das Gymnasium, auf der Ebene der Verkehrs- und Interaktionskreise die Familie. In ihr werden die kognitiven Elemente der Gymnasialbildung familial verstärkt, normativ aufgeladen und in einen Lebensstil überführt.“ (Lepsius 1992: 16) In einem anderen Aufsatz zum Bürgertum im 19. Jahrhundert hält Lepsius jedoch im Unterschied zu Deutschland fest, „dass die Mittelschichten in Russland einen geringen Grad an Verbürgerlichung erreichten“ (Lepsius 1987: 83 f.).

habe: kleine, alte Gebeude, große grüne Wälder. Wenn man Deutschland von dieser Seite anschaut, dann denkt Man beschtimmt über Märchen von Grimm oder Hoffman. Andererseits ist Berlin ein Megapolis mit vielen Subkulturen, moderner Architektur und so weiter.“ (E. aus Russland, W 32, 1. Sem., Z. 1–8)

Ihren zweiten Aufsatz schrieb E. im Kurs G/S 34 im ersten Semester. Nachdem sie das Studienkolleg verlassen hatte, bewarb sie sich erneut, aber dieses Mal für einen G-Kurs, und bekam einen Platz im Kurs G/S 34. Deswegen wird der mehr als ein Jahr später geschriebene Aufsatz im ersten Semester bei ihr als zweiter Aufsatz gewertet. Das ist insofern untypisch, da die meisten Studierenden ohne Unterbrechung zwei Semester in einem Kurs blieben und zwischen dem ersten und zweiten Aufsatz weit weniger als ein Jahr verging. In ihrer Überschrift hebt E. die Beantwortung der gestellten Aufgabe in Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen hervor und zeigt damit, wie sie die Aufgabenstellung verstanden hat bzw. für sich interpretiert. Danach folgt, wie schon im ersten Aufsatz, eine Verbindung zur Märchenwelt, dieses Mal jedoch in Verbindung zum *Traumland* Deutschland, in dem der Wohlstand vorherrschend ist.

„Welche Erfahrungen haben Sie in Deutschland gemacht? Als ich nach Deutschland aus Russland kam, stellt es sich mir märchenhaft vor. Besonders überraschend war für mich der Bahnhof, der mit künstlichen Kamillen dekoriert war und nach frischen Brötchen roch. Damals dachte ich, dass die Bahnhöfe die Wohlfahrt des Landes repräsentieren.“ (E. aus Russland, G/S 34, 1. Sem., Z. 1–5)

Im Unterschied zum ersten Aufsatz erläutert sie nicht mehr genauer, was E. mit ihrer fossilisierten Erfahrung des märchenhaften Deutschlands meint. Dieses Bild stellt sie diese Mal in Verbindung zu der sinnlich schön empfundenen („dekoriert“, „nach frischen Brötchen roch“) Welt eines deutschen Bahnhofs, der einen positiven Wohlstandsgegenhorizont zu russischen Bahnhöfen vor dem Zeitpunkt der Niederschrift des Aufsatzes (2009) abbildet.⁹¹

91 In Russland wurden die Bahnhöfe erst in den letzten Jahren modernisiert und ähnlich den deutschen Bahnhöfen zu Einkaufszentren umgebaut. So schrieb bei-

Im folgenden Beispiel einer Studentin aus demselben Kurs kristallisieren sich die Erfahrungen in einer abschließenden Zusammenfassung in den drei letzten Sätzen ihres Textes aus dem ersten Semester.

„Ich kann mich nicht beschweren. Die meisten Erfahrungen in Deutschland sind sehr schön. Ich habe viel gelernt und jetzt lerne ich noch.“ (V. aus Kolumbien, G/S 34, 1. Sem., Z. 19–20)

In Verbindung mit der verwendeten deutschen Floskel „Ich kann mich nicht beschweren“, die allgemeine Zufriedenheit mit einer Situation ausdrückt, wird die Mehrzahl der Erfahrungen als „sehr schön“ bewertet und mit einer offenen Haltung einer weiterhin bestehenden Lernbereitschaft gegenüber neuen Erfahrungen („viele gelernt und jetzt lerne ich noch“) verbunden. Dies ist auch fossilisiert in V.s zweiten Aufsatz zu finden, erneut in den letzten Sätzen ihres Textes und dieses Mal konkretisiert im Lernen aus „schlechten Erfahrungen“:

„Im Allgemein habe ich sehr gute Erfahrung in Deutschland gesammelt. Schlechte Erfahrung gibt es nicht so viel, und ich versuche immer von diesen schlechten Erfahrungen etwas zu lernen.“ (V. aus Kolumbien, G/S 34, 2. Sem., Z. 12–14)

Wie auch schon im Schlussteil des ersten Aufsatzes werden die fossilisierten Erfahrungen im abschließenden Teil des zweiten

spielsweise Tino Künzel am 31.8.2013 in einem Artikel für das größte deutschsprachige Medium in Russland, der *Moskauer Deutsche Zeitung*, dass die russische Bahn mit der Modernisierung der Moskauer Bahnhöfe das durchführt, „was sie bereits 2008 in einem großangelegten Programm festgehalten hat. Demnach sollen bis 2015 landesweit rund 350 Bahnhöfe modernisiert werden. Der Kostenaufwand wurde mit einer Milliarde US-Dollar veranschlagt. In einer ‚ersten Etappe‘ bis 2013 sollten 81 Bahnhöfe in Städten ab 200 000 Einwohner in den Genuss dieser Gelder kommen, darunter acht Moskauer Bahnhöfe. Das Programm ist voll von Zauberwörtern wie ‚komplex‘, ‚multifunktional‘, ‚internationaler Standard‘. Bahnhöfe sollen zu ‚Freizeitzentren‘ werden, heißt es, man wolle auch Menschen anlocken, die gar nicht vorhätten, irgendwohin zu fahren, und sich dabei an ausländischen Vorbildern orientieren. Tatsächlich haben beispielsweise in Deutschland viele Bahnhöfe diese Entwicklung bereits vorweggenommen, etwa mit Einkaufspassagen auf mehreren Etagen wie im Leipziger Hauptbahnhof.“ (Künzel 2013)

Aufsatzes positiv („sehr gute“) bewertet und in den Zusammenhang einer ständig vorhandenen („immer“) Lernbereitschaft im Umgang mit gemachten Erfahrungen gebracht, im Sinne einer aktiven Bewältigungsstrategie, bei der auch schlechte Erfahrungen in etwas Positives umgemünzt werden.

4.4 „In Harmonie mit den Deutschen“: Marginalisierung und Stigmatisierung

Mit der Rolle des Fremden, somit auch für ausländische Studierende zutreffend, ist oft auch Marginalisierung⁹² bzw. Stigmatisierung⁹³ verbunden. Weisen *lediglich* 19 von 79 Aufsätzen des ersten Semesters Muster von Erfahrungen der Marginalisierung bzw. Stigmatisierung auf, so sind es prozentual im zweiten Semester weit mehr (18 von 49). Zum Teil wird Stigmatisierung in Aufsätzen des zweiten Semesters auch deutlicher thematisiert. So beschreibt A. im ersten Semester ausgehend davon, dass sie bei ihrem ersten Aufenthalt („erstes Mal“) in Berlin aufgrund persönlicher Kontakte „keine Schwierigkeiten“ hatte und sich somit durch diese persönliche Einbindung nicht ganz fremd fühlte, eine Form der Stigmatisierung, indem Armut einem ganzen Land als Merkmal zugeschrieben wird.

„Als ich erstes Mal in Berlin war, habe ich keine Schwierigkeiten gehabt, weil ich hier schon jemanden kannte. Die Deutschen waren sehr freundlich zu mir, haben sich immer gerne mit Mir unterhalten, aber was für mich nicht so [„interessant“ durchgestrichen] schön war,

92 Zwar betont Zick zurecht, dass die „Validität des Marginalitätskonzeptes als sehr schwach einzuschätzen“ (Zick 2010: 141) ist, obwohl das „Konzept der Marginalisierung [...] trotz oder gerade wegen der Unschärfe in der Akkulturations- und Migrationsforschung sehr intensiv untersucht worden“ (ebd.) ist. Ich verwende den Begriff jedoch nicht als unterstellte Akkulturationsstrategie bzw. Akkulturationsorientierung, die „aus einer negativen Einstellung von Neuankömmlingen in einer Kultur gegenüber der Herkunftsidentität als auch gegenüber der Identität der Kultur der Ansässigen resultiert“ (ebd.: 142, kursiv i. O.), sondern im Sinne einer gefühlten Ausschließung in (fremden) Lebenswelten im Prozess der Akkulturation.

93 Nach Goffman ist Stigma auch „die Situation des Individuums, das von vollständiger Akzeptierung ausgeschlossen“ (Goffman 1975.: 7) ist. Dabei geht es nicht um das „Merkmal“ (ebd.: 13, bezogen auf Aussehen, Gruppenzugehörigkeit etc.) selbst, das eine Rolle spielen kann, sondern um die negative Konnotation bzw. die Zuschreibung des Merkmals. Das Individuum „ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten“ (ebd.), wobei diese Andersheit eben auch zugeschrieben bzw. konstruiert wird.

ist, dass die [„manche“ eingefügt] Leute wissen nicht so viel über meinen Land. Sie wissen nur dass Rumänien ein sehr armer Land ist.“ (A. aus Rumänien, G 35, 1. Sem., Z. 1–6)

A. fühlt sich eingebunden in ihrer neuen Lebenswelt, aber auch stigmatisiert durch fehlendes Wissen über Rumänien und die Zuschreibung „armer Land“, was nur durch das nachträglich eingefügte Pronomen „manche“ relativiert wird. Im Anschluss an die dargestellte Stigmatisierung hebt sie in ihrem kurzen Text aus dem ersten Semester wieder ihr Gefühl des Wohlfühlens hervor, das sie mit fehlender Wohnungssuche, die allgemein sehr schwierig für ausländische Studenten ist⁹⁴, und ihrer organisierten Vorbereitung auf ein Leben „in Berlin“ begründet. Dabei spricht besonders Zeile 1 für eine Identifikation mit ihrer jetzigen Lebenswelt „Berlin“:

„Ich habe mich von Anfang sehr wohl hier, in Berlin, gefühlt, vielleicht darum, weil ich keine Wohnung suchen müsste, und alles vorbereitet hatte. Ich erinere mich noch dass ich Berliner Dom besichtigt habe und eine Stadtrundfahrt gemacht habe. Aber, später müsste ich selber verschiedene sachen für mich erledigen, und selber zu verschiedene Ämter gehen. Was ich sehr verwirrend fand, war dass ich jedes mal zu den gleichen Amt war, bekommtte ich trotzdem für die gleiche Frage verschiedene Antworten.“ (A. aus Rumänien, G 35, 1. Sem., Z. 7–13)

Die Formulierung „erinere mich noch“ zeigt, dass die erwähnte Stadtrundfahrt, die zum Verhalten einer Touristin passt, schon eine längere Zeit her ist. Dann jedoch wird der positive Start mit dem Lebensgefühl einer Touristin, die eine neue Stadt entdeckt und sich wohlfühlt und die frei von einem Kümmeren um anstrengende und bürokratische Dinge wie Wohnungssuche, Behördengänge etc. ist, mit der Partikel „Aber“ gleich zu Beginn des anschließenden Satzes negativ zäsiert und so zu ihrem Problem des Umgangs mit ihr bei den Behörden, denen sie sich

94 Die großen Schwierigkeiten von ausländischen Studierenden bei der Wohnungssuche in Berlin (und in Deutschland allgemein) sind vor allem auf fehlende Kontakte, fehlende finanzielle Möglichkeiten und eine doppelte Stigmatisierung als Studenten und Ausländer durch Wohnungseigentümer zurückzuführen.

ausgeliefert sieht und ohnmächtig gegenübersteht, übergeleitet. Dies sind auch noch ihre Probleme heute, deswegen steht am Anfang (Z. 1) auch „keine“.

In ihrem Text des zweiten Semesters schildert A. ihre Entwicklung und auch ihren Umgang mit Stigmatisierung deutlicher bzw. findet Erklärungen für Stigmatisierungen. Zu Beginn ihres Textes verbindet sie in den ersten beiden Sätzen Bildung mit ihrem Status(gefühl) und macht das auch mit der positiven Zuschreibung durch „deutsche Bekannte“ und ihrem wahrgenommenen Verhalten („gehen mit mir anders um“) fest. Dabei spricht die Verwendung des Begriffs „Bekannte“ für eine gewisse Distanz diesen Personen gegenüber und eventuell dafür, dass ihr die deutschen Personen emotional nicht so nahe stehen. Erfahrene Schwierigkeiten in ihrem Umgang mit deutschen Nichtakademikern, vielleicht durch ihre Arbeit bedingt, worauf sie im weiteren Verlauf des Textes Bezug nimmt, führt sie auf fehlende Bildung dieser Personen und deren Neid darauf („naidisch“) zurück. Dadurch grenzt A. sich auch mit ihrem Bildungsweg als „studienkollegiatin“ von diesen Menschen („einige Deutsche“) mit geringeren Bildungsabschlüssen („nicht mal ein Abitur“) ab.

„Seit dem ich studienkollegiatin bin, hat sich meine Situation in Berlin verbessert. Meine deutsche Bekannten sind stolz auf mich und sie gehen mit mir anders um. Natürlich sind einige Deutsche naidisch, denn sie nicht mal ein Abitur deshalb manchmal ist sehr schwer mit einigen Leute hier umzugehen.“ (A. aus Rumänien, G 35, 2. Sem., Z. 1–4)

Mit einer allgemein differenzierenden Einordnung ihrer Erfahrungen in Deutschland hinsichtlich der Universalität von Diskriminierung weltweit, leitet A. im anschließenden Textabschnitt zu ihrem Beispiel von Marginalisierung bzw. gefühlter Stigmatisierung als „Ausländer“, deren Gruppe sie sich zuordnet, durch „Verkäuferinnen“ im „Supermarkt“ über, was eine *Radfahrermentalität* unterer Bildungsschichten, ermöglicht auch durch den deutschen Migrationsdiskurs, zeigen könnte.

„[„Das ist sehr“ durchgestrichen] Es ist nicht einfach über Erfahrungen in Deutschland zu reden, denn wie in allen

Ländern, es gibt Leute die Ausländer mögen und welche die nicht mögen. Manchmal fühle ich mich diskriminiert, wenn zum Beispiel in einem Supermarkt einkaufen möchte und die Verkäuferinnen sehr unhöflich sind.“ (A. aus Rumänien, G 35, 2. Sem., Z. 5–8)

Ihre Diskriminierungserfahrungen allgemein mit ihr nicht nahestehenden Personen („die mich nicht wirklich kennen“) und „auch bei der Arbeit“ führt sie auf negative „Klischées über Rumänien“ von vor allem jüngeren Menschen zurück. Dies ist im Gegensatz zu wahrscheinlich DDR-sozialisierten „älteren“ Menschen, die „öfter in Rumänien“ waren und „positive Erfahrungen dort“ im Zusammenhang mit Arbeitsaufenthalten oder Urlaub am Schwarzen Meer etc. machen konnten.

„Mit den Leuten die mich nicht wirklich kennen [„habe ich bess“ durchgestrichen] oder mit erwachsene Menschen habe ich [„bessere“ durchgestrichen] positive Erfahrungen, dass die älteren waren öfter in Rumänien und [„sie kennen unsere“ durchgestrichen] positive Erfahrungen dort gehabt. [„Die jungen“ durchgestrichen] Es gibt viele Klischées über Rumänien, deshalb werde ich manchmal diskriminiert wie zum Beispiel auch bei der Arbeit.“ (A. aus Rumänien, G 35, 2. Sem., Z. 8–14)

A. leidet noch immer wie im ersten Aufsatz unter Diskriminierung, z. B. bei der Arbeit (s. o.), reflektiert jedoch gleich im Anschluss über ein bekanntes Phänomen in der Akkulturation, dass im Zusammenhang mit Akkulturationsstress zunächst in der zweiten Phase des Kulturschockverlaufs nach dem Kulturschockverlaufsmodell von Bolten negative Erfahrungen mit Einheimischen der eigenen Herkunft zugeordnet werden, obwohl bestimmtes Verhalten eventuell auch andere Ursachen haben könnte, worüber sie zu diesem (späteren) Zeitpunkt ihrer Akkulturation, nach Bolten die vierte Phase von fünf insgesamt, schon kritisch reflektieren kann.⁹⁵

95 Vgl. Bolten 2012: 93f. Zur Kritik an der Verallgemeinerung von Kulturschockmodellen siehe Kapitel 3.2.1.4.

„In der letzten Zeit denke ich nicht mehr so oft über die Benachteiligung der Ausländer nach. Als Ausländer nimmt man jede negative Erfahrung persönlich und denkt, dass „nur weil ich Ausländer bin hat mich diese Person schlecht behandelt“, obwohl diese Person (deutscher) nur ein schlechtes Tag hatte.“ (A. aus Rumänien, G 35, 2. Sem., Z. 14–18)

Erneut schreibt sich die Studentin A. der Gruppe der Ausländer zu und beendet ihren Aufsatz, nachdem sie aufgrund ihrer Erfahrungen das Stereotyp der deutschen Pünktlichkeit für falsch hält, mit einem Statement zur Integration.

