

I: genau und ehm was waren deine gründe dass du dich dir niemand niemals nehmen kannst? M: ...dann dich doch dagegen entschieden hast? M: ...dann denn auch angeben ob da quasi kinder in der familie wurde halt so'n druck aufgebaut so weil ich musste sind oder is das sowieso gesetzt? A: nee also ich nicht dann entscheiden und dann hab ich gesagt, dass konnte angeben ob ich geschwisterkinder dulden ich doch nicht geh, weil ich mich super unwohl damit würde und ja also ich bin eigentlich einzelkind aber gefühlt habe weil also genaue gründe weiß ich gar ähm ich finds vor allen dingen wichtig dass ich auch nicht genau, es war einfach so'n gefühl, vielleicht mal so in so m eigentlich richtiges familienleben so auch dieser druck, so ganz alleine irgendwohin, wo ich gucke mit geschwistern auch n schritt zurück lernen wahrscheinlich zurück die sprache nicht komplett beherrsche V: und ich sag mal das is ja aber auch das ziel gehn ähm die zugel also auch n bisschen ah lockerer zu s is hier auch das ziel dass sie ähm ich sag ma selbst-haben indiger und eigenverantwortlicher wiederkommt.

DER SCHULISCHE AUSLANDSAUFENTHALT ALS BEWÄHRUNGSPROBE

I: genau und ehm was waren deine gründe dass du dich dir niemand niemals nehmen kannst? M: ...dann dich doch dagegen entschieden hast? M: ...dann denn auch angeben ob da quasi kinder in der familie wurde halt so'n druck aufgebaut so weil ich musste sind oder is das sowieso gesetzt? A: nee also ich nicht dann entscheiden und dann hab ich gesagt, dass konnte angeben ob ich geschwisterkinder dulden ich doch nicht geh, weil ich mich super unwohl damit würde und ja also ich bin eigentlich einzelkind aber gefühlt habe weil also genaue gründe weiß ich gar ähm ich finds vor allen dingen wichtig dass ich auch nicht genau, es war einfach so'n gefühl, vielleicht mal so in so m eigentlich richtiges familienleben so auch dieser druck, so ganz alleine irgendwohin, wo ich gucke mit geschwistern auch n schritt zurück lernen wahrscheinlich zurück die sprache nicht komplett beherrsche V: und ich sag mal das is ja aber auch das ziel gehn ähm die zugel also auch n bisschen ah lockerer zu s is hier auch das ziel dass sie ähm ich sag ma selbst-haben indiger und eigenverantwortlicher wiederkommt.

falltiefen

falltiefen

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung
am Institut für Erziehungswissenschaft

9. Ausgabe 2023:
Der schulische Auslandsaufenthalt als Bewährungsprobe

Herausgegeben vom
Institut für Erziehungswissenschaft
der Leibniz Universität Hannover

Redaktion (Heft 09/2023):

Imke Kollmer, Telefon: 0511/762-17622, imke.kollmer@iew.uni-hannover.de

Nicolai Lemm, Telefon: 0511/762-14465, nicolai.lemm@iew.uni-hannover.de

Institut für Erziehungswissenschaft

Im Moore 11

30167 Hannover

Manuskripte können jederzeit per Mail an falltiefen@iew.uni-hannover.de eingereicht werden.

ISSN (print): 2511-1876

ISSN (online): 2211-1893

Umschlaggestaltung: Jens Bringmann

Satz und Layout: Edwina Albrecht

Druck: Uni Druck, Hannover

© Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Hannover 2023

Alle Ausgaben auch online abrufbar unter:

<https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionsforschung/falltiefen>

Inhaltsverzeichnis

Der schulische Auslandsaufenthalt als Bewährungsprobe

- 7 NICOLAI LEMM & IMKE KOLLMER
Prolog: Der schulische Auslandsaufenthalt als Bewährungsprobe?
- 13 STINE VAUTH
„Es wär alles anders gewesen“ – Schulischer Auslandsaufenthalt: Ja oder Nein?
Zur Entscheidungsfindung in der Adoleszenzphase
- 27 ALENA BECK
“es wird auf jeden fall verändert wiederkommen“ – Zur Rekonstruktion elterlicher Erwartungen im Kontext der innerfamiliären Verhandlung des Themas Schüler:innenaustausch
- 43 LEON WULF
Ein „eigentlich richtiges Familienleben“ – Ablösung, Individuation und Generativität entlang der familialen Generationsachse anhand des schulischen Auslandsaufenthaltes
- 57 MARCEL HARTMANN
Hin und zurück, doch Kind bleibt Kind. Exemplarische Fallanalyse eines Familiengesprächs zum Schüleraustausch
- 71 LINA WEBER
„Ich will ja nicht nur die ganze Zeit als Gast behandelt werden“ – Der Auslandsaufenthalt als Bewährungskrise im Kontext von Adoleszenz und Familie