„Man sagt, dass Pünktlichkeit ist typisch in Deutschland, aber nach meiner Erfahrung müsste ich meistens auf den Deutschen warten. Abschließend möchte ich sagen, dass wenn man sich in Deutschland integriert, wird man besser angesehen und leichter akzeptiert.“ (A. aus Rumänien, G 35, 2. Sem., Z. 19–22)

A. verwendet den Terminus der Integration aus dem deutschen Migrationsdiskurs, der wie im Text auch die Forderung nach Anpassung seitens der Ausländer an meist nicht näher definierte deutsche Normen beinhaltet, wodurch ein Ausländer „besser angesehen und leichter akzeptiert“ wird. Die von A. verwendete Forderung nach Integration ist typisch für den deutschen Migrationsdiskurs und oft gleichbedeutend mit der Forderung nach Assimilation, wobei die Zuschreibung des *sichtbaren Ausländers*, der sich noch nicht integriert bzw. assimiliert hat, häufig auch mit Stigmatisierung verbunden ist (siehe Kapitel 5.3).

Im folgenden Text wird schon gleich zu Beginn die Angst vor Stigmatisierung als „Ausländer“, deren Gruppe sich die Schreiberin J. aus Chile selbst zuschreibt, thematisiert.

„Als ich nach Deutschland angekommen bin, habe ich nicht so viele Vorurteile gehabt. Ich wusste z. B., dass Deutschland kalt ist und ich hatte auch die Geschichte von dem Land in der Schule gelernt, mehr wusste ich eigentlich nicht, deswegen hatte ich nicht so viele Erwartungen gehabt, obwohl man mir erzählt hat, dass man

hier als Ausländer diskriminiert sein konnte, aber ich wollte es selber urteilen und erfahren. Schon hier habe ich gemerkt, dass man doch manchmal von alte Menschen diskriminiert oder böse geguckt sein konnte.“ (J. aus Chile, G 35, 1. Sem., Z. 1–7)

In diesem Text ist auch die in Kapitel 4.2 behandelte Thematik der Erfahrungsexpertin aufgrund der gewonnenen (selbst) gemachten Erfahrungen in Deutschland sichtbar, was sich anhand der Gegenüberstellung von *wenig* bzw. *abstraktem* Wissen („kalt“, „Geschichte von dem Land“) und J.s dargestellte Offenheit („nicht so viele Erwartungen“) vor ihrer Einreise und *richtigem* Wissen nach einer gewissen Zeit in Deutschland zeigt. Vom Zeitpunkt des Schreibens aus reflektiert J., dass sie damals nicht so viel wusste und lieber eigene Erfahrungen sammeln und über ihr berichtete Diskriminierungen von Ausländern („dass man hier als Ausländer diskriminiert sein konnte“), die ihr von verschiedener Seite („man“) zugetragen wurden, selbst überprüfen und urteilen wollte („ich wollte es selber urteilen und erfahren“). Daran schließt sich an, dass sie sich von einigen („manche“) älteren Deutschen in der Reaktion auf ihr Äußeres stigmatisiert fühlt.

Im Unterschied zu vielen anderen Schreibern ist der Aspekt der Erfahrungsexpertin schon in J.s erstem Aufsatz Thema. Dies kann dadurch erklärt werden, dass J. schon einige Zeit vor dem Schreiben ihres ersten Aufsatzes in Deutschland bzw. Berlin lebte, was auch anhand der Fossilierung (vgl. Kapitel 4.3) im zweiten Aufsatz (siehe unten) deutlich wird.

„Für mich war am Anfang unverständlich wie die Menschen hier in Deutschland sich verhalten aber mit der Zeit habe ich verstanden warum sie so sind. Nach meiner Meinung sie sind so einsam und auf einer Art egoistisch. Ich habe gemerkt wie schwer für ihnen fällt mit anderen Menschen umzugehen, aber auf andere Seite sie sind sehr Tolerant, vor allem die neuen Generationen. Alte Menschen können manchmal auch sehr intolerant sein. Vor ein paar Tagen wir sind mit NAME KURSTEILNEHMER hier in Potsdam einkaufen gegangen und ein Mann hat uns zwei Straße weiter verfolgen und laut geschrien „Ausländer Raus“. So was habe ich nie erlebt,

ich dacht so was konnte nicht passiert, weil deutsche so viel mit dem Thema Rassismus engagieren, aber es gibt noch solche Menschen.“ (J. aus Chile, G 35, 2. Sem., Z. 26–35)

Zunächst wird im Text das fremde Verhalten als „unverständlich“ bezeichnet, dann in ein (vorhandenes) Erklärungsrasster eingeordnet, welches durch das Bild des kalten, distanziererten und individuell handelnden „einsam(en)“ Deutschen, der aber auch „sehr Tolerant“ ist, gekennzeichnet ist. Den Aspekt der Toleranz bezieht J. „vor allem“ auf die jüngere Generation, eventuell ihrem Umgang mit studentischem Milieu geschuldet, im Gegensatz zur alten Generation („Alte Menschen können manchmal auch sehr intolerant sein.“), relativiert wiederum wie im ersten Aufsatz durch das Adverb „manchmal“. Diese Fossilierung von Erfahrungen hinsichtlich der Stigmatisierung durch ältere Menschen in Deutschland wird in *Fortführung* des ersten Aufsatzes mit dem Beispiel der erlebten rassistischen Aggression („zwei Straße weiter verfolgen und laut geschrien ‚Ausländer Raus‘“) unterstrichen, jedoch anschließend in dieser Form differenziert als drastischer Einzelfall („noch nie erlebt“, „es gibt noch solche Menschen“) eingeordnet, der im krassen Gegensatz zur engagierten Haltung vieler Deutscher im Kampf gegen Rassismus (Z. 34f.) stehe.

Im Gegensatz dazu entkräftet die Studentin A. nach vier Jahren in Deutschland die aus ihrer Sicht im Iran „wegen der Deutschen Geschichte“ verbreiteten Stereotype zu „besonders in Berlin“ nationalistischen und fremdenfeindlichen Deutschen.

„Ich kann nur einpaar meine Erfahrungen mitteilen; z. B. im Iran denkt man wegen der Deutschen Geschichte, dass die Deutschen die Menschen anderer Nationen nicht leiden können. Dies sollte besonders in Berlin ausgeprägt sein. Ich hatte auch über die schwarze Stifel Deutschland mit roten oder weissen Schnürsenkeln gehört (Springstifel: Anachisten oder Nazies)! Als ich zum ersten Mal in Berlin gewesen war, habe ich von den schönen Straßen und interessanten Sehenswürdigkeiten fast nichts mitgekriegt, weil ich nur auf die Schritte und Schuhe anderer Fußgänger fokussiert war.“ aus dem Iran, G 33b, 1. Sem., Z. 4–11)

A. entkräftet die Stereotype der Fremdenfeindlichkeit mit ihrem absurden Verhaltensbeispiel, als sie „zum ersten Mal in Berlin gewesen war“. Auch wenn sie sicherlich etwas übertreibt („nur auf die Schritte und Schuhe anderer Fußgänger fokussiert“), beschreibt sie mit dem Achten auf Bedrohung durch die für Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit stehenden und scheinbar anhand der Schnürsenkel zu erkennenden *Naziskins*⁹⁶, wie ein bestimmtes Stereotyp und sein angenommenes Merkmal („Schnürsenkeln“) dafür sorgt, dass eine bestimmte angsterfüllte Vorstellung erst einmal alles andere überlagert.

In einem anderen Fall werden drastische rassistische Verhaltensweisen, die oft Menschen schwarzer Hautfarbe erleiden müssen, relativierend beschrieben.

„Ich habe persönlich keine schlechten Erfahrungen in Berlin gemacht. Trotzdem bin ich ab und zu mit Situationen konfrontiert worden, in denen ich festgestellt habe, dass bestimmte Leute durch ihre Hautfarbe beurteilt sind. Die Folge dafür sind, dass wir entweder benachteiligt oder öfter angegriffen sind. Ich bin selber vor Monaten mit einem Messer gedroht worden. Manche von denjenigen, die uns angreifen, sind auch Ausländer. komisch ...“ aus Burkina Faso, W 30, 2. Sem., Z. 17–22)

Die höfliche Formulierung des Studenten I. zu Beginn des Textauszugs, dass er „keine schlechten Erfahrungen in Berlin gemacht“ habe, wird durch die anschließenden Ausführungen, auch wenn sie wieder mit „ab und zu“ relativiert werden, deutlich widerlegt. Seine Erfahrungen der Stigmatisierung seiner Person und auch anderer Personen (Zuordnung zur Gruppe von „Schwarzen“) aufgrund der Hautfarbe, stellen alles (das Leben in Berlin) in Frage. I. leidet darunter, dass er nicht als Indivi-

96 Auch wenn Skinheads auf den ersten Blick alle gleich aussehen und im Unterschied zur Berichterstattung in den meisten Massenmedien, in den denen Skinheads meist als Neonazis dargestellt werden, ist die Subkultur der Skinheads in Deutschland seit den 1980er Jahren politisch sehr heterogen. Die auch durch Massenmedien immer wieder kolportierte Behauptung, dass nicht fremdfeindliche, sozialistisch revolutionär und antifaschistisch eingestellte *Redskins*, rote Schnürsenkel und *Naziskins* weiße Schnürsenkel in ihren Springerstiefel verwenden, stimmt so nicht und lässt sich eher als Medien-Mythos bezeichnen (vgl. dazu Schallenberg 2001).

dum wahrgenommen wird, wobei er die deutsche Klassifikation „Ausländer“ verwendet und sich „auch“ dieser Gruppe zuschreibt. Die auf ihn verübte Messerattacke, die möglicherweise ein Angriff eines anderen Ausländers war, ist für ihn als Zugehöriger der Gruppe der Ausländer nicht erklärbar („komisch“).

Im weiteren Textverlauf konstruiert I. eine Darstellung, in der die oben beschriebenen negativen Interaktionen im Alltag mit den positiven eines Studenten kontrastiert werden, der „erfolgreich beim Studium“ ist und in der eine starke individuelle Integrationsleistung konstruiert wird, indem er sich von „den anderen Ausländern“ durch „viele Fortschritte“ in kürzerer Zeit („weniger Monate“) und durch eine höhere Integrationsleistung („schneller in die deutsche Kultur“) deutlich abgrenzt.

„Aber das ist wirklich unsinnvoll für mich, wenn ich die gute Seite meines Aufenthaltes betrachte. Es ist mir stets gelungen, seitdem ich hier bin, erfolgreich beim Studium zu sein. Vergleichbar mit den anderen Ausländern habe ich in weniger Monaten viele Fortschritte gemacht. Sogar wenn man immer Fehler beim Reden und Schreiben macht, bin ich trotzdem damit zufrieden, dass ich mich schneller in die deutsche Kultur integriert habe.“ (I. aus Burkina Faso, W 30, 2. Sem., Z. 23–28)

Im sich anschließenden Schlussteil seines Aufsatzes weisen die verwendeten Anführungszeichen darauf hin, dass I. kokettiert. Sein individuelles Zurechtfinden („Ohne fremde Hilfe.“) wird stolz vorgeführt. Eine Abwesenheit von Konflikten im Lebensalltag wird überhöht („in Harmonie mit den Deutschen“) konstruiert, um „als Student“ funktionieren, studieren zu können.

„Trotz meiner „schlechten Sprache und Aussprache“ kann ich meine „Probleme“ (Bürosachen ...) allein lösen. Ohne fremde Hilfe. Ich lebe in Harmonie mit den Deutschen. Mehr brauche ich nicht als Student ...“ (I. aus Burkina Faso, W30, 2. Sem., Z. 28–30)

Dagegen wird im folgenden Textanfang das Stigma der Herkunft direkt angesprochen. Mit der Konstruktion einer kurzen Geschichte und dem Gegensatzpaar „Liebe“ und „Hass“ baut die Studentin N. Spannung auf. Anhand eines Zeugen und ih-

rer persönlichen Geschichte wird das später Erzählte vorbereitet, verstärkt und zugleich mit einer Anekdote legitimiert.

„Vor ein paar Jahre, als ich noch in Kenia war, war ein Junge in mich interessiert. Als ich aber erwähnte, dass ich halb Deutsch bin, ist sein Gesicht, das mit Liebe und Freundlichkeit gestrahlt hat, plötzlich dunkel mit Hass geworden. Ich war sehr überrascht.“ [„weil“ durchgestrichen] (N. aus Kenia, G/S 34, 2. Sem., Z. 2–5)

Im Anschluss an die Anekdote folgt N.s Bestätigung der ihr damals unverständlichen Reaktion des Zeugen anhand absoluter negativer Zuschreibungen, wobei die Formulierung „kam ich nach Deutschland“ darauf schließen lässt, dass sie nicht unbedingt nach Deutschland und deswegen auch „zurück nach Kenia“ wollte.

„Dann kam ich nach Deutschland und verstand warum der Junge so reagiert hat. Ich [„haßte D“ durchgestrichen] hasste Deutschland und die deutsche Menschen: Ich wollte zurück nach Kenia. Die deutschen waren unfreundlich, sie hatten keinen Sinn von Humour, sie hatten eine komische sarkastische Art zu reden. Ich verstand sie überhaupt nicht, und fand sie auch sehr ignorant.“ (N. aus Kenia, G/S 34, 2. Sem., Z. 6–10)

N.s Verwendung von „hasste“ beinhaltet wahrscheinlich die Bedeutung von *etwas nicht leiden können* in der englischen Sprache (to hate something) und ihre direkte Übertragung ins Deutsche. Kenia ist bezüglich der Sprache, des Bildungssystems etc. sehr von England beeinflusst, was sich auch daran zeigt, dass N. Kommunikationsprobleme und Klischees à la England („keinen Sinn für Humour“) verwendet, was ebenfalls im weiteren Textverlauf durch das aus dem Englischen übersetzte und sehr häufig gebrauchte Sprichwort *when in Rome, do as the Romans do* in Verbindung mit einem pragmatischen Abfinden mit ihrer Situation im deutschen Alltag sichtbar wird.

„Nach einige Monate akzeptierte ich der „deutschen Art“ und versuchte einige Sachen nachzuahmen. Der Grund dafür war ein englischen Spruch, der übersetzt sagt,

Wenn man nach Rome geht, sollte man das machen das die Menschen aus Rome machen. Ich wollte auch kein Außenseiter sein.“ (N. aus Kenia, G/S 34, 2. Sem., Z. 11–14)

In der obigen Textstelle ist auch eine aktive Anpassungsstrategie N.s aufgrund ihrer mit Resignation betrachteten Situation erkennbar. Zur Vermeidung von Ausgrenzung, um nicht als „Außenseiter“ stigmatisiert zu sein, schildert sie ein Anpassen („versuchte einige Sache nachzuahmen“) an die Gruppe, ohne dass sie sich damit bzw. mit den Deutschen, obwohl sie aufgrund ihrer Abstammung offiziell Deutsche ist, identifizieren kann.

„Das heißt aber lange nicht, dass ich die deutschen verstehe. Ich nicht ob ich das je tun wird. Ich weiß, dass man sich integrieren soll.“ (N. aus Kenia, G/S 34, 2. Sem., Z. 15–16)

Das Gefühl der Fremdheit hat N. nicht verlassen, „ob ich das je ...“ unterstreicht die Schwere des Akkulturationsprozesses für sie, und die moralische Verpflichtung des Ziels der Anpassung („Ich weiß ...“) lastet schwer auf ihr. Zwar relativiert sie im weiteren Textverlauf das zuvor Geschriebene durch die Nennung positiver Menschen, die Verständnis für sie und ihre Gruppe der Deutsch lernenden Ausländer in Deutschland haben. Dies wird aber lediglich einer Minderheit der Deutschen zugeschrieben.

„Es gibt natürlich deutsche Menschen, die nett, offen und freundlich sind. Es gibt welche, die verstehen (oder versuchen zu verstehen), dass es nicht einfach ist die deutsche Sprache zu lernen, und sie freuen sich wenn sie sehen wie man sich anstrengt sich auf Deutsch auszudrücken.“ (N. aus Kenia, G/S 34, 2. Sem., Z. 29–32)

So ist es nicht verwunderlich, dass N.s *Trauma* hinsichtlich des Kontakts mit Deutschen (s. o.) zu Angst vor dem Studium „mit deutschen Studenten“ nach dem Verlassen des *Schonraums* Studienkolleg führt und ein Gefühl des Ausgeliefertseins („kein Wahl“) erzeugt, worüber sie sich abschließend in ihrem Text äußert und sich damit der Kreis zur negativen Anekdote zu Beginn ihres Textes schließt.

„Ich hätte trotzdem mehr mit Ausländer zu tun haben, aber ich muss leider mit deutschen Studenten viel zu tun haben. Das ist für mich ängstlich aber ich habe kein Wahl.“ (N. aus Kenia, G/S 34, 2. Sem., Z. 38–40)

Eine andere Einordnung und Erklärung von empfundener Stigmatisierung aufgrund seines Aussehens („Bartes“) findet sich bei H. aus den USA.

„Dazu kommt eine gesellschaftliche Homogenität einschließlich Vorurteile, die mir zwar nicht gefallen, sind aber nicht nur in Deutschland zu finden. Ich kann kaum ausdrücken, wie oft ich wegen des Bartes angemacht wurde – von Deutschen, nicht von Ausländer. Ist ein geschorener Affe etwas besser als ein behaarter? Das ist aber eine Nichtigkeit.“ (H. aus den USA, G 33b, 2. Sem., Z. 34–38)

H. führt eine „gesellschaftliche Homogenität einschließlich Vorurteile“ in Deutschland, aber „nicht nur in Deutschland“, als Erklärung für den Umgang mit Ausländern allgemein und im Umgang mit dem Fremden am Beispiel seines Bartes an, weswegen er „oft“ „von Deutschen, nicht von Ausländer[n, C.J.]“ belästigt wurde, was H. durch die umgangssprachliche Formulierung „angemacht wurde“ betont. Allerdings relativiert H. seine Ausführungen auch, dass diese Form der Stigmatisierung „eine Nichtigkeit“ sei.

Manchmal wird rassistische Diskriminierung auch direkt thematisiert.

„Rassismus [„ist“ durchgestrichen] noch existiert, bin ich sehr enttäuscht. [„Manchmal setze“ durchgestrichen] Früher saß ich im Bus und keiner setzt sich neben mir. Ich weiß nicht was man [„manchen“ durchgestrichen] machen kann endlich Rassismus zu beseitigen. Aber langsam sehe ich Veränderungen. Sogar kleine Kinder im Bus sind [„fragen mich“ durchgestrichen] freundlicher und gucken nicht so dumm an, wie früher. Aber dass Ausländer auch unter sich [„studieren in Deutschland ist auch kostenlos“ durchgestrichen] diskriminieren ist nicht zu glauben.“ (J. aus Kenia, G 35, 2. Sem., Z. 19–25)

Die beschriebene stark stigmatisierende Erfahrung durch Meidung ihrer Person „im Bus“ („keiner setzt sich neben mir“), muss nicht immer unbedingt von Rassismus geprägt sein, wird aber von J. so empfunden. Ihre wahrgenommenen („sehe ich“) „Veränderungen“ können auch damit zu tun haben, dass sie infolge ihres Akkulturationsprozesses ihre Umwelt insgesamt weniger fremd und bedrohlich, sondern differenzierter wahrnimmt. Bemerkenswert ist auch, dass J. Diskriminierung auch in der Gruppe der „Ausländer“ wahrnimmt, was sie auch aufgrund ihrer eigenen Zuschreibung zu dieser Gruppe nicht erwartete und deswegen überraschte („nicht zu glauben“).

5 Soziale Identitäten: Zusammenfassung der Kodierungsergebnisse und Einordnung in Forschungszusammenhänge

5.1 Akkulturation im Zusammenhang mit Verhaltensregelmäßigkeiten, sozialen Normen, Fremdheit und sozialer Identität

Die Thematik des Einlebens bzw. Fremdseins und der damit verbundenen Orientierungsprobleme ist, wie in Kapitel 4.1 ausführlich dargelegt, vor allem zu Beginn des neuen Lebens in der Fremde konstitutiv für die Entwicklung der sozialen Identität und für die Reflexion darüber. Man verlässt einen Ort und erreicht einen anderen bzw. neuen, es werden alte Erfahrungen neu geordnet und bewertet sowie neue Erfahrungen gemacht, beurteilt und eingeordnet.⁹⁷ Dies vollzieht sich in Abhängigkeit von eigenen Identitäten und kulturellen Mustern und der jeweiligen kognitiven Prozesse, die auf Wissensvorräten, Erfahrungen und Typisierungen beruhen. Somit handelt es sich jeweils auch immer um einen Prozess der Überschreitung von Grenzen, nicht nur von Staatsgrenzen. Dabei gehört zum Sinn der Grenze

„außer dem Moment des Übergehens das Moment des Stehens, das unbedingte Halt [...], die ‚Momente‘ des Stehens und des Übergehens vereinigen sich“ (Plessner 1975: 132),

so dass es zum Werden kommt. Plessner bezog sich auf den Körper im Sinne eines Modells des ständigen Entwicklungsprozesses des Organischen, was sich jedoch auch auf die beschriebenen

97 „Selbstverständigungsprozesse des Menschen sind gebunden an örtliche Räume und zeitliche Verläufe; ohne diese Formen von Zeit wären Subjektivität, Identität und Autonomie ebenso wenig denkbar wie Modelle der Entwicklung oder des Verlaufs von Anfang und Ende. Jegliches menschliches Denken und Handeln schließt an etwas an und geht auf etwas zu: Dient die Erinnerung dazu, die einzelnen Lebensstadien zusammenzufassen, so zielt die Erwartung darauf, das gegenwärtige Leben mit dem zukünftigen zu verbinden, während die Vergegenwärtigung darauf aus ist, die Erinnerung mit der Erwartung im Integral Leben zu vereinen.“ (Zirfas; Jörissen 2007: 171)

Akkulturationsprozesse und Entwicklungen der sozialen Identität übertragen lässt. Klar sichtbare fremde Dinge (wie z. B. Landschaft, andere Häuser etc.) und fremde Verhaltensweisen markieren zunächst eine Grenze zwischen der alten, bekannten und der neuen, fremden Welt, was einen „Halt“ im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit der alten und fremden Welt ergibt. In dieser dialektischen Auseinandersetzung werden alte mit neuen Schemata im Sinne der „Momente des Stehens und des Übergehens“ abgeglichen und verändert, sie „vereinigen sich“. Dieser Prozess steht in engem Zusammenhang mit sozialen Normen, die regeln, welches Verhalten in einer bestimmten Situation gefordert oder untersagt ist und die das Zusammenleben als universales Kennzeichen menschlicher Gesellschaften bestimmen.

„Wie Menschen die Leistung sozialer Normierung vollbringen, ist nicht beliebig, sondern offenbar bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterworfen. Gesetzmäßigkeiten, die sich darin kundtun, dass sich Normierungen unter den verschiedensten Bedingungen in immer gleichen Formen objektivieren. Das ‚Gehäuse‘ menschlichen Zusammenlebens ist gleichsam aus immer gleichen Bauteilen zusammengesetzt. Diese Bausteine können wir als *Konstrukte sozialer Normierung* bestimmen, – Formierungen, die sich als Regelungsprinzipien begrifflich erfassen und als Verhaltensmuster bestimmter Art nachweisen lassen. In ihnen gewinnt die normative Konstruktion aller Vergesellschaftung Gestalt.“ (Popitz 1980: 18 f., kursiv i. O.)

Die Funktion sozialer Normen ist, Handlungen anderer Menschen erst bestimmbar und berechenbar zu machen. Verlege ich als Erwachsener meinen Lebensmittelpunkt in eine fremde Kultur, dann erfahre ich Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens bzw. soziale Normen zumeist erst, wenn ich sie nicht verstehe, sie im Gegensatz zu mir bisher bekannten Normvorstellungen stehen oder ich sie breche. Wenn einem Fremden in einem anderen Land bestimmte Normen und Regeln nicht bewusst sind und im (scheinbaren) Gegensatz zu bisher erfahrenen Regeln und Normen stehen, entstehen Interpretationskonflikte. Was sind jedoch Regeln im Zusammenhang mit sozialen Normen? Und worin besteht der Unterschied zu Verhaltensregelmäßigkeiten?

Regeln funktionieren im Sinne der Wittgensteinschen „Wegweiser“ (Wittgenstein, zitiert nach Ortman 2010: 100) als Entscheidungsroutrinen, die aber nicht mehr greifen, wenn der Wegweiser „nicht mehr den Weg weist“ (Ortman 2010: 100). Der Weg ist bestimmend für den Wegweiser, nicht umgekehrt. So „ist die regelbefolgende Praxis in gewisser Weise konstitutiv für die Regeln“ (ebd.). Die Anwendung „(er-)füllt, ergänzt, modifiziert die Regel und ersetzt gar und pervertiert sie womöglich“ (ebd.: 101). Das Verstehen einer Regel ist in diesem Zusammenhang „*ein Können*, und als solches endlich, nicht reflexions-, nicht seinerseits noch begründungsbedürftig“ (ebd.: 103, kursiv i. O.). Regeln als „normativ *aufgelegte Wege*“ (ebd.: 109, kursiv i. O.) sind bestimmt vom Prozess des Auferlegens und dessen Ergebnis der Auferlegtheit: „Der Regelbegriff changiert zwischen Auferlegen und Auferlegtheit, zwischen Prozess und Resultat.“ (Ebd.: 110 f.)

„*Bloß* formulierte Regeln werden erst dann zu tatsächlichen Regeln, wenn sie von autorisierten Sprechern formuliert und/oder sonst wie – etwa via Habitus – mit imperativer Kraft ausgestattet sind.“ (Ebd.: 112, kursiv i. O.)

Ausgehend vom Sprachphilosophen John Searle formuliert Günther Ortman folgende Wege der Konstitution von Regeln:

„Die normative Etablierung/Auferlegung von Verfahren kann, wenn sie nicht (a) via expliziter Formulierung von Regeln verläuft, verschiedene Wege nehmen, die alle (b) das Prädikat ‚implizit‘ rechtfertigen: (b.1) über Gewöhnung, ‚Abrichtung‘, Wittgensteins Gepflogenheiten, Nietzsches Sitte, (b.2) über Nachahmung, (b.3) über Disziplinierung und sodann Normalisierung à la Foucault oder Vaughan⁹⁸, schließlich, (b.4), über einen Normalismus *sensu* Link⁹⁹.“ (Ebd.: 114, kursiv i. O.)

98 Gemeint ist eine Normalisierung, die Disziplin und Strafe (bei Foucault) zugrunde legt oder die sich, wie Ortman bezugnehmend auf die Soziologin Diane Vaughan darlegt, „wie Standards – also Regeln – der Akzeptalität von Risiken sich *in praxi* nicht nur ein-, sondern auch abschleifen: ‚normalization of deviance‘“ (Ortman 2010: 109, Fußnote 10, kursiv i.O.)

99 Im Sinne des Literaturwissenschaftlers Jürgen Link ist „die Ablösung von Normativität durch Normalität – die Situierung in einem *normal range* um einen statistischen Durchschnitt“ (Ortman 2010: 109, Fußnote 11, kursiv i. O.) gemeint. „Nor-

Regeln sind also als normbestimmte Wege auch abhängig von verschiedenen Lebenswelten (in Deutschland). Wie in Kapitel 3 (Fußnote 44) angeführt, unterstellt der Begriff der Gesellschaft „stets eine *Verhaltensnormierung* der handelnden Personen“ (Popitz 2006: 86, kursiv i. O.) und unterschiedliche Kulturen sind gekennzeichnet von unterschiedlichen Verhaltensmöglichkeiten und anderen Zuschreibungen von Sozialnormen (vgl. ebd.: 62), wobei jeweils das Ausmaß der Befolgung von sozialen Normen, die Normkonformität, den Wirkungsgrad von sozialen Normen bestimmt. „Eine kulturspezifische Möglichkeit der Normgestaltung“ (Lamnek 1999: 33) ermöglicht auch „unterschiedliche Normen zu gleichen Sachverhalten [...], ohne dass dabei das soziale System, in dem die Normen gelten sollen, Schaden nimmt“ (ebd.).

Allgemein begrenzen soziale Normen

„offenbar die Willkür in der Beziehung von Menschen zueinander. Sie bewirken, dass Menschen sich mit einiger Sicherheit und Dauerhaftigkeit aufeinander einstellen können. Diese Einstellung aufeinander wäre aber nicht möglich, ohne dass wir das Handeln der jeweils Anderen in oft wiederkehrenden, typischen Situationen vorausehen, also mit Regelmäßigkeiten rechnen können.“ (Popitz 2006: 64)

Somit wird durch „*jede* normative Interpretation von Handlungen und Situationen die soziale Relevanz der individuellen Erlebnissphäre begrenzt“ (ebd.: 65, kursiv i. O.). Es können soziale Normen „nicht gelten, ohne dass allgemein verbindliche Typisierungen von Handlungen und Situationen als geltend anerkannt und durchgesetzt werden“ (ebd.). Soziale Normen sind tradierbar, abhängig von Personen, sozialen Rollen bzw. „Normstrukturen – einem Gefüge aufeinander bezogener sozialer Rollen –, die soziale Einheiten (Gruppen, Kollektive) kennzeichnen“ (ebd.: 67). Wie im vierten Kapitel der vorliegenden Arbeit gezeigt worden ist, können solche Normen in einer fremden Kultur meist mittels eines Gegenhorizonts deutlich werden,

malisierung in diesem Sinne ist ausgestattet mit der Autorität professioneller Spezialdiskurse der mathematischen Statistik, der Medizin, Psychologie, Soziologie und, nicht zuletzt, des *scientific management*.“ (Ebd., kursiv i. O.)

wobei häufig nicht geklärt werden kann, ob es sich in den untersuchten Aufsätzen jeweils um eine Auseinandersetzung mit sozialen Normen oder Verhaltensregelmäßigkeiten handelt, denn dafür müsste man Ausgangs- und Zielkultur genauer hinsichtlich verschiedener Sanktionsmöglichkeiten von Handlungen erforschen, was im Rahmen der vorliegenden Dissertation leider nicht geleistet werden kann. Soziale Normen sind im Unterschied zu „Verhaltensregelmäßigkeiten aller Art“ (ebd.: 69) eng mit dem Begriff der positiven oder negativen Sanktion verknüpft, „etwa demonstrative Missbilligung, Repressalien, Diskriminierung, Strafen“ (ebd.), demnach Sanktionierung von Handlungen z. B. durch die Gruppenöffentlichkeit oder durch Rechtsnormen.¹⁰⁰ In dieser Hinsicht sind soziale Normen gegenwarts- und zukunftsorientiert, sie sind „nicht allein von ihrer Befolgung abhängig, sondern auch [...] von der Bereitschaft, den Anspruch auf dauerhafte Verbindlichkeit gegen den Normbruch durchzusetzen“ (ebd.: 71).

Das Individuum ist Teil vieler Gruppen, welche durch „Grenznormen“ (vgl. Popitz 1980: 82 ff.) voneinander abgegrenzt sind. Popitz hebt die integrative Kraft sozialer Normen für alle Gesellschaften hervor. Bestimmte soziale Normen gelten für alle Menschen einer sozialen Einheit, andere nur für bestimmte Gruppen, weswegen Popitz bezogen auf alle Gesellschaften die drei Grundformen allgemeine Normen, nichtreziproke sowie reziproke Partikularnormen unterscheidet (vgl. ebd.: 69 ff.), durch die jedes Kind einer Gesellschaft sozialisiert wird. Zu den allgemeinen Normen gehören zum Beispiel die mit der Staatsbürgerschaft verbundenen Normen, die jedoch nicht für die nicht-deutschen Staatsbürger gelten, womit letztere sich durch diese Grenzziehung außerhalb der *Großgruppe* der Mehrheit der deutschen Staatsbürger befinden.

100 Jedoch ist nicht immer klar, ob es sich um Verhaltensregelmäßigkeiten oder soziale Normen handelt: „Die Grenze zwischen einem Brauch und einer sozialen Norm – einer (verbindlichen) Sitte etwa – lässt sich allerdings nur dann eindeutig ziehen, wenn Präzedenzfälle vorliegen. Nicht nur für den Soziologen, sondern auch für den Handelnden selbst, insbesondere für den Fremden [sic!, C.J.], kann es durchaus in der Schwebe bleiben, ob ein allgemein übliches Verhalten als verbindlich betrachtet wird oder nicht. Jedenfalls solange, bis eine Abweichung stattfindet und die Reaktion beobachtet werden kann.“ (Popitz 2006: 69)

„Allgemeine Normen definieren also primär die sozial gesetzten Grenzen der Gesellschaft mittels spezifischer, intern geltender reziproker Verpflichtungsstrukturen.“
(Niedezu 187)

Nichtreziproke Partikularnormen beziehen sich auf soziale Normen, die von Ungleichheit und Anderssein bestimmt sind, es sind „Kommunikationen, in denen die aufeinander bezogenen Rechte und Pflichten sich nicht gleichen.“ (Popitz 1980: 75). So haben beispielsweise Väter „andere Pflichten gegenüber Kindern als Kinder gegenüber Vätern“ (ebd.: 74). Demnach ist auch das Verhältnis deutscher und ausländischer Staatsbürger bestimmt von nichtreziproken Partikularnormen.

Reziproke Partikularnormen sind von Statusgleichheit innerhalb einer sozialen Kategorie gekennzeichnet. Statusgleichheit kann beispielsweise

„zwischen Brüdern bestehen (wenn auch nicht unbedingt zwischen allen Brüdern), zwischen Generationen gleicher Abstammung, zwischen gleichaltrigen Geschlechtsgruppen, zwischen Kriegern, zwischen Ranggleichen in Arbeitsorganisationen“ (ebd.: 75 f.)

oder wie im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwischen ausländischen Studierenden (im selben Studienkollegskurs) oder auch wie in etlichen Aufsätzen durch die Zuschreibung zur Gruppe der Ausländer in Deutschland.