Theorienotizen

- 87 CHARLYN-MARIELLA OESTERHAUS
Angestrengte Mühelosigkeit – Der Auslandsaufenthalt zwischen Selbstzumutung und Selbstdarstellung
- 95 KAI SCHADE
Auf der Suche nach Sinn? Innerfamiliäre Idealisierung im Zeichen internationaler Mobilität

- 103 CHRISTIAN STICHWEH
Restriktive Integration: Zum Umgang der Institution Schule mit dem Phänomen langfristiger ‚schulischer‘ Auslandsaufenthalte

Gastbeitrag

- 113 MERLE HUMMRICH
Exchange-Express. Vom Versprechen und den Erwartungen des Anderswerdens

- 125 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Der schulische Auslandsaufenthalt als Bewährungsprobe

NICOLAI LEMM & IMKE KOLLMER

Prolog: Der schulische Auslandsaufenthalt als Bewährungsprobe?

Die neunte Ausgabe der *falltiefen* widmet sich der internationalen Mobilität von Jugendlichen. Dem schulischen Auslandsaufenthalt, der vielfach auch als Schüleraustausch bezeichnet wird, kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. In der vorliegenden Schwerpunktausgabe liegt das Augenmerk auf Befunden des von der DFG geförderten Forschungsprojekts *Als Schüler*in im Ausland. Fallrekonstruktionen zur bildungsbiografischen Bedeutung des Schüleraustauschs (away)*. Dieses wird am Arbeitsbereich Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung (Prof. Dr. Andreas Wernet) am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover durchgeführt. Im Projekt rund um den schulischen Auslandsaufenthalt werden die Perspektiven, Motive und (familiäre) Dynamiken der Schüler:innen und ihrer Familien, die sich für einen langfristigen, zumeist 6–12 Monate umfassenden, Aufenthalt entschieden haben, in den Fokus der Betrachtung gerückt.¹ Der schulische Auslandsaufenthalt wird hierbei als eine bildungsbiographische Erfahrung verstanden, mit welcher grundlegende Autonomisierungsmöglichkeiten durch die Bewältigung und dem damit verbundenen Prozess der Bewährung seitens der Schüler:innen einhergehen. Der erkenntnisbezogene Fokus liegt dabei auf Motiven der Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt, Bildungs- und Belastungserfahrungen der Schüler:innen während des Aufenthaltes und danach sowie die von den Schüler:innen subjektiv als auch familial verwobene Verarbeitung der Erlebnisse. Konkrete Fragestellungen orientieren sich hierbei an der bevorstehenden Trennungssituation und damit einhergehenden Befürchtungen aber auch an subjektiven Autonomisierungsbewegungen und Selbstdarstellungsstrategien der Schüler:innen. Hierbei werden insbesondere die Ver- und Bearbeitungsprozesse, die mit dem Auslandsaufenthalt einhergehen, in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt und auf ihre spezifischen Ausprägungen hin untersucht. Aus einer analytischen Perspektive stellt sich die Frage, welches Potenzial dieser für adoleszenz- sowie familientheoretische Theoriebildung bietet. Durch das fallrekonstruktive Vorgehen mit der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 1981; Wernet 2000), also auf Grundlage von Sequenzanalysen und über die Rekonstruktion fallspezifischer Formationen der Bearbeitung jener Perspektiven der Schüler:innen, die ein halbes oder ganzes Schuljahr im

¹ Nähere Informationen zur Erhebung finden sich im Beitrag von Oesterhaus in dieser Ausgabe und unter <https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionsforschung/projekte>

Ausland verbringen, zielt das Forschungsprojekt darauf ab, Zusammenhänge zwischen „Adoleszenz, Familie und Milieu im Kontext des Schüleraustauschs“ (away, S. 12) herzustellen. In dem Projekt wird in seiner Grundbestimmung davon ausgegangen, dass jene Bildungs- und Belastungserfahrungen sich als eine Eigenart subjektiver Bildungsprozesse darlegen lassen und in engem Zusammenspiel mit milieuspezifischen und familialen Faktoren expliziert werden können. Die Untersuchung zur bildungsbiographischen Bedeutung des schulischen Auslandsaufenthalts zielt demnach auf die Exposition eines „empirisch gesättigte[n] Bild[s] der Entscheidungsfindung im Zusammenspiel sozialer, subjektiver und familialer Motive“ (ebd., S. 8) ab.