Auch wenn sich nach Analyse der Aufsätze Goffmans rolentheoretisch geprägtes interaktives Identitätskonzept bestätigt, dass sich die persönliche Identität aus der jeweiligen Biographie des Menschen ergibt und unverwechselbar ist, so wird doch nach Goffman auch persönliche Identität von außen festgemacht (vgl. Kapitel 3.2.3.2). In fast allen Aufsätzen wird ebenfalls deutlich, wie nach Goffmans Identitätskonzept die Schreiber im jeweiligen Einzelfall in ihrer persönlichen Identität normativ durch eine von außen zugeschriebene soziale Identität geprägt sind. Geprägt durch Kategorien, die sofort ersichtlich bzw. greifbar sind (z. B. Aussehen, Zugehörigkeit zu einer Nation) und die in den Texten ausgehend von der Aufgabenstellung häufig unhinterfragt bzw. unbewusst reproduziert werden. Kategorien der sozialen (nationalen) Identität, die im Prozess

der Identifikation die jeweils momentane Artikulation verschiedener Identitätsressourcen (in Abhängigkeit und Abgrenzung zu anderen Identitäten) widerspiegeln und abhängig vom individuellen sowie zeitlichen Ablauf des Akkulturationsprozesses sind. Die jeweils „*aktuelle soziale Identität*“ (Goffman 1975: 10, kursiv i. O.) ist erkennbar.

Es hat sich anhand der Texte der ausländischen Studierenden gezeigt, dass Brüche bei der Auslegung der Lebenswelt und die Bildung neuer Typen besonders in der Begegnung mit dem Fremden entstehen, da erfahrungsbedingte und sozial vermittelte Erfahrungsstrukturen der deutschen Lebenswelten nicht zur Verfügung stehen. Hinsichtlich der graduellen Unterteilung der Fremdheit betrifft dies die strukturelle und radikale Fremdheit (siehe Kapitel 3.2.1.4). Mit dem Erlernen der deutschen Sprache und den Erfahrungen in einem anderen Land ändern sich bisherige Bedeutungssysteme. Dies vollzieht sich häufig durch Gegenhorizonte, insbesondere bei standardisierten Deutungsschemata, die oft ein Produkt in eher traditionellen Lebenswelten sind. Im Unterschied zu vorher bekannten lebensweltähnlichen Situationen werden nicht nur durch das Lernen einer neuen Sprache, in unserem Fall Deutsch, wodurch sich (andere) „semantische Felder oder Sinnzonen“ (Berger; Luckmann 2003: 42) bilden, sondern auch und besonders im Zusammenhang mit neuen Erfahrungen in einer fremden Umwelt kulturell vorgegebenes Wissen und damit existierende Typisierungen in Frage gestellt, angepasst und verändert, um neue Situationen zu bewältigen und typisiert im Sinne eines veränderten Relevanzsystems einzuordnen. Diese Neuauslegungen von sozialen Situationen in anderen lebensweltlichen Wirklichkeiten sind verantwortlich dafür, dass sich die ausländischen Studenten dem Kern ihrer Erfahrung zuwenden müssen (vgl. Schütz; Luckmann 1979: 33) und *Identitätsarbeit* leisten. Das durch kulturelle Schemata konstruierte Selbst- und Weltbild verändert sich aufgrund der sozialen Interaktion mit den Einheimischen durch einen „Prozess der Verwandlung von Fremdem in Vertrautes“ (Münkler; Ladwig 1997: 26), durch die Veränderung des „Bezugsschema(s), das er [der Einwanderer, C.J.] aus der Heimat mitbrachte“ (Schütz 1972a: 61) und somit durch Bildungs- bzw. Erkenntnisprozesse, die auch zum Teil in den Aufsätzen von den Schreibern selbst als eine Veränderung des Verhältnisses zur Welt und zur eigenen Individualität reflektiert werden. Die Art der *Identitätsarbeit*,

welche Auseinandersetzung mit dem (vormals) Fremden stattfindet, ist ausgehend von beschriebenen bzw. gemachten Erfahrungen in neuen Lebenswelten sehr unterschiedlich, folgt aber bestimmten Mustern. Nur wenige, schon länger in Deutschland lebende ausländische Studierende, identifizieren sich mit den vorgefundenen Kulturmustern der deutschen Lebenswelten, die kulturelle Fremdheit bleibt.

Die meisten Schreiber befinden sich auch aufgrund der geringen Aufenthaltsdauer von unter ein oder zwei Jahren noch in einer Zwischenposition des kulturellen Anpassungsprozesses, der ausgehend von Berry häufig mit Integration oder Assimilation enden kann. Typisierungen des Deutschen sind bei engen Kontakten mit Deutschen vor allem aufgrund einer mehrjährigen Lebenserfahrung in Deutschland als „Wir-Beziehung“ (Schütz; Luckmann 1979: 91), durch Erfahrung von Gemeinschaft, erkennbar, wodurch die Intersubjektivität der Lebenswelt erst entsteht.

„Die Lebenswelt ist weder meine private Welt, noch deine private Welt, auch nicht durch die deine addiert, sondern die Welt unserer *gemeinsamen* Erfahrung“ (ebd.: 98, kursiv i. O.).

Doch die soziale Welt besteht nicht nur aus der Umwelt, aus Menschen, die ich persönlich kenne, sondern auch aus der Mitwelt (vgl. ebd.: 91 ff.), in deren Beziehung sich die handelnden Individuen

„nur über Erinnerung an ihre frühere Gegenwart, über phantasierende Vorwegnahme (mit Chancencharakter) zukünftiger Begegnungen und mit Hilfe von (sich am vorgestellten Individuationspunkt überschneidenden) mehr oder minder anonymen Typisierungen“ (Schütz; Luckmann 1994: 132)

erfassen können. Ein Mensch der Mitwelt ist nicht Teil der Wir-Beziehungen, sondern der Schützschen „Ihr-Einstellung“ (Schütz; Luckmann 1979: 110 ff.) und nur noch „Zeitgenosse“ (ebd.). „Die Ihr-Einstellung besteht grundsätzlich darin, dass man sich bestimmte typische Eigenschaften vorstellt“ (ebd.: 110), die besonders von Stereotypen und gesellschaftlichen Ge-

neralisierungen bestimmt sind. Diese Ihr-Einstellung tritt auch in den Aufsätzen der ausländischen Studierenden, insbesondere bei vietnamesischen und chinesischen Studenten, zutage, wenn aus unterschiedlichen und teilweise nicht deutbaren Gründen der Kontakt zu Deutschen kaum vorhanden ist und häufig *Distanzbeobachtungen* geschildert werden. Insgesamt ist die Ihr-Einstellung vor allem aufgrund der noch kurzen Aufenthaltszeit in Deutschland feststellbar. Dann spielen auch Stereotypisierungen sowie die Anknüpfung an bestehendes Wissen und vorhandene Bedeutungsschemata eine größere Rolle. Die Deutschen der Mitwelt werden nur typisiert wahrgenommen.

Hinsichtlich der Akkulturationsprozesse ausländischer Studierender habe ich in Kapitel 4 dargestellt, wie sich Veränderungsprozesse durch Aneignung der zunächst fremden (deutschen) Lebenswelt(en) in der Auseinandersetzung mit Gegenhorizonten, Herkunftskultur(en) und deren Lebenswelt(en), vollziehen, wie sich im Sinne einer kulturellen Anpassung an die (bzw. Aneignung der) zunächst fremde(n) Umgebung kulturelle Schemata und Verhaltensmuster verändern oder auch *fossilieren*. In diesem Zusammenhang der Ablaufmuster der Akkulturation stieß ich auf das Phänomen der *Fossilierung* von Erfahrungen, das nach einer gewissen Zeit der Akkulturation auftritt, und dadurch gekennzeichnet ist, dass sich bestimmte kulturelle Schemata in der Auseinandersetzung mit dem vormals neuen Leben herausgebildet haben und bestimmte ältere Erfahrungen immer wieder zur Bestätigung dieser Bilder bzw. Erfahrungsschemata herangezogen werden. Dabei werden bestimmte Erfahrungen verdichtend zusammengefasst oder einzelne erste bzw. singuläre Erfahrungen werden als beispielhaft und stellvertretend für andere Erfahrungen dargestellt.

Oft erst nach Jahren sind die Lebenswelten in Deutschland geschichtet nach bekannten, vertrauten und kaum vertrauten Bereichen. Im Sinne von interaktionistischen Prozesstheorien der Fremdheit bestätigen sich generell die Ausführungen von Zick, dass „*der Akkulturationsprozess durch den räumlichen Kontext geprägt*“ (Zick 2010: 338, kursiv i. O.) und „*primär durch Statuspositionen definiert ist*“ (ebd.), wie z. B. ausländischer Student in Deutschland. Von einer „*phasenspezifische(n) Auswirkung*“ (ebd.) des Raumes auf die Akkulturation ist auszugehen. Ebenso wurde anhand der Aufsätze sehr deutlich, wie „*Akkulturation durch die kulturelle Differenz und das Aushandeln von*

Differenz geprägt“ (ebd.) ist. Dabei zeigen die Äußerungen in den Texten auch, dass im Akkulturationsprozess nicht nur Akkulturationsstress in den Vordergrund gestellt wird, sondern der allgemeine Akkulturationszustand der Fremdheit „immer zwei Optionen aufweist: *positive Distanz und negativ erlebte Belastung*“ (ebd.). Ist die kulturelle (oder auch soziale) Fremdheit – meist erst nach Jahren – überwunden, dann erfolgen auch Identifikationsprozesse mit der vormals fremden Lebenswelt in Deutschland und es kommt zu erweiterten kollektiven Identitäten nach Jahren in Deutschland im Sinne der Akkulturationsstrategie *Integration* in Berrys Akkulturationsmodell (vgl. Berry 2006 und Sam; Berry 2006), da die Identifikation mit dem Heimatland nicht aufgegeben wird. Die Erweiterung der kulturellen Schemata kann jedoch auch nach Jahren in Deutschland lediglich eine Aneignung der vormals fremden Lebenswelt hervorbringen, ohne dass die soziale Fremdheit verschwindet. Zur fehlenden Identifikation mit deutschen Lebenswelten kann sogar noch die fremd gewordene Heimwelt (vgl. Schütz 1972b) und die daraus resultierende fehlende Identifikation mit den heimatlichen Lebenswelten treten. Existieren vor dem Betreten der neuen deutschen Lebenswelten standardisierte Deutungsschemata, dann sind sie oft ein Produkt in eher traditionellen Lebenswelten, wobei die räumliche Begrenzung schließlich durch das neue Leben in Deutschland überschritten wird (vgl. Schütz 1971 und Kapitel 3.2.1.2).

Insgesamt gesehen wird ausgehend von „den Selbstverständlichkeiten der erlernten Sinnwelten“ (Hahn 1997: 147), deren Typologien und Schemata durch die Erfahrungen in den neuen deutschen Lebenswelten ins Wanken gebracht werden, Fremdheit konstruiert, was den Schreibern der Aufsätze jedoch meist so nicht bewusst ist. In diesem Zusammenhang definieren bzw. identifizieren sie sich in ihren Aufsätzen auch häufig mittels verschiedener möglicher Gegenhorizonte als Grenzmarkierung mit der Gruppe der Fremden (aus dem Land X) gegenüber den Deutschen, da schon durch Pass bzw. Herkunft eine soziale Identität festgelegt wird. Es sind häufig Gegenhorizonte, durch kulturelle bzw. gesellschaftliche Strukturen erzeugte „*Identitätstypen*, die im individuellen Fall erkennbar sind.“ (Berger; Luckmann 2003: 185, kursiv i. O.). Der kulturelle Horizont liefert dem Individuum den Bedeutungsraum für die Erklärung, Begründung und Deutung von Erfahrungen und Handlungen.

So konstruieren unter ähnlichen Bedingungen bzw. Strukturen Menschen auch ähnliche Lebenswelten, auch wenn jedes Individuum prinzipiell seine spezifische Lebenswelt konstruiert.

Eine Besonderheit bilden im Rahmen der vorliegenden Arbeit die ins Deutsche übersetzten vietnamesischen und chinesischen Polylekte (vgl. Kapitel 4.1.5), die in ihren Ausgangssprachen identitätsstiftende sowie soziopragmatische Funktionen erfüllen, aber in deutschen Lebenswelten oft nicht verstanden bzw. richtig gedeutet werden und auch nicht mit der sozialen Rolle eines deutschen Studenten übereinstimmen. Durch die Verwendung der Polylekte, die Bescheidenheit, Fleiß und Zielorientierung zum Ausdruck bringen (sollen), in der Mehrzahl der Aufsätze der vietnamesischen und chinesischen Studierenden wird auch das in Kapitel 4.1 beschriebene Phänomen unterstrichen, dass vietnamesische und chinesische Studierende häufig isoliert in Deutschland leben bzw. nur wenig Kontakt zu deutschen (und auch anderen kulturellen) Lebenswelten haben.

5.2 Stereotype über die Deutschen

Bekannte, teilweise identische Konzepte bzw. Stereotype bringen die ausländischen Studierenden mit nach Deutschland. Ganz unterschiedliche Konzeptualisierungen werden dann aufgrund der neuen Erfahrungen in Deutschland und der oben beschriebenen Wir-Erfahrungen und Ihr-Einstellungen im Hinblick auf die im Kulturkontakt gebildeten Stereotype erzeugt.

Die Annahme, dass der Prozess der Globalisierung, der bekanntlich über nationalstaatliche Grenzen hinweg geht, zur Verlingerung oder zum Verschwinden von Nationalstereotypen führt, lässt sich anhand der untersuchten Text nicht belegen. So charakterisiert der Germanist Martin Löschmann dieses Phänomen folgendermaßen:

„Man könnte annehmen, dass sich gerade ethnische Stereotype in unserem Jahrhundert der weltweiten Kommunikation verlieren. Doch offensichtlich ist dies nicht der Fall, vielmehr scheint es so, als ob sich heute erst recht ethnische Stereotype weiter Verbreitung erfreuen. Gerade in Zeiten sozialer Umbrüche, von Krisen, von Revolutionen, vom einzelnen schwer überschaubarer komplexer und komplizierter gesellschaftlicher Entwicklungen

nehmen Stereotypisierungen und Vorurteilsbildungen in den Auseinandersetzungen zu.“ (Löschmann 1998: 8)

Und auch Bolten kommt in der Auswertung seiner 2005 durchgeführten quantitativen Befragung von 727 Studierenden aus 18 Ländern der Fachrichtungen *Germanistik*, *German Studies* bzw. *Business and Languages/Intercultural Communication* zu dem Ergebnis, dass

„Hypothesen, die aus der aktuellen Globalisierungsdynamik ein Brüchigwerden von Nationalstereotypen ableiten, zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sonderlich berechtigt zu sein“ (Bolten 2006: 7)

scheinen, da

„sich nationalstaatliche Stereotype entsprechend unserer Untersuchungsergebnisse in einer anscheinend ja doch relativ verdichteten Form reproduzieren“ (ebd.).

Fremd- und Selbstbildkonstruktionen wirken dabei wechselseitig aufeinander ein, was „angesichts der Interdependenz von Selbst-, Fremd- und Metabildkonstruktion offenkundig“ (ebd.) ist und Annahmen bestätigt, „die einer Überwindung nationalstaatlichen Denkens skeptisch gegenüberstehen“ (ebd.). Die immer noch vorhandenen „Stereotypenbündelungen“ (ebd.) können auch dazu führen, dass Primärerfahrungen „durch die Suche nach Konkretisierungen der stereotypengeprägten Erwartungen beeinflusst“ (ebd.: 8) werden und man das findet, „was man erwartungsgeleitet sucht“ (ebd.).¹⁰¹

Auch ist umstritten, „ob und unter welchen Umständen ein Auslandsaufenthalt stereotype Vorstellungen relativiert oder bestätigt“ (Sorokina 2012: 118). Zahlreiche im Rahmen des

101 In diesem Zusammenhang verweist Bolten auch auf die zwiespältige Rolle der weltweit agierenden Tourismusindustrie, die „– gleichzeitig Produkt und Mitinitiator der Globalisierung – derartigen stereotypenfestigenden Entwicklungen dadurch Vorschub leistet, dass sie häufig zu Leitthemen von Besuchsprogrammen, Reiseführern oder auch des Ländermarketings erklärt, was ohnehin unter den oben erläuterten ‚Top 10‘ der Stereotypen zu finden ist. Sie koppelt ihren (wirtschaftlichen) Erfolg damit an das, was sie vom Standpunkt einer verantwortungsvollen, diversifizierenden Sichtweise aus eigentlich vermeiden müsste.“ (Bolten 2006: 8)

Fremdsprachenerwerbs durchgeführte Studien liefern sehr unterschiedliche Ergebnisse. Mal wird der Abbau von Stereotypen festgestellt, mal das Gegenteil belegt.¹⁰² Somit ermöglichen nach der Sprachwissenschaftlerin Sorokina die Ergebnisse in diesem Forschungsbereich

„nur einige bei Weitem nicht erschöpfende und z.T. widersprüchliche Einblicke in den Zusammenhang von Stereotypentransformation und interkulturellen Erfahrungen der Lernenden im Ausland“ (ebd.: 119).

Beispielsweise kommt auch in den Texten der ausländischen Studienkollegiaten das unabhängig vom Bildungshintergrund weltweit verbreitete, immer wiederkehrende Stereotyp des kalten, distanzierten Deutschen zahlreich vor. Zum einen durch Darstellungen, die diesem Bild widersprechen, zum anderen aber häufiger mittels eines Gegenhorizonts zum dargestellten warmerherzigen, menschlichen Umgang im jeweiligen Heimatland. Die weltweite Verbreitung dieses Stereotyps zeigen auch viele Studien zu Deutschlandbildern und Stereotypen, z. B. Liccardi bei italienischen Studenten (Liccardi 2009: 135) sowie Mazza Moneta in ihrer Studie zum „Einfluss von Stereotypen auf interkulturelle Kommunikation“ (2000) bei nichtakademischen Italienern, Ellis in ihrer Dissertation zum Deutschlandbild polnischer Deutschlandbesucher (vgl. Ellis 2011: 261) oder Annika Witte in ihrer empirischen Studie über das Deutschlandbild mexikanischer Studierender:

„Am längsten ist jedoch die Liste der negativen Eigenschaften (N = 40 bzw. 42 %). Nach Ansicht der Mexikaner, die in Deutschland studieren, sind Deutsche ernst, kalt, trocken bzw. spröde, schlecht gelaunt, unflexibel, direkt, intolerant, verschlossen und ungeduldig.“ (Witte 2014: 76)

Die Bestätigung des Stereotyps des kalten und distanzierten Deutschen durch eigene Erfahrungen ist nicht unbedingt abhängig von der Herkunft aus einem *südländischen* Land, wie es

102 Zur Darstellung der Ergebnisse und Diskussion hinsichtlich der Auswirkung eines Zielsprachlandaufenthaltes auf Stereotypisierung vgl. Sorokina 2012: 118f.

ein weit verbreitetes Vorurteil suggeriert, sondern ist eher Ausdruck von ähnlichen Erfahrungsschemata in Gesellschaften und Familien, die stark von traditionellen und kollektiven, weniger rationalen Beziehungsstrukturen geprägt sind. In diesem Sinne weisen zum Beispiel Italien, Polen, Mexiko, Vietnam und China ähnliche Erfahrungsbedingungen aus, die sich von denen in Deutschland unterscheiden. Der weltweit verbreitete Topos *kalt*s Deutschland und *warm*e Heimat (vgl. Kapitel 4.2.3) ist so zu erklären. Im Unterschied dazu wird z. B. das Stereotyp des kalten und distanzierten Deutschen von Engländern (Britten) kaum bemüht, da es als Gegenhorizont gegenüber England (Großbritannien) nicht dienen kann.¹⁰³

Auch die Thematisierung der Stereotype Fleiß und Pünktlichkeit in Texten der ausländischen Studenten ist insofern nicht überraschend, als diese Stereotype ebenfalls immer noch weltweit verbreitet sind. Wie ich in Kapitel 4.2.2 dargestellt habe, ist die Auseinandersetzung mit diesen bekannten Bildern in den untersuchten Texten sehr vielschichtig. Je nach Erfahrungen und Gegenhorizont werden sie bestätigt, widerlegt oder auch differenziert eingeordnet.

Hinsichtlich des Stereotyps der Pünktlichkeit in Verbindung zu einem rationalen, geplanten Umgang mit Zeit überwiegt eine meist gegenhorizontlich bestimmte Bestätigung der Pünktlichkeit bzw. die Bestätigung eines genauen und eher bürokratischen Umgangs mit Zeit in Deutschland, was auf einem durchorganisierten und institutionalisierten Umgang im Alltag einer modernen Industriegesellschaft fußt. Besonders Norbert Elias beschäftigt sich mit moderner Zeiterfahrung als individueller Erfahrung in einem sozialen Prozess. Zeit und der Umgang damit werden von Kindesbeinen an über mehrere Jahre gelernt.

„Ein Kind, das in einer der hoch zeitregulierten und industrialisierten Staatsgesellschaften des 20. [bzw. des 21., C.J.] Jahrhunderts aufwächst, braucht sieben bis neun Jahre, um ‚die Zeit zu lernen‘, d. h. um das komplizierte Symbolsystem der Uhren und Kalender exakt zu lesen

103 Im Gegenteil: Beispielsweise ist nicht nur im Englandbild deutscher Printmedien „das Heterostereotyp des förmlichen, distanzierten Engländers“ (Demleitner 2009: 356) enthalten, sondern auch britische Printmedien sehen „förmliche Distanziertheit dagegen als grundsätzlich positive und genuin britische Eigenschaft an“ (ebd.).

und zu verstehen und um sein eigenes Fühlen und Verhalten entsprechend zu regulieren. Wenn sie aber diesen Lernprozess hinter sich gebracht haben, scheinen die Mitglieder solcher Gesellschaften zu vergessen, dass sie die ‚Zeit‘ lernen mussten“ (Elias 1984: 120).

Das bedeutet jedoch nicht, dass in diesen „hoch zeitregulierten und industrialisierten“ Gesellschaften die Zeit einheitlich strukturiert ist. Das Individuum muss jeweils sein Verhalten „auf die etablierte ‚Zeit‘ der jeweiligen Gruppe abstimmen, der er angehört“ (ebd.: 99).

Wiederum gesamtgesellschaftlich gesehen hängen Zeitkonzeptionen und technische bzw. wirtschaftliche Entwicklung zusammen. So ist auch zu erklären, warum die gegenhorizontlich bestimmte Bestätigung der Pünktlichkeit bzw. der Bestätigung eines genauen und eher bürokratischen Umgangs mit Zeit in Deutschland meist von Studierenden thematisiert wird, die aus Gesellschaften stammen, in denen der Umgang mit Zeit generell geringer reguliert wird.

Viele Schreiber der Aufsätze thematisieren auch konkret, dass sich nicht alle Deutschen nach stereotypen Mustern verhalten. Abhängig von dem jeweiligen Akkulturationsprozess kann eine differenzierte Sichtweise mit einer längeren Aufenthaltsdauer zunehmen. So lassen sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch die von Marc Deckers anhand der Untersuchung von Weblogs von in Deutschland lebenden US-Amerikaner festgestellten Prozesse der Stereotypisierung generell bestätigen,

„dass über Stereotype ein Zugang zu der fremden Kultur gewonnen wird, der gerade Anfangs [im Original wurde nicht die korrekte Kleinschreibung „anfangs“ verwendet, C. J.] stark vereinfachend ist und einer gewissen Fehleranfälligkeit unterliegt, wenn individuelles Verhalten fälschlicherweise als kulturelles Verhaltensmuster interpretiert wird. Mit der Zeit und mit hinzugewonnenen Erfahrungen wird das Bild jedoch zunehmend ausdifferenzierter und präziser.“ (Deckers 2010: 537)

5.3 Zuschreibung *Ausländer* und deutscher Migrationsdiskurs

Das Phänomen, dass sich etliche Studenten der Gruppe der *Ausländer* zuschreiben bzw. den Terminus der *Integration* verwenden, insbesondere im Zusammenhang der Forderung nach Anpassung seitens der *Ausländer* an meist nicht näher definierte deutsche Verhaltensweisen und Werte bzw. Normen, lässt sich anhand der Goffmanschen Interaktionsordnung (vgl. Goffman 1975: 26) erklären,

„dass sich aus den vorherrschenden Identitätsnormen, die aus Diskursen generiert werden, Handlungsspielräume und mehr oder weniger interaktionelle Möglichkeiten der Diskreditierung für die Menschen ergeben“ (Peters 2013: 115 f.).¹⁰⁴

Interaktionsteilnehmer ordnen sich „gegenseitig sozialen Identitäten und persönlichen Ausprägungen dieser jeweils persönlichen Mischung sozialer Identitäten zu“ (ebd.: 111). Letztere werden besonders durch „Alter, Geschlecht, Klasse und ethnische Zugehörigkeit“ (Goffman 1980: 93) bestimmt und diese „vier wichtige[n, C.J.] diffusen Statuskategorien“ (ebd.) bilden „ein Raster sich überschneidender Linien, in dem jedes Individuum durch den Bezug auf jede der vier Statuskategorien verortet werden kann“ (ebd.).

104 Im Hinblick auf vorherrschende Identitätsnormen, die bestimmte interaktive Handlungsspielräume und auch (Medien-)Diskurse bestimmen können, führt Goffman folgendes Beispiel an: „Zum Beispiel gibt es in einem gewichtigen Sinn nur ein vollständiges und akzeptables männliches Wesen in Amerika: ein junger, verheirateter, weißer, städtischer, nordstaatlicher, heterosexueller, protestantischer Vater mit Collegebildung, voll beschäftigt, von gutem Aussehen, normal in Gewicht und Größe und mit Erfolgen im Sport. Jeder amerikanische Mann tendiert dazu, aus dieser Perspektive auf die Welt zu sehen; dies stellt einen Sinn dar, in dem man von einem allgemeinen Wertesystem in Amerika sprechen kann.“ (Goffman 1975: 158) Laclau spricht in diesem Zusammenhang von „Äquivalenzketten“ (Laclau 2010: 68), die sich um „leere Signifikanten“ (ebd.: 67) bilden, und Peters im Rückgriff auf diese Begriffe davon, dass im Migrationsdiskurs die „alten Vorstellungen des leeren Signifikanten ‚Deutschsein‘ ins Wanken geraten (sind)“ (Peters 2013: 118).

5.3.1 *Zuschreibung Ausländer, Migrationsdiskurs und Migrantengruppen*

Die Verwendung des Begriffs *Ausländer* in den untersuchten Aufsätzen und die häufige Zuschreibung zu dieser Gruppe ist in Beziehung zum deutschen Migrationsdiskurs zu sehen. Bis zur wissenschaftlichen und medialen Verwendung des Begriffs *Migrationshintergrund* war der deutsche Migrationsdiskurs von der Unterscheidung in Deutsche und Nichtdeutsche bzw. Ausländer geprägt. Zum deutschen Migrationsdiskurs und seiner gesellschaftlichen Relevanz führt die Soziologin Krobisch aus, dass der Migrationsdiskurs ein Bestandteil des gesamten gesellschaftlichen Diskurses ist, Realität konstruiert und damit Realitätswahrnehmung beeinflusst. Krobisch definiert allgemein Diskurs als den „aufeinander bezogene(n) sprachliche(n) Austausch der Gesellschaft, welcher der Reflexion und der Bewusstmachung ihrer eigenen Verhältnisse dient“ (Krobisch 2014: 18). Hinsichtlich des Migrationsdiskurses

„geben und verhandeln seine Teilnehmer (z. B. Institutionen oder Personen) Antworten auf die Fragen, wie die migrationsbedingten Verhältnisse (z. B. das Gelingen der Integration von Zuwander/-innen oder der Bedarf an Zuwanderung) zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt beschaffen sind und wie damit umgegangen werden soll“ (ebd.).

Dadurch wird ein „Abbild der sozialen Wirklichkeit erzeugt, das von den subjektiven Wahrnehmungen und Interessen der Diskursteilnehmer/-innen geprägt ist“ (ebd.). Durch die „sprachlichen Konstruktionen der Migrationsrealitäten“ (ebd.) wird der politische und persönliche Umgang maßgeblich beeinflusst. Somit entstehen durch den Migrationsdiskurs „handlungsrelevante Abbilder der sozialen Wirklichkeit“ (ebd.) und auch Studierende aus dem Ausland übernehmen Begriffe wie *Ausländer* und *Integration*.

„In historischer Perspektive scheint der Migrationsdiskurs in Deutschland nach einer stark negativen Grundtendenz vor allem während der 1990er Jahre nun mit Blick auf den Fachkräftediskurs erneut auch positivere Argumenta-

tionsmuster zu beinhalten. Negativ konnotierte Debatten bestehen jedoch ebenfalls weiter fort, wie der Islamdiskurs zeigt. Eine vollkommen neue Qualität stellen jedoch weder das Argument des wirtschaftlichen Nutzens (Fachkräftediskurs) noch die Konstruktion des bedrohlichen Fremden (Islamdiskurs) dar. Beide Muster finden sich bereits im Migrationsdiskurs der Vergangenheit“ (Krobisch 2014: 104)

und bestimmen auch den aktuellen Flüchtlingsdiskurs.¹⁰⁵ Hinsichtlich der Zusammensetzung der Bevölkerung kann erst ab 2005, also rund zwei Jahre vor dem Beginn der Datenerhebung im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit, zwischen der Bevölkerung mit und der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund unterschieden werden, nachdem der Mikrozensus seit diesem Jahr diese Kategorien in seinen Erhebungen verwendet und wodurch die Unterscheidung in Deutsche und Ausländer ersetzt wurde. So definiert das Statistische Bundesamt Migrationshintergrund folgendermaßen:

„Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen alle, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, alle in Deutschland geborenen Ausländer/-innen und alle in Deutschland mit deutscher Staatsangehörigkeit Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ (Statistisches Bundesamt 2015)

Wenn sich der Migrationshintergrund „ausschließlich aus den Eigenschaften der Eltern“ (ebd.) ableitet, können die Betroffenen „diesen Migrationshintergrund aber nicht an ihre Nachkommen vererben“ (ebd), was jedoch bei der nationalstaatsbestimmten Kategorisierung *Ausländer* der Fall ist.

105 Während der Fachkräftediskurs eher sachlich von Vertretern der Politik und Wirtschaft geführt wird, ist der Islamdiskurs mehr von Emotionalität geprägt, „problematisiert eine zahlenmäßig relevante und vielerorts auch im Alltag präasente Bevölkerungsgruppe in Deutschland und spricht somit weite Teile der Gesellschaft an. [...] Fragen des Zusammenlebens der Menschen in einer Gesellschaft stehen einem derzeit vor allem wirtschaftlich relevanten Thema gegenüber.“ (Krobisch 2014: 104)

„Nach den heutigen ausländerrechtlichen Vorschriften umfasst diese Definition somit üblicherweise Angehörige der 1. bis 3. Migrantengeneration (das heißt Zuwanderer, Kinder von Zuwanderern und Enkel von Zuwanderern).“ (Ebd.)

Die Zusammensetzung der Migranten insgesamt „wird zunehmend heterogener, also interkultureller. Dominiert bis Ende der 1980er Jahre einige wenige Einwanderungsgruppen die Migrationsstruktur, so kann aktuell von rund 80 nennenswerten Herkunftgruppen gesprochen werden, die in der Bundesrepublik vertreten sind.“ (Birsl 2014: 49)

Dies steht im Kontrast zum deutschen Migrationsdiskurs, der Individuen, dies auch ausgehend von der Begriffsverwendung seitens des Staates – siehe oben die Zitate zur Einführung und Verwendung des Begriffs Migrationshintergrund durch das Statistische Bundesamt – eine kollektive Identität als Migrant zuschreibt und immer auch beinhaltet,

„wie und wo ein nationalstaatlicher Kontext seine Grenzen festlegen und wie er innerhalb dieser Grenze mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgehen will“ (Mecheril 2010: 12).

So ist der deutsche Migrationsdiskurs neben dem positiv geführten Frachkräftediskurs¹⁰⁶, der mit einer breiteren gesellschaftlichen Akzeptanz verbunden ist (vgl. Krobisch 2014: 102), „durch einige wenige als homogen konstruierte Migrationsgruppen gekennzeichnet“ (Birsl 2014: 49). Bestimmte Migrantengruppen bzw. Ausländer wie US-Amerikaner, Spanier etc. sind in der Regel nicht gemeint. Spätestens nach dem 11. September 2001 sind besonders muslimische Migranten „die Hauptprojektionsfläche für Integrationsprobleme und innenpolitische

106 Aus ökonomischen (auch im Zusammenhang mit demographischen, z.B. Rückgang der erwerbsfähigen Bevölkerung) Gründen wird im Fachkräftediskurs meist eine Einwanderung qualifizierter Menschen befürwortet. Das politische und gesellschaftliche Ziel des ökonomistischen Fachkräftediskurses fasst der Psychologe und Erziehungswissenschaftler Mecheril folgendermaßen zusammen: „Gesteuerte Zuwanderung qualifizierter Arbeitskräfte ist die Formel, in der das Bewusstsein um das Erfordernis gezielter und kontrollierter Migration zum Ausdruck kommt.“ (Mecheril 2010: 9)

Bedrohungsszenarien“ (Krobisch 2014: 84) im Zusammenhang mit dem islamistischen Terrorismus und sie werden „für das vermeintliche Misslingen der Eingliederung in die deutsche Gesellschaft verantwortlich gemacht“ (ebd.: 85). „Ihnen wird die Bereitschaft zur Integration abgesprochen, die es zwar einerseits auch zu fördern, aber vor allem zu fordern gilt.“ (Ebd.: 90) Es wird das stigmatisierende negative Fremdbild einer homogenen Großgruppe von muslimischen Migranten konstruiert, obwohl sich die lediglich etwa ca. fünf Prozent der deutschen Bevölkerung ausmachenden Muslime zum Teil sehr stark nach Herkunft, islamischer Glaubensrichtung sowie Ausübung ihrer Religiosität und Migrationserfahrungen unterscheiden. (Vgl. ebd.) Es werden durch

„diese kulturell begründete Konstruktion der Integrationsunfähigkeit von Angehörigen des islamischen Kulturkreises dem Integrationsdiskurs in Deutschland (kultur-)rassistische Züge“ (ebd.)

verliehen und Homogenität wird konstruiert.