Dass der schulische Auslandsaufenthalt eine in erster Linie familiäre Angelegenheit ist, schlägt sich unmittelbar in den ökonomischen Ressourcen und ihres familialen Einsatzes nieder (vgl. dazu grundlegend Bourdieu 1982): Wer seinem Kind einen solchen, durchaus kostspieligen, Schulbesuch im Ausland ermöglichen möchte, muss sich dies auch leisten können. Es erscheint also unmittelbar plausibel, dass dieser eher von Schüler:innen aus einkommensstärkeren Familien gewählt wird (Wernet 2020, S. 262), welche über die nötigen ökonomischen Bordmittel verfügen. Demgegenüber erweist der schulische Auslandsaufenthalt sich für jene Familien, die nicht über die finanziellen Mittel verfügen vielfach als eine „unüberwindliche Hürde“ (away, S. 3). Überdies gibt es Abstufungen des Prestiges sowohl bezüglich der Zielländer als auch der Wahl der Anbieter, über welche die schulischen Auslandsaufenthalte zumeist durchgeführt werden. Der monetäre Einsatz bestimmt hier die Wahl- und Individuierungsmöglichkeiten des Aufenthalts.

Es überrascht zudem wenig, dass der schulische Auslandsaufenthalt sich für diejenigen insbesondere als interessant erweist, die das Abitur anstreben (Thiemann 2019, S. 17). Vielfach wird er in der 11. Jahrgangsstufe durchgeführt. Nicht zuletzt ermöglicht diese spezifische schulzeitliche Lage es unter bestimmten Bedingungen, nach der Rückkehr aus dem Ausland wieder in den alten Jahrgang zurückzukehren. Bezieht man den Zusammenhang von sozialer Herkunft und den damit in Abhängigkeit stehenden schulischen Erfolg mit ein, dann wird deutlich, dass jener langfristige schulische Auslandsaufenthalt einem bestimmten Teil an Schüler:innen zur Verfügung steht sowie einen anderen Teil kategorisch ausschließt (away 2021, S. 3). Der Schüleraustausch erweist sich somit auf einer ersten Folie als ein Mittel, mit dem Mechanismen der Distinktion einhergehen.

Was zeichnet darüber hinaus die Vorstellungen von und Erwartungen an einen Aufenthalt aus, welche ihn für Schüler:innen und ihre Eltern bedeutsam und reizvoll macht? Wernet zufolge erfährt der schulische Auslandsaufenthalt seine Beliebtheit in der Prämisse eines Ausdrucks von „Weltoffenheit und Weltinteressiertheit im Zeichen einer sich globalisierten Welt“ (2020, S. 262). Eine globalisierte Welt, so ist anzunehmen, die eine Pluralisierung von Lebensformen hervorgebracht hat –, die durch die Freisetzung und Herauslösung des Individuums aus traditionellen Milieus und damit durch veränderte Lebensführungen gekennzeichnet ist (vgl. Beck 1986) –

in dieser der kulturelle Austausch sowie die Offenheit gegenüber dem Internationalen und dessen „affirmative[r] Kraft“ (Wernet 2020, S. 264) zunehmend an Bedeutung gewinnen. Mit diesem Umstand treten Risiken der Lebensführung hervor, es werden jedoch ebenso Chancen für das Individuum und seine Biographie eröffnet. Der schulische Auslandsaufenthalt, so wird deutlich, erweist sich als eine kulturelle Praxis, die vorwiegend mit den Dispositionen bildungsnaher Milieus kongruiert, sich jedoch nicht als eine exklusive sowie verbindliche Praxis für diese erweist, „mit der eine gegenteilige Entscheidung notwendig zu einer Erwartungsenttäuschung führen würde“ (away 2021, S. 3). Der Auslandsaufenthalt von Schüler:innen zeigt sich demzufolge in seiner ersten Konturierung als eine soziale Praxis, die zwar eine starke Passung zu bildungsnahen Milieus und den damit einhergehenden Dispositionen aufweist, mit welcher im Falle einer Entscheidung gegen den schulischen Auslandsaufenthalt jedoch kein Prestigeverlust einhergeht. Dennoch ist nicht ganz klar, ob sich der Schüleraustausch nicht als eine soziale Tatsache erweist mit welcher eine Aneignung von sozialem und kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1982) in Form internationaler Freundschaften, der Vertiefung von Sprachen oder geografischen Kenntnissen einhergehen, die für die schulische und spätere (Bildungs-)Biographie des Subjekts einen Zugewinn darstellen und sich im späteren Verlauf des Lebens auszahlen können – und die zugleich nur national, das heißt im Herkunftskontext gedacht und als Bonus gehandelt werden kann. Die hier vorliegenden Fallrekonstruktionen vermögen erste, durchaus ernüchternde Ausblicke zur Beantwortung dieser Frage zu geben.

Anhand dieser, vor allem auf die Herkunftsfamilie gerichteten Dynamiken, zeigt sich, dass der Institution Schule im Rahmen des *schulischen* Auslandsaufenthalts, ein tendenziell geringer Stellenwert zukommt. Erfahrungen in anderen schulischen Bildungssystemen sowie die damit korrespondierende Ein- und Unterordnung gegenüber Peers und Lehrer:innen, aber auch gegenüber dem Prüfungssystem und grundlegend anderen curricularen Inhalten treten vor der Ablösung aus der Herkunftsfamilie in den Hintergrund. Vor dem Hintergrund wird vielmehr das Einfinden in die sogenannten Gastfamilien, also in jene, häufig bezahlten Haushalte, die eine:n Schüler:in für den Zeitraum des Schulbesuchs im Ausland beherbergen, zu einem viele Erzählungen durchziehenden Sujet. Welche Gepflogenheiten, Regeln und Restriktionen gelten in den Gastfamilien und wie werden diese mit denen der Herkunftsfamilie relationiert? Wird die Schule im Kontext des langfristigen Auslandsaufenthalts damit nicht zuletzt zu einem Vehikel, das im Dienste der Ablösung von der Herkunftsfamilie steht und damit zuvörderst ein zentrales Thema der Adoleszenz zu bearbeiten versucht? Nicht zuletzt rückt der Forschungszusammenhang die (Re-)Produktion spezifischer Deutungsmuster internationaler Mobilität Jugendlicher in den Blick.

Auf diese und weitere Überlegungen vermögen die Beiträge der neunten Ausgabe der *falltiefen* einige Antworten zu geben. Die Autor:innen, darunter fünf (ehemalige) Student:innen, die sich im Kontext von Hausarbeiten mit dem hier verhandelten

Komplex auseinandergesetzt haben, die Mitarbeiter:innen des DFG-Projekts und eine Gastbeiträgerin, greifen dabei sehr unterschiedlich auf das Material (Interviews) zu.

Stine Vauth setzt sich in ihrem Beitrag mit den Faktoren und Gründen jenseits (sozio-)ökonomischer Ressourcen auseinander, die der Entscheidung gegen einen schulischen Auslandsaufenthalt unterliegen.

Alena Beck blickt in ihrem Beitrag auf elterliche Erwartungshaltungen, die Mütter und Väter explizit und implizit an ihre Kinder, die einen schulischen Auslandsaufenthalt absolvieren, herantragen. Auf Grundlage exemplarischer sequentieller Analysen der Aussagen des Elternpaares Hauschild* wird deutlich, dass die Motive, einen längeren Zeitraum im Ausland zu verbringen, durchaus zwischen Eigen- und familialer Fremdinitiierung changieren können.

Leon Wulf thematisiert in seiner Fallrekonstruktion den Individuations- und Ablösungsprozess aus der Herkunftsfamilie und die damit verbundenen Trennungserfahrungen, die er in seinem Beitrag aus einer adoleszenzspezifischen Perspektive als einen Teil der Subjektwerdung und damit einhergehenden Abfolgen der Autonomisierung begreift.

Marcel Hartmann diskutiert in seinem Beitrag etwaige Verheißungen und Versprechungen, die insbesondere hinsichtlich einer beschleunigten Adoleszenz und Ablösung von der Herkunftsfamilie der Schüler:innen thematisch sind und unerfüllt bleiben. In der Fallrekonstruktion wird deutlich, dass der schulische Auslandsaufenthalt weniger eine Transformation des Gefüges der Herkunftsfamilie in Gang setzt als vielmehr ein Pausieren der vor dem zeitlich begrenzten Weggang der Tochter eingeschlifenen familialen Positionen.

Lina Weber rückt in ihrer Fallrekonstruktion nicht nur die subjektiven Motive, sondern ebenso den Einfluss geschwisterlicher Motive sowie die elterlichen Erwartungen an den schulischen Auslandsaufenthalt in den Mittelpunkt. Ihr Beitrag thematisiert somit nicht nur die subjektiven Entscheidungen für den schulischen Auslandsaufenthalt, sondern sie thematisiert zudem das Spannungsfeld zwischen den subjektiven Aspirationen und den familialen Dynamiken.