Auch insgesamt wird Integration, wie auch in etlichen Aufsätzen der ausländischen Studierenden,

„vielmehr vorwiegend negativ bestimmt, indem den Individuen eine Art Bringschuld auferlegt wird. Beispielsweise müssen sie ihren Integrationswillen und ihre Integrationsbereitschaft aktiv darstellen und belegen.“ (Geisen 2010: 16)

So hält sich im Blick auf Migration weiterhin, wie der Migrationsforscher Mecheril in Bezug auf Deutschland und Europa ausführt,

„hartnäckig eine Negativ- und Defizitperspektive, die Migration vor allem in Verbindung mit Armut und Kriminalität, als störend, bedrohend und fremd thematisiert“ (Mecheril 2010: 8).

Darüber hinaus ist allgemein die Verwendung des Integrationsbegriffs im Migrationsdiskurs „keineswegs unproblematisch“

(Scherr 2008: 135), da außer Acht gelassen wird, dass Deutschland eine ausdifferenzierte moderne Gesellschaft ist.¹⁰⁷

„Folglich lässt sich kein singulärer und einheitlicher Bezugspunkt oder Zusammenhang angeben, auf den bezogen von der Integration oder Nicht-Integration eines Individuums in ‚die Gesellschaft‘ gesprochen werden kann.“ (Ebd.)¹⁰⁸

Die negative Konnotation, die häufig der Begriff *Ausländer* hat, ist auch mit den Begriffen *Migrant* oder *Flüchtling*¹⁰⁹ verbunden, um bestimmte Normalitätsvorstellungen in Abgrenzung zu bestimmten Gruppen von Menschen zu konstruieren. Dies ist auch mit der Wahrnehmung von Fremdheit und sozialen Problemen verknüpft, so dass mit dem Begriff *Ausländer* oft nur bestimmte Migranten gemeint werden, die der deutschen Dichotomie der Unten-Oben-Perspektive entsprechen. Ausländer wie beispielsweise Franzosen fallen deswegen nicht in diese vorgeschriebene Kategorie *Ausländer*, da ihnen qua Staatsbürger-

107 „Nun sind moderne Gesellschaften keineswegs tatsächlich homogene Gemeinschaften, Kulturen oder Sinnordnungen, in denen Normalität und Abweichung, Vertrautes und Fremdes, eindeutig feststehen, sondern funktional differenzierte und kulturell pluralisierte Gebilde, die sozial heterogene Gruppen als Klassen, Schichten oder Milieus vergesellschaften.“ (Scherr 1999: 59)

108 Geisen unterstreicht zurecht die Problematik, die die Verwendung des Integrationsbegriffs beinhaltet und schlägt ausgehend von Weber und Simmel die Verwendung des Begriffs der Vergesellschaftung vor: „Im Gegensatz zum Integrationsbegriff wird in den Prozessen der Vergesellschaftung das soziale Handeln derart in den Blick genommen, dass sowohl die Prozesse, also der ‚Interessenausgleich‘, als auch ihre Resultate, die ‚Interessenverbindung(en)‘ [Geisen zitiert hier aus der Vergesellschaftungsdefinition von Max Weber, C.J.], in ihren Formen und Entwicklungen analysiert werden. Während also im Integrationskonzept Gesellschaft bereits als Resultat vorausgesetzt wird und sie als solche in einer spezifischen Relation zum Objekt der Integrationsanforderung, nämlich als Maßstab, steht, so stellt der Begriff der Vergesellschaftung in Rechnung, dass Gesellschaft zuallererst als Resultat sozialer Handlungen aller Gesellschaftsmitglieder zu betrachten ist.“ (Geisen 2010: 29) Mittels der Verwendung des Gesellschaftsbegriffs können Migranten „von Anfang an als integraler Teil von Gesellschaft und damit als gesellschaftlich zugehörig“ (Ebd.: 30) betrachtet werden. „Dies gilt unabhängig von der Art der Zugehörigkeit, denn unter der Verwendung des Begriffs sind sowohl positive als auch negative Formen der Vergesellschaftung vorstellbar.“ (Ebd.)

109 Dabei sind Ressentiments von deutschen Migranten bzw. Muslimen gegen neu ankommende Einwanderer ähnlich verbreitet wie in der restlichen Bevölkerung. Dies zeigt z.B. der Zeitungsartikel von Yasemin Ergin in der FAZ vom 10.02.2016 (vgl. Ergin 2016).

schaft ein den Deutschen vergleichbarer höherer sozialer Status zugeschrieben wird. Die Zuschreibung *Fremder* bzw. *Ausländer* muss jedoch im Alltagskontakt nicht per se mit stigmatisierenden negativen Aspekten und Diskriminierung verbunden sein, sondern kann auch ein Interesse für andere Verhaltensweisen und Neugierde für unbekannte Lebenswelten offenbaren, die erst durch eine Begegnung mit einem Fremden gestillt werden kann.

Für die Konstruktion nationaler Identität gilt insgesamt im Rahmen von Migrationsdiskursen:

„Die Markierung von Fremdheit stellt Distanz her und lässt Ambivalenz zu. Vor diesem Hintergrund lässt sich Wahrnehmung von ‚Ausländern‘ und Einwanderern als kulturell Fremde sozialgeschichtlich als Folge von Bemühungen interpretieren, Gesellschaften als kulturell homogene Nationalstaaten zu etablieren.“ (Scherr 1999: 58)

Gesellschaften gedanklich als kulturelle homogene Nationalstaaten und zentrale kollektive Bezugskategorie zu etablieren scheint sehr häufig von Erfolg gekrönt zu sein, denn in fast allen Aufsätzen wird die Kategorie *deutsch* ausgehend von der Fragestellung übernommen, nicht in Frage gestellt und der jeweiligen Heimatlandkategorie gegenübergestellt. Darüber hinaus bestätigen die Kodierungsergebnisse, dass Zuwanderer

„für einen längeren Zeitraum nahezu ständig mit Erfahrungen kultureller Differenz konfrontiert [sind, C.J.] und zwar sowohl direkt als auch aus der Distanz (durch Beobachtungen und Austausch über die Eigenheiten der Einheimischen)“ (Sackmann 2004: 239).

5.3.2 *Selbstzuschreibung Ausländer und veränderte Aufenthaltsperspektiven*

Wie schon in meiner Einleitung zu Beginn dieser Arbeit ausgeführt, wird in den letzten Jahren statt von ausländischen Studierenden vermehrt von *internationalen Studierenden* gesprochen, wenn von Studierenden die Rede ist, deren Bildungskarriere nicht in Deutschland verlief und die zum Studium nach Deutschland kommen. Dies geschieht parallel zum oben dargestellten allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs, in dem der Begriff *Ausländer* häufig negativ konnotiert ist, parallel zur Internationalisierungsstrategie deutscher Hochschulen und parallel zur Erleichterung des Wegs in den deutschen Arbeitsmarkt für ausländische Studienabsolventen. Seit Oktober 2007, also dem Jahr des Beginns der Sammlung der untersuchten Aufsätze, „erhalten die ausländischen Studierenden (Drittstaatsangehörige) eine Aufenthaltserlaubnis von bis zu 18 Monaten“ (Itskovych 2015: 135). Es haben die „zahlreichen Gesetzesänderungen der letzten Jahre [...] ausländischen Studierenden den Weg in den deutschen Arbeitsmarkt erleichtert“ (ebd.: 134), auch können sie beispielsweise nach diesen Änderungen „im Anschluss an das Studium in die Erwerbstätigkeit übergehen und nach zwei Jahren Berufstätigkeit eine Niederlassungserlaubnis erwerben“ (ebd.: 135).¹¹⁰ In den untersuchten Aufsätzen der ausländischen Studierenden spielen diese Faktoren jedoch keine Rolle. Falls eine Selbstzuschreibung erfolgt, dann zur Gruppe der Ausländer bzw. ausländischen Studenten. Die Begriffe Migrant und internationale Studierende spielen keine Rolle. Dies kann man eventuell damit erklären, dass die letztgenannten Begriffe

110 Nach Itskovych haben die veränderten migrationsrechtlichen Rahmenbedingungen der letzten Jahre positive Folgen hinsichtlich des Verbleibs ausländischer Studierender in Deutschland nach dem Studium: „So steigt die Zahl der ausländischen Studierenden, die sich für eine Beibehaltung ihres Lebensmittelpunktes in der Bundesrepublik und damit auch für den deutschen Arbeitsmarkt entscheiden, stetig an. Prognosen zufolge wird sich dieser Trend verstärken. Ob die ausländischen Absolvent/-innen im Anschluss an ihr Studium tatsächlich langfristig in Deutschland verbleiben, ist dabei jedoch stark vom jeweiligen Herkunftsland abhängig. Die Ukraine, Russland und die Türkei stellen aktuell die wichtigsten Herkunftsländer dar, da die meisten Absolvent/-innen aus diesen Ländern langfristig in Deutschland verbleiben. Obwohl die Mehrheit der ausländischen Absolvent/-innen aus China ist, planen diese aber in der Regel nur einen vorübergehenden Aufenthalt in Deutschland, um internationale Arbeitserfahrung sammeln zu können.“ (Itskovych 2015: 135)

sich noch nicht so im öffentlichen Diskurs der Jahre 2007–2010 (Erhebungszeitraum) durchgesetzt hatten und die Schreiber der Aufsätze schließlich auch mit der Kategorisierung Ausländer an einem *Studienkolleg für ausländische Studierende* auf ein Studium vorbereitet wurden. Auf veränderte rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven, auch im Zusammenhang und als eine Folge des oben beschriebenen Fachkräftediskurses, sind die Studierenden in ihren Aufsätzen nicht eingegangen. Entweder war dies für die Aufnahme eines Studiums in Deutschland noch nicht entscheidend oder zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland noch nicht relevant bzw. auch in den Jahren 2007–2010 noch unbekannt.

6 Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte ich in meiner qualitativen Längsschnittstudie anhand zahlreicher Textauszüge der kodierten 128 Aufsätze, 79 Aufsätze von Bildungsausländern aus dem 1. Semester und 49 aus dem 2. Semester am *Studienkolleg für ausländische Studierende des Landes Brandenburg an der Universität Potsdam*, empirisch und exemplarisch zeigen, wie sich lebensweltliche Wissensbestände ausländischer Studierenden durch die Erfahrungen in neuen bzw. fremden Lebenswelten in Deutschland verändern. Die Tatsache, dass der Erhebungszeitraum (2007–2010) schon viele Jahre zurückliegt, spielt insofern eine untergeordnete Rolle, dass ich bezüglich meiner empirischen Studie zu Formen sozialer Identitätsbildung grundsätzliche Prozesse bei der Herausbildung sowie Veränderung kollektiver Zuschreibungen und lebensweltlichen Erfahrungsprozessen in Texten von Bildungsausländern untersuchte.

Hinsichtlich meiner Forschungsfrage, welche kollektiven Zuschreibungen sich bei unterschiedlichen ausländischen Studierenden aus bzw. in verschiedenen „Lebenswelten“ (Alfred Schütz) herausbilden und was sich daraus über ihre soziale Identitätsbildung aussagen lässt, kann zusammengefasst werden: Die Schütz'schen Maximen bestätigen sich dahingehend, dass das Individuum die Strukturen der Lebenswelt durch seine individuelle Biographie und seine Erfahrungsschemata vermittelt bekommt, was ihm erst die Ausgestaltung seines Handelns in der Lebenswelt ermöglicht. Neue Erfahrungen führen in der Begegnung mit dem Fremden zum *Bruch* mit vertrauten Denkmechanismen, wenn diese Erfahrungen in einer sozialen Situation den nicht schon gebildeten Typen zugewiesen werden können. Eine bestimmte soziale Situation kann dann nicht adäquat ausgelegt werden, da erfahrungsbedingte und sozial vermittelte Erfahrungsstrukturen der neuen Lebenswelten (noch) nicht zur Verfügung stehen. Es sind Erfahrungen struktureller (Kontakt mit anderer Wirklichkeitsordnung, Regeln und Relevanzstrukturen stehen in Frage) und radikaler Fremdheit (Regeln und Relevanzstrukturen verlieren ihre Gültigkeit) in deutschen Lebenswelten, wodurch auch veränderte Relevanzsysteme entstehen. Bestimmte Unterschiede zur Heimwelt werden sehr deutlich wahrgenommen, Ähnlichkeiten eher weniger. Fehlt der

Kontakt zu deutschen Lebenswelten, werden die Deutschen der Mitwelt im Sinne der Ihr-Einstellungen nur typisiert durch *Distanzbeobachtungen* wahrgenommen.

Anhand der kodierten und diskutierten Aufsätze wird deutlich, wie die jeweiligen Schreiber der Aufsätze bei der Beantwortung der Fragestellung dadurch Sinn erfahren, dass sie vergangene Ereignisse in Deutschland vermittelt positiver oder negativer Gegenhorizonte zum Heimatland deuten sowie verarbeiten, wodurch sie sich dann in ihrer jeweiligen Lebenswelt zurechtfinden können. Alte Schemata werden mit neuen im Sinne der „Momente des Stehens und des Übergehens“ (Plessner 1975: 132) abgeglichen und verändert bzw. angepasst. Sie dienen als Referenzhorizonte. Dabei spielt normativ eine von außen zugeschriebene soziale Identität eine prägende Rolle. Die auch durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Nationalkategorien werden meist unhinterfragt bzw. unbewusst reproduziert. Es werden Kategorien der sozialen (nationalen) Identität deutlich, die im Prozess der Identifikation die jeweils momentane Artikulation verschiedener Identitätsressourcen in der Abhängigkeit und der Abgrenzung zu anderen Identitäten darstellt. (Vorgestellte) Gemeinschaften, denen man sich zugehörig fühlt, sowie (medienvermittelte) Diskurse und Repräsentationen werden sichtbar.

Die in der Arbeit dargestellten Gegenhorizonte und Erfahrungsdarstellungen hinsichtlich der (vormals) fremden deutschen Lebenswelten sind in den Aufsätzen der ausländischen Studierenden einerseits abhängig von ihren jeweiligen (kulturellen, traditonellen etc.) Erfahrungsschemata, andererseits sind zugleich überkulturelle Muster der Anpassung an fremde Lebenswelten nachweisbar sowie typische Ablaufmuster der Akkulturation erkennbar. In diesem Zusammenhang ist die Akkulturation nach einem längeren Aufenthalt in Deutschland häufig von fossilisierten Erfahrungen gekennzeichnet und die kulturelle Fremdheit ist meist noch gegeben.

Erfahrungen kultureller Differenz aktivieren bekannte, teilweise identische Konzepte bzw. Stereotype der ausländischen Studierenden, wobei dann ganz unterschiedliche Konzeptualisierungen aufgrund der neuen Erfahrungen in Deutschland sowie der Wir-Erfahrungen und Ihr-Einstellungen im Hinblick auf die im Kulturkontakt gebildeten Stereotype erzeugt werden. Mit einer längeren Aufenthaltsdauer und vielen Erfahrungen in

Deutschland sowie deren Verarbeitung können differenzierte Sichtweisen und auch Fossilierung im Prozess der Akkulturation entstehen. Bestimmte kulturelle Schemata in der Auseinandersetzung mit dem vormals neuen Leben in Deutschland haben sich herausgebildet und bestimmte ältere Erfahrungen werden immer wieder zur Bestätigung dieser Bilder bzw. Erfahrungsschemata herangezogen und damit wie der Abdruck in Gestein fossilisiert.

Meine Ausgangsfrage, welche Rolle die heterogene Herkunftszusammensetzung der Kurse bei der sozialen Identitätsbildung und bei den kollektiven Zuschreibungen spielt, kann leider nicht beantwortet werden, da ich zu dieser Thematik fast keine Hinweise in den Texten fand. Dies heißt nicht, dass diese Thematik keinen Einfluss auf die soziale Identitätsbildung hat. Nach meinen Beobachtungen als Lehrender im Forschungsfeld Studienkolleg spielt die heterogene Herkunftszusammensetzung der Kurse eine wichtige Rolle bei der sozialen Identitätsbildung in der Fremde, aber die empirischen Ergebnisse zeigen dies nicht auf, was ich vor allem auf die Fragestellung zurückführe. Hier wäre eventuell eine ergänzende Fragestellung zu den Erfahrungen im Kurs (mit anderen ausländischen Studierenden) bzw. der Lebenswelt Studienkolleg zielführender gewesen.

Als *Nebeneffekt* dieser Arbeit, die das empirische Material soziologisch hermeneutisch einordnet, konnte auch gezeigt werden: „linguistic and cultural learning are integrated“ (Byram; Fleming 1998: 44). Eine linguistisch- pragmatische Untersuchung der Textkopora wäre sicherlich auch erkenntnisfördernd und denkbar, aber im Zusammenhang meiner Dissertation nicht leistbar. Ebenso hätte man das Habitus-Konzept Bourdieus für die Analyse der Texte fruchtbar machen können.¹¹¹ Dafür wäre jedoch die Erhebung weiterer sozialer Daten der ausländischen Studierenden (z. B. Beruf der Eltern etc.) wichtig gewesen und der detaillierte Einbezug der verschiedenen Lebenswelten in den jeweiligen Herkunftsländern, was jedoch weit über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgeht. Dafür hätte man wahrscheinlich auch die Methodik eines Leitfadeninterviews wählen müssen.

111 So hat zum Beispiel Robin Kröger die Ausbildung eines fachspezifischen Habitus von deutschen und internationalen Ingenieursstudenten untersucht (vgl. Kröger 2011).

Interessant wäre ebenfalls gewesen, noch einmal einige Studierende nach ein oder zwei Jahren, dann in der Anfangsphase des Studiums, einen dritten Aufsatz über ihre Erfahrungen mit deutschen Lebenswelten schreiben zu lassen oder auch ein Leitfadeninterview zu führen, um zu verfolgen, wie sich soziale Identitäten über einen noch längeren Zeitraum als den untersuchten verändern und welche Rolle dabei die kollektiven Zuschreibungen, Stereotype und Fossilierungen im Hinblick auf eine eventuell verstärkte Reflexion über gemachte Erfahrungen spielen.

Ein Vergleich der untersuchten Gruppe der ausländischen Studierenden mit der der Erasmusstudenten wäre sicherlich auch aufschlussreich, da Erasmusstudenten schon allein aufgrund ihres kürzeren Aufenthaltshorizonts und ihrer privilegierten Aufenthaltssituation als EU-Bürger andere Erfahrungen in Deutschland machen.

Bezogen auf meine universitäre Lehrtätigkeit war und ist ein anderer sehr wichtiger *Nebeneffekt* der vorliegenden Dissertation der Einbezug meiner Forschungsergebnisse in meine laufenden Lehrveranstaltungen, insbesondere in die Konzeption und Durchführung meines Seminars „Leben und Studium in Deutschland/im Ausland – Der Erwerb interkultureller Kompetenz“ am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen der Universität Potsdam. Das Seminar, das ich seit vielen Semestern für deutsche und ausländische Studenten durchführe, hätte ich ohne meine Forschungstätigkeit nicht anbieten können. Auch mein Blick auf ausländische Studierende hat sich durch diese Forschungstätigkeit verändert. Viele Verhaltensweisen, Äußerungen und kulturellen Anpassungsprozesse kann ich nun besser verstehen und interpretieren.

Aus meiner Forscher- und Lehrerperspektive sollten Erkenntnisse über lebensweltliche Prozesse im DaF-Landeskundeunterricht bzw. im Rahmen von Kulturvermittlung nicht nur an Universitäten in den Unterricht einbezogen werden, denn es ist möglich, bei Lernern durch die Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt sowie mit ihren persönlichen und den durch andere erfahrenen Akkulturationsprozessen ein (inter)kulturelles Bewusstsein zu fördern und damit neben der sprachlichen auch die interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

Literatur

- Agarwala, Anant: „Wir haben drei Bausteine beschlossen“ – Bundesbildungsministerin Johanna Wanka verspricht den Hochschulen weitreichende Unterstützung in der Flüchtlingsfrage. In: Die Zeit vom 17.9.2015, <http://www.zeit.de/2015/38/fluechtlinge-hochschule-unterstuetzung-bundesbildungsministerin>, Internetzugang am 20.12.2016.
- Akrap, Doris: Germany's welcome for refugees has to survive the Cologne attacks. In: The Guardian vom 10.1.2016, <http://www.theguardian.com/commentis-free/2016/jan/10/ensure-germany-welcome-refugees-cologne-attacks>, Internetzugang am 20.12.2016.
- Amelina, Anna: Transnationale Migration jenseits von Assimilation und Akkulturation. Transnationale Inklusion und hybride Wissensordnungen als konzeptionelle Alternativen zur Assimilations- und Akkulturationsdebatte. In: Berliner Journal für Soziologie, 20 (2), 2010, S. 257–279.
- Anderson, Benedict: Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London 1983.
- Althaus, Hans-Joachim: Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard u. a. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Teilbände, Bd. 1. Berlin; New York 2001, S. 1168–1178.
- Aydt, Sabine: An den Grenzen der interkulturellen Bildung. Eine Auseinandersetzung mit Scheitern im Kontext von Fremdheit. Bielefeld 2015.
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Bildung. 7., überarb. Aufl. Darmstadt 2012.
- Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Nied Curcio, Martina (Hg.): Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M. 2009.
- Bartsch, Bernhard: Giftige Häppchen. In: Berliner Zeitung vom 5.3.2008, <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/vor-olympia-sollen-in-pekings-mehr-als-200-000-streunende-hunde-und-katzen-getoetet-werden-giftige-haepchen,10810590,10543488.html>, Internetzugang am 20.12.2016.
- Beitzer, Hannah: Nichts ordentlich machen. Schule der Nation: Korruption an russischen Universitäten. In: Süddeutsche Zeitung vom 31.01.2011, S. 12.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 19. Aufl. Frankfurt a. M. 2003.
- Berli, Oliver: Kodifizierung, Methodenentwicklung und Methodisierung in der qualitativen Sozialforschung. Einige Beobachtungen anhand aktueller Literatur. In: Soziologische Revue, 34 (2), 2011, S. 173–182.
- Berry, John W.: Contexts of Acculturation. In: Sam, David L.; Berry, John W.: The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge 2006, S. 27–42.
- Berry, John W.: Conceptual Approaches to Acculturation. In: Chun, Kevin M. u. a.: Acculturation. Advances in Theory, Measurement and Applied Research. Washington 2003, S. 17–37.
- Berry, John W.: Immigration, Acculturation, and Adaptation. In: Applied Psychology, 46 (1), 1997, S. 5–34.

- Berry, John W.; Phinney, Jean S.; Sam, David L.; Vedder, Paul: Immigrant Youth. Acculturation, Identity and Adaptation. In: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft. Hrsg. von Allemann-Ghiounda, Cristina u.a. Weinheim; Basel 2010, S. 17–43.
- Berry, John W.; Poortinga, Ype H.; Segall, Marshall H.; Dasen, Pierre R.: Acculturation and Intercultural Relations. In: Dies.: Cross-Cultural Psychology. Research and Applications. 2. Aufl. Cambridge 2002, S. 345–383.
- Berry, John W.; Sam, David L.: Acculturation and Adaptation. In: Berry, John W. u.a.: Handbook of Cross-Cultural Psychology. Volume 3: Social Behavior and Applications. Boston 1996, S. 291–326.
- Birsl, Ursula: Demokratie in der Migrationsgesellschaft. In: Massing, Peter; Niehoff, Mirko (Hg.): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sozialwissenschaftliche Grundlagen – politikdidaktische Ansätze – Praxisberichte. Schwalbach/Ts. 2014, S. 46–59.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7., überarb. und erw. Aufl. Opladen; Farmington Hills 2008.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3., überarb. und erg. Aufl. Opladen 1999.
- Bohnsack, Ralf: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen 1989.
- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen; Farmington Hills 2006.
- Bolten, Jürgen: Stichworte zum interkulturellen Lernen (ohne Datum der Veröffentlichung), http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/index.htm, Internetzugang am 20.12.2016.
- Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Erfurt 2012.
- Bolten, Jürgen: Die Entwicklung von Nationalstereotypen im Globalisierungsprozess. Hypothesen zum Auftakt einer international durchgeführten Langzeituntersuchung zu Veränderungen des Deutschlandbildes bei Studierenden. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11, 3 (2006), <http://www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Bolten1.htm>, S. 1–13, Internetzugang am 20.12.2016.
- Bonacchi, Silvia: Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik. Warschau 2011.
- Boterman, Frits: Oswald Spengler und sein „Untergang des Abendlandes“. Köln 2000.
- Bouchara, Abdelaziz: Ausländische Studenten in Deutschland. Interkulturelle Probleme und deren Bewältigung. Hamburg 2012.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M. 1993.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982.
- Brislin, Richard W.; Horvarth, Ann-Marie: Cross-Cultural Training and Multi-cultural Education. In: Berry, John W. u.a. (Hg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology. Volume 3: Social Behavior and Applications, Boston 1996, S. 327–369.

- Brüning, Franziska: Der eine Mensch. Hitler-Verehrung in China. In: Die Süddeutsche Zeitung vom 17.5.2010, <http://www.sueddeutsche.de/kultur/hitler-verehrung-in-china-der-eine-mensch-1.630810>, Internetzugang am 20. 12.2016.
- Buber, Martin: Ich und Du. In: Buber, Martin: Das dialogische Prinzip. 5. Aufl. Heidelberg 1984, S. 7–136.
- Byram, Michael; Fleming, Michael: Language Learning in Intercultural Perspective. Clevedon 1998.
- Castro Varela, Maria do Mar; Mecheril, Paul: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim; Basel 2010, S. 23–53.
- Cropley, Arthur J.: Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. 4., überarb. Aufl. Eschborn bei Frankfurt a.M.; Magdeburg 2011.
- Deckers, Marc: Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern. In: Info DaF (37), 6 (2010), S. 521–545.
- Demleitner, Elisabeth: Gentlemen und Nazis? Nationale Stereotype in deutschen und britischen Printmedien. Würzburg 2009.
- Eckensberger, Lutz H.; Plath, Ingrid: Möglichkeiten und Grenzen des „variablenorientierten“ Kulturvergleichs. Von der Kulturvergleichenden Psychologie zur Kulturpsychologie. In: Kaelble, Harmut; Schriewer, Jürgen (Hg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. 2003, S. 55–99.
- Egli, Werner: In: Egli, Werner u.a. (Hg.): Neuere Entwicklungen der Ethnopschoanalyse. Beiträge zu einer Tagung im Dezember 2001 in Zürich. Münster 2002, S. 133–144.
- Eigmüller, Monika; Vobruba, Georg (Hg.): Grenzsoziologie. Die politische Strukturierung des Raumes. Wiesbaden 2006.
- Elias, Norbert: Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II. Hrsg. v. Schröter, Michael. Frankfurt a.M. 1984.
- Elias, Norbert; Scotson, John L.: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a.M. 1990.
- Ellis, Justyna: Deutschlandbilder polnischer und britischer Deutschlandbesucher und -bewohner. Eine vergleichende Analyse. Frankfurt a.M. 2011.
- Engler, Steffani: Der wissenschaftliche Beobachter in der modernen Gesellschaft. In: Brake, Anna u.a. (Hg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim; Basel 2013, S. 35–58.
- Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1973.
- Erikson, Erik H.: Dimensionen einer neuen Identität. Frankfurt a.M. 1975.
- Ergin, Yasemin: Warum viele Migranten in Deutschland gegen Flüchtlinge sind. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.2.2016, http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/warum-deutsche-muslime-abneigung-gegen-fluechtlinge-haben-14059221-p3.html?printPagedArticle=true#pageIndex_3, Internetzugang am 20. 12.2016.

- Erling, Johnny: Der groteske Hitler-Kult im Reich der Mitte. In: Berliner Zeitung vom 16. 1. 2015, <http://www.welt.de/politik/ausland/article136445474/Der-groteske-Hitler-Kult-im-Reich-der-Mitte.html>, Internetzugang am 20. 12. 2016.
- Esser, Hartmut: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt 1980.
- Evers, Henrik: Die dokumentarische Methode in interkulturellen Forschungsszenarien. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Bd. 10, Nr. 1 (2009), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1245/2694>, Internetzugang am 20. 12. 2016.
- Flam, Helena (Hg.): Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz 2007.
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg 2007.
- Fornhof, Roger: Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz. In: Info DaF 42 (1), 2015, S. 43–70.
- Forster, Iris: Political Correctness/Politische Korrektheit. Bundeszentrale für politische Bildung 15. 10. 2010, <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42730/politische-korrektheit?p=all>, Internetzugang am 20. 12. 2016.
- Foschi Albert, Marina: Interkulturalität im DaF-Unterricht. In: Studi Linguistici e Filologici Online 4.1 – Dipartimento di Linguistica – Università di Pisa 2007, S. 69–107, <http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol4.1/Foschi4.1.pdf>, Internetzugang am 20. 12. 2016.
- Frey, Hans-Peter; Haußer, Karl (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien 2003.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred: Interpretative Sozialforschung. Der Prozess. Wien 2009.
- Gabriel-Ramm, Elisabeth: Soziale Unterstützung und interkulturelles Lernen. In: Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. 2., unverä. Aufl., Göttingen 2003, S. 423–430.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 5., durchges. u. erw. Aufl. Tübingen 1986.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. 1983.
- Geisen, Thomas: Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: Mecheril, Paul u. a. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster 2010, S. 13–34.
- Gellner, Ernest: Nationalismus und Moderne. Berlin 1991.
- Gergen, Kenneth J.: Realities and Relationships. Soundings in Social Construction. Cambridge/Mass. 1994.

- Gerhards, Jürgen; Hans, Silke; Carlson, Sören: Transnationales Humankapital. Einleitende Bemerkungen zu Kontextbedingungen, Erwerb und Verwertbarkeit von transnationalen Kompetenzen. In: Dies. (Hg.): Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität. Wiesbaden 2014 S. 7–19.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research.* Chicago 1967.
- Glienicke, Stefan; Katthagen, Klaus-Markus: *Test DaF. Kurs zur Prüfungsvorbereitung.* Ismaning 2003.
- Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* München 1983.
- Goffman, Erving: Die Interaktionsordnung. In: Goffman, Erving (Hg.): *Interaktion und Geschlecht.* Frankfurt a.M. 1980, S. 50–104.
- Goffman, Erving: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* Frankfurt a.M. 1975.
- Griep, Wolfgang; Wolf, Hans-Wolf: *Reise und soziale Realität am Ende des 18. Jahrhunderts.* Heidelberg 1983.
- Grupp, Katja: *Bild Lücke Deutschland. Kaliningrader Studierende sprechen über Deutschland.* Mit einem Vorwort von Martin Schulz. Stuttgart 2014.
- Gudykunst, William B.; Bond, Michael Harris: *Intergroup Relations across Cultures.* In: Berry, John W. u. a. (Hrsg.): *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Volume 3: Social Behavior and Applications.* Boston 1996, S. 119–161.
- Hahn, Alois: „Partizipative“ Identitäten. In: Münkler, Herfried (Hg.): *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit.* Berlin 1997, S. 115–158.
- Haller, Max: *Identität und Nationalstolz der Österreicher. Gesellschaftliche Ursachen und Funktionen.* Herausbildung und Transformation seit 1945. Internationaler Vergleich. Wien u. a. 1996.
- Han, Zhao Hong: *From Juli to Wes to Alberto. Revisiting the construct of fossilization.* In: Han, Zhao Hong; Tarone, Elaine (Hg.): *Interlanguage. Forty years later.* Amsterdam; Philadelphia 2014, S. 47–74.
- Harnisch, Thomas: *Konstanz und Wandel von Wertvorstellungen in der Interaktion mit Ausländern am Beispiel Chinas.* In: Thomas, Alexander (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns.* 2., unveränderte Aufl., Göttingen 2003, S. 137–146.
- Heckmann, Friedrich: *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen.* Stuttgart 1992.
- Heimann, Doris: *Korrupt und verflzt. Russen fürchten Polizei mehr als Gangster.* In: Rheinische Post vom 25.9.2009, <http://www.rp-online.de/panorama/ausland/russen-fuerchten-polizei-mehr-als-gangster-aid-1.2012277>, Internetzugang am 20.12.2016.
- Hepp, Andreas: *Netzwerke der Medien. Medienkulturen und Globalisierung.* Wiesbaden 2004.
- Herder, Johann Gottfried: *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Bd. 1 u. 2, Stolpe, Heinz (Hg.). Berlin; Weimar 1965.

- Heublein, Ulrich; Özkilic, Murat; Sommer, Dieter: Aspekte der Internationalität deutscher Hochschulen. Internationale Erfahrungen deutscher Studierender an ihren heimischen Hochschulen. Band 63 der DAAD-Reihe Dokumentationen und Materialien. Bonn 2007.
- Hidas, Zoltán: Im Bann der Identität. Zur Soziologie unseres Selbstverständnisses. Bielefeld 2014.
- Hobsbawn, Eric J.: Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. München 1996.
- Itskovych, Evgeniy: Ausländische Studierende im Einwanderungsland Deutschland. Typologien der Integration. In: Pfeffer-Hoffmann, Christian (Hg.): Profile der Neueinwanderung. Differenzierungen in einer emergenten Realität der Flüchtlings- und Arbeitsmigration. Berlin 2015, S. 126–140.
- Jung, Matthias; Wengeler, Martin; Böke, Karin (Hg.): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag. Opladen 1997.
- Kagitcibasi, Cigdem: Individualism and Collectivism. In: Berry, John W. u.a. (Hg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology. Volume 3: Social Behavior and Applications. Boston 1996, S. 1–49.
- Kaluza, Manfred: „...“, dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern ...“. Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lerner-texten. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 15 (2), 2010, S. 27–42.
- Kaufmann, Jean-Claude: Wenn ICH ein anderer ist. Konstanz 2010.
- Kaufmann, Jean-Claude: Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz 2005.
- Kennedy, Paul: Aufstieg und Fall der großen Mächte. Ökonomischer Wandel und militärischer Konflikt von 1500 bis 2000. Frankfurt a.M. 1987.
- Klabunde, Niels: Wettlauf um internationale Studierende. Integration und interkulturelle Hochschulentwicklung in Deutschland und Kanada. Wiesbaden 2014.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo: Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2009.
- Klippel, Johanna: Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 26. Baltmannsweiler 2013.
- Knapp-Potthof, Annelie: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthof, Annelie; Liedke, Martina (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München 1997, S. 181–205.
- Knoblauch, Hubert: Topik und Soziologie. In: Schirren, Thomas; Ueding, Gert (Hg.): Topik und Rhetorik. Ein interdisziplinäres Symposium. Rhetorik- Forschungen Bd. 13. Tübingen 2000.
- Kokemohr, Rainer: Bildung im Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph u.a. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld 2007, S. 13–68.

- Kontos, Maria: Willkommenskultur versus Integrationsforderung. In: Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal der Heinrich-Böll-Stiftung. Artikel vom 6.5.2014, <http://www.heimatkunde.boell.de/2014/05/06/willkommenskultur-versus-integrationsforderung>, Internetzugang am 20.12.2016.
- Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Dimensionen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 9. Aufl. Stuttgart 2000.
- Kresic, Marijana: Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München 2006.
- Krobisch, Verena: Der Migrationsdiskurs in Deutschland und seine Wirkungen auf die Gesellschaft. In: Massing, Peter; Niehoff, Mirko (Hg.): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sozialwissenschaftliche Grundlagen – politikdidaktische Ansätze – Praxisberichte. Schwalbach/Ts. 2014, S. 77–108.
- Kröger, Robin: Studien- und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender. Erfahrungen bei der Ausbildung eines ingenieurwissenschaftlichen Habitus. Wiesbaden 2011.
- Künzel, Tino: Keine Fahrkarte in die Zukunft für Lenin. In: Moskauer Deutsche Zeitung vom 31.8.2013, <http://www.mdz-moskau.eu/bahnhofe-zu-freizeitzentren>, Internetzugang am 20.12.2016.
- Laclau, Ernesto: Emanzipation und Differenz. Wien 2010.
- Lamnek, Siegfried: Theorien abweichenden Verhaltens. 7. Aufl. München 1999.
- Lepsius, Rainer M.: Das Bürgertum als ständische Vergesellschaftung. In: Lepsius, Rainer M. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 3: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Stuttgart 1992, S. 8–18.
- Lepsius, Rainer M.: Zur Soziologie des Bürgertums und der Bürgerlichkeit. In: Kocka, Jürgen (Hg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987, S. 79–100.
- Liang, Yong: Sprachroutinen und Vermeidungsrituale im Chinesischen. In: Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. 2., unverä. Aufl., Göttingen 2003, S. 247–268.
- Liccardi, Enza Beatrice: Das Deutschlandbild italienischer DaF-Studierender. In: Baumann, Beate u.a. (Hg.): Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M. 2009, S. 123–138.
- Löschmann, Martin: Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hg.): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M. 1998.
- Luo, Xun: Lernstile im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Deutschland und China. Wiesbaden 2015.
- Maas, Utz: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Schriften des Instituts für Interkulturelle Studien (IMIS), Bd. 15. Osnabrück 2008.
- Maehler, Débora; Schmidt-Denter, Ulrich: Migrationsforschung in Deutschland. Leitfaden und Messinstrumente zur Erfassung psychologischer Konstrukte. Wiesbaden 2013.
- Mannheim, Karl: Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M. 1980.

- Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990.
- Mazza Moneta, Elisabetta: Deutsche und Italiener. Der Einfluss von Stereotypen auf interkulturelle Kommunikation. Deutsche und italienische Selbst- und Fremdbilder und ihre Wirkung auf die Wahrnehmung von Italienern in Deutschland. Frankfurt a.M. 2000.
- Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim; Basel 2010, S. 7–22.
- Meier, Lars: Das Einpassen in den Ort. Der Alltag deutscher Finanzmanager in London und Singapur. Bielefeld 2009.
- Meier, Lars: Migration Studies. In: Bennett, Janet M. (Hg.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. Bd. 2. Thousand Oaks u.a. 2015, S. 615–617.
- Montgomery, Catherine: *Understanding the International Student Experience*. London 2010.
- Montrul, Silvina: Interlanguage, transfer and fossilization. Beyond second language acquisition. In: Han, Zhao Hong; Tarone, Elaine (Hg.): *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam; Philadelphia 2014, S. 75–104.
- Münkler, Herfried; Ladwig, Bernd: Dimensionen der Fremdheit. In: Münkler, Herfried (Hg., unter Mitarbeit von Ladwig, Bernd): *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*. Berlin 1997, S. 11–44.
- Nauck, Bernhard: Akkulturation. Theoretische Ansätze und Perspektiven in Psychologie und Soziologie. In: Kalter, Frank (Hg.): *Migration und Integration*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48. Wiesbaden 2008, S. 108–133.
- Nick, Peter: Ohne Angst verschieden sein. Differenzerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2003.
- Niederzu, Hans-Jürgen: Normativität – ein Spezifikum der *conditio humana*? Überlegungen zur Genese einer Strukturreform. In: Iorio, Marco; Reizenzein, Rainer (Hg.): *Regel, Norm, Gesetz. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme*. Frankfurt a.M. 2010, S. 179–202.
- Nienhuysen, Frank: Polizei in Russland – Dein Feind und Schläger. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 17.5.2010, <http://www.sueddeutsche.de/politik/polizei-in-russland-dein-feind-und-schlaeger-1.60908>, Internetzugang am 20.12.2016.
- Oberg, Kalvero: Cultural Shock. Adjustment to New Cultural Environments. In: *Practical Anthropology* 7 (4), 1960, S. 177–182.
- OECD: Education Indicators in Focus – 2013/05 (July), <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B014%20%28eng%29-Final.pdf>, Internetzugang am 20.12.2016.
- Ortmann, Günther: Wegweiser oder Wege. Zwei Regelbegriffe. Wittgenstein, Giddens *and beyond*. In: Iorio, Marco; Reizenzein, Rainer (Hg.): *Regel, Norm, Gesetz. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme*. Frankfurt a.M. 2010, S. 95–119.
- Oswald, Ingrid: *Migrationssoziologie*. Stuttgart 2007.
- Park, Robert E.: Migration und der Randseiter. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich; Wagner, Gerhard (Hg.): *Der Fremde als sozialer Typus. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen*. Konstanz 2002, S. 55–71.

- Paul, Mario: Sinnbildung und interpretative Sozialforschung. Synopse systemtheoretischer, hermeneutischer und dekonstruktivistischer Positionen. In: Soziale Systeme 16 (1), 2010, S. 49–74.
- Peters, Manuel: Zur Bedeutung der Alltagsinteraktion für die Migrationsforschung. Eine durch Goffman und Laclau/Mouffe informierte Kritik am Migrationsdiskurs. In: Mecheril, Paul u. a. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik. Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden 2013, S. 109–121.
- Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. 3., unveränderte Aufl. Berlin 1975.
- Popitz, Heinrich: Soziale Normen. Frankfurt a. M. 2006.
- Popitz, Heinrich: Die normative Konstruktion von Gesellschaft. Tübingen 1980.
- Popitz, Heinrich; Bahrdt, Hans; Jüres, Ernst August; Kesting, Hanno: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen 1957.
- Przyborski, Aglaja; Wohrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. München 2008.
- Rech, Jörg: Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Münster 2012.
- Ricker, Kirsten: Migration, Sprache und Identität. Eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland. Bremen 2000.
- Ro, Hea-Kyung: Zufriedenheit ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie am Beispiel ostasiatischer Studierender. Tübingen 2006.
- Rosa, Hartmut: Identität. In: Straub, Jürgen u. a. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. Stuttgart 2007, S. 47–56.
- Rosa, Hartmut: Zwischen Selbstthematierungszwang und Artikulationsnot? Situative Identität als Fluchtpunkt von Individualisierung und Beschleunigung. In: Straub, Jürgen; Renn, Joachim (Hg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a. M.; New York 2002, S. 267–302.
- Rosa, Hartmut: Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor. Frankfurt a. M.; New York 1998.
- Roth, Hans-Joachim: Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss interkultureller Pädagogik. Opladen 2002.
- Sackmann, Rosemarie: Zuwanderung und Integration. Theorien und empirische Befunde aus Frankreich, den Niederlanden und Deutschland. Wiesbaden 2004.
- Said, Edward W. Said: Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt a. M. 1994.
- Sam, David L.; Berry, John W.: The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge 2006.
- Sassen, Saskia: Deutschland: Das Modell der zeitlich begrenzten Einwanderung. In: Sassen, Saskia: Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. Frankfurt a. M. 1996, S. 69–80.

- Schallenberg, Jens: Medien-Mythos: Von Schnürsenkeln, Springerstiefeln und Sweat-shirts. In: Spiegel Online vom 5.1.2001, <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/medien-mythen-von-schnuersenkeln-springerstiefeln-und-sweat-shirts-a-110795.html>, Internetzugang am 20.12.2016.
- Scherr, Albert: Integration. Prämissen und Implikationen eines migrationspolitischen Leitbegriffs. In: *neue praxis* 56 (2), 2008, S. 135–145.
- Scherr, Albert: Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdeheitsdiskurse. In: Kiesel, Doron u. a.: *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Arnoldshainer Interkulturelle Diskurse*, Bd. 2. Frankfurt a. M. 1999, S. 49–65.
- Schildt, Axel: Europa als visionäre Idee und gesellschaftliche Realität. Der westdeutsche Europadiskurs in den 50er Jahren. In: Loth, Wilfried (Hg.): *Das europäische Projekt zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen 2001, S. 99–118.
- Schluchter, Wolfgang: *Kampf der Kulturen?* In: Schluchter, Wolfgang (Hg.): *Fundamentalismus, Terrorismus, Krieg*. Weilerswist 2003, S. 25–43.
- Schmidt-Glintzer, Helwig: *Chinas Angst vor der Freiheit. Der lange Weg in die Moderne*. München 2009.
- Schnettler, Bernt: *Thomas Luckmann*. Konstanz 2006.
- Schütz, Alfred: Einige Grundbegriffe der Phänomenologie. In: Schütz, Alfred: *Relevanz und Handeln 1. Zur Phänomenologie des Alltagswissens*. Alfred Schütz Werkausgabe, Bd. VI1. Konstanz 2004, S. 115–138.
- Schütz, Alfred: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. 6. Aufl. Frankfurt a. M. 1993.
- Schütz, Alfred: *Der Fremde*. In: Schütz, Alfred: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. II. Den Haag 1972a, S. 53–69.
- Schütz, Alfred: *Der Heimkehrer*. In: Schütz, Alfred: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. II. Den Haag 1972b, S. 70–84.
- Schütz, Alfred: *Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns*. In: Schütz, Alfred: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. I. Den Haag 1971, S. 3–54.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas: *Strukturen der Lebenswelt*. Bde. 1, 2. Frankfurt 1979, 1984.
- Schulze, Gerhard: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. M.; New York 1992.
- Schumann, Adelheid: *Interkulturelle Fremdheitserfahrungen ausländischer Studierender an einer deutschen Universität*. In: Knapp, Annelie; Schumann, Adelheid (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Frankfurt a. M. 2008, S. 29–50.
- Selinker, Larry: *Interlanguage*. In: *IRAL – International Reviews of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1–4), 1972, S. 209–232.
- Simmel, Georg: *Exkurs über den Fremden*. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich; Wagner, Gerhard (Hg.): *Der Fremde als sozialer Typus. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen*. Konstanz 2002, S. 47–53.

- Simmel, Georg: Die Großstädte und das Geistesleben. In: Rammstedt, Otthein (Hg.): Georg Simmel Gesamtausgabe Bd.7. Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908, Bd. I. Hrsg. von Kramme, Rüdiger u. a. Frankfurt a. M. 1995, S. 116–131.
- Simmel, Georg: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin 1983.
- Soeffner, Hans-Georg: Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. 2., durchges. und erg. Aufl. Konstanz 2004.
- Soeffner, Hans-Georg: Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2. Frankfurt a. M. 1992.
- Sorokina, Natalia: Qualitative Methoden in der Stereotypenforschung. Design einer Fallstudie zur Auswirkung eines Deutschlandaufenthaltes auf Lernerstereotype. In: Cerri, Chiara u. a. (Hg.): Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 88. Göttingen 2012, S. 117–134.
- Spengler, Oswald: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. München 1998.
- Srubar, Ilja: „Phänomenologische Soziologie“ als Theorie und Forschung. In: Herzog, Max; Graumann, Carl F. (Hg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften. Heidelberg 1991, S. 169–182.
- Statistisches Bundesamt: Studierende insgesamt und Studierende Deutsche nach Geschlecht (Zeitraum 1975–2015), <http://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/Irbil01.html> (2016), Internetzugang am 20. 12. 16.
- Statistisches Bundesamt: Personen mit Migrationshintergrund, <http://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.html> (2015), Internetzugang am 20. 2. 2016.
- Staudigl, Michael: Alfred Schütz und die Hermeneutik. Konstanz 2010.
- Stenger, Horst: Deutungsmuster der Fremdheit. In: Münkler, Herfried (Hg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin 1997, S. 159–221.
- Stölting, Erhard: Organisation, Institution und Individuum. Der militärische Kontext in soziologischer Perspektive. In: Dörfler-Dierken, Angelika; Kümmel, Gerhard (Hg.): Identität, Selbstverständnis, Berufsbild. Implikationen der neuen Einsatzrealität für die Bundeswehr. Wiesbaden 2010, S. 21–40.
- Stölting, Erhard: Kultur und Integration. Unterwerfung, Hybridisierung oder Durcheinander von Subkulturen? In: Jasper, Willi (Hg.): Wie viel Transnationalismus trägt die Kultur? Berlin 2009, S. 38–61.
- Stölting, Erhard: Der Mechanismus des ethnischen Vorurteils. In: Pommerin-Götze, Gabriele u. a. (Hg.): Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1992, S. 86–92.
- Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München 1994.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.
- Strübing, Jörg: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden 2004.

- Trabant, Jürgen: Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens. München 2003.
- Transparency International: Corruption Perceptions Index 2016. Report am 25. 1. 2017 veröffentlicht, http://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2016, Internetzugang am 24. 2. 2017.
- Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt a. M. 1997.
- Waldenfels, Bernhard: Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt a. M. 1998.
- Wang, Jun: In Kulturen verstrickt. Phänomenologie der Kultur und Interkulturalität bei Edmund Husserl und Heinrich Rombach. Würzburg 2011.
- Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Aufl. Tübingen 1988.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5., revidierte Auflage, hrsg. von Johannes Winkelmann. Tübingen 1972.
- Weidemann, Doris: Akkulturation und interkulturelles Lernen. In: Straub, Jürgen u. a. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. Stuttgart 2007, S. 488–498.
- Wierlemann, Sabine: Political Correctness in den USA und Deutschland. Berlin 2002.
- Witte, Annika: Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender. Eine empirische Untersuchung. Münster 2014.
- Witte, Arnd: Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael: Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen 2009, S. 49–66.
- VIER PFOTEN: China startet Massentötung von Streunerhunde[n, C.J.]. VIER PFOTEN verurteilt Tiermassaker in der Stadt Hanzhong. Pressemitteilung der Stiftung für Tierschutz vom 18. 6. 2009, <http://www.presseportal.de/pm/17477/1425092>, Internetzugang am 20. 12. 2016.
- Yildiz, Safiye: Interkulturelle Pädagogik und Erziehung. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden 2009.
- Zick, Andreas: Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches. Wiesbaden 2010.
- Zierfas, Jörg; Jörissen, Benjamin: Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden 2007.

In der vorliegenden Dissertation werden lebensweltliche Erfahrungszusammenhänge in 128 Aufsätzen ausländischer Studierender, die oft auch als Bildungsausländer bezeichnet werden, und grundsätzliche Prozesse bei der Herausbildung sowie Veränderung kollektiver Zuschreibungen im Rahmen der sozialen Identitätsbildung hermeneutisch untersucht.

Mit Hilfe der nach der empirischen Methode der *Grounded Theory* kodierten Interpretationsergebnisse werden in der qualitativen Längsschnittstudie Vergleiche angestellt, sowohl fallintern als auch fallübergreifend, um Muster zu entdecken, Typologien zu konstruieren und die jeweiligen (kulturellen) Horizonte in den Aufsätzen zu verallgemeinern.

Neben der *Grounded Theory* bildet die Theorie der „alltäglichen Lebenswelt“ (Alfred Schütz) eine Basis der Herangehensweise an die Untersuchung der Aufsätze. In diesem Kontext wird ausgehend von der graduellen Unterteilung der Fremdheit in alltägliche, strukturelle und radikale Fremdheit sowie ausgehend von Goffmans Identitätskonzept der Frage nachgegangen, inwieweit sich in den untersuchten Texten die Bildung und Veränderung sozialer Identitäten feststellen lassen. Dabei werden Akkulturationsprozesse und Prozesse der Selbstidentifikation, bezüglich einer angenommenen Gemeinschaft, analysiert, die von kollektiven (kulturellen) Schemata bestimmt sind. In diesem Zusammenhang kann die vorliegende Dissertation zeigen, dass sich bestimmte kulturelle Schemata in der Auseinandersetzung mit dem vormals neuen Leben in Deutschland herausgebildet haben und bestimmte ältere Erfahrungen immer wieder zur Bestätigung dieser Bilder bzw. Erfahrungsschemata herangezogen und wie der Abdruck in Gestein *fossilisiert* werden.

ISBN 978-3-86956-409-8