Charlyn-Mariella Oesterhaus zeigt in ihrem Beitrag, dass die Erzählungen der Jugendlichen und ihrer Eltern über den schulischen Auslandsaufenthalt besonders affirmativ und betont anstrengungslos erfolgen — und dass gerade dieser Modus sich als höchst spannungsvoll und sinnlogisch widersprüchlich erweist.

Kai Schade schließt mit Ausführungen zur Idealisierungsfähigkeit des schulischen Auslandsaufenthalts an diese immanent brüchigen Positivkonnotationen an. Unter Rekurs auf verschiedene theoretische Bezüge werden spezifische, im Kontext des schulischen Auslandsaufenthalts wiederkehrende, sprachliche Figuren ausgewiesen, die mit ihren bewerbenden Attributen das Angenehme (Reisen) mit dem Nützlichen (Bildung) verbinden.

Christian Stichweh rückt in seinem Beitrag die Schule als institutionelle Rahmengerberin des schulischen Auslandsaufenthalts in den Vordergrund. Auf Grundlage von Interviewsequenzen mit einem Austauschkoordinator legt er dar, wie schulische Akteur:innen sich weitestgehend unbeeindruckt vom familialen Projekt des schulischen Auslandsaufenthalts zeigen — und im Sinne der Aufrechterhaltung des schulischen Leistungsuniversalismus auch unbeeindruckt zeigen müssen.

Merle Hummrich ergänzt mit ihrem Gastbeitrag die Diskussion um schulische Auslandsaufenthalte von Jugendlichen um eine zentrale Perspektive: Der Diskurs um Privilegien und Distinktionsstrategien im Kontext internationaler Mobilität bekommt eine grundlegend andere Konnotation, wenn man sie auf der Folie von Fluchterfahrung und Migrationsbewegungen in den Blick nimmt. Nicht nur lassen sich hieran höchst unterschiedliche Deutungsmuster der deutschen Gesellschaft explizieren. Auch die Perspektive von Schüler:innen, die eine Migrationsgeschichte haben und überdies vielfach aus weniger privilegierten Milieus stammen, erweist sich als erhellender Kontrast zum Familienprojekt schulischer Auslandsaufenthalt.

Literatur

- away (2021): Als Schüler*in im Ausland. Fallrekonstruktionen zur bildungsbiografischen Bedeutung des Schüleraustauschs (away). <https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionsforschung/projekte> [abgerufen am 09.10.2023]
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. S. 1–56. Unter: <https://d-nb.info/974365483/34> [abgerufen am 09.10.2023]
- Thiemann, I. (2019): Weltweiser-Studie. Schüleraustausch High School Auslandsjahr. Bonn.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2020): Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumenung. In: Funcke, D. (Hrsg.): Rekonstruktive Paar- und Familienforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–290.

STINE VAUTH

„Es wär alles anders gewesen“

Schulischer Auslandsaufenthalt: Ja oder Nein? Zur Entscheidungsfindung in der Adoleszenzphase

Der schulische Auslandsaufenthalt wird im wissenschaftlichen sowie im medialen Diskurs durchweg positiv konnotiert, sei es in den sozialen Medien oder in diversen Printmedien. Eine Vielzahl an Studien kann die positiven Eigenschaften fremdkultureller Erfahrungen eines solchen Auslandsaufenthaltes belegen (vgl. Krogull, 2018; Mangold, 2013; Wrulich, 2013; Wulf et al., 2018). Sie nennen z.B. unter anderem die Entwicklung der Persönlichkeit, eine Steigerung des Selbstwertgefühls sowie ein wachsendes kulturelles Verständnis als positives Resultat dieser Erfahrungen (Krogull 2018, S.32 ff.). Auftretende Spannungsfelder im Zusammenhang mit einem Schüleraustausch werden nur beiläufig erwähnt und oftmals von einer Flut von positiven Erfahrungsberichten und Artikeln überschattet, beispielsweise auf den Webseiten sämtlicher Schüleraustausch-Organisationen. Die vermeintlich wenigen Problem- und Belastungsaspekte eines schulischen Auslandsaufenthalts finden nicht nur im medialen Diskurs kaum Aufmerksamkeit, sondern auch die systematische Erforschung dieser ist sehr begrenzt. Vor allem im Kontext der Adoleszenz stellt eine Entscheidung für bzw. gegen einen schulischen Auslandsaufenthalt sowohl als auch die Durchführung des Aufenthaltes für die Jugendlichen eine besondere, nicht alltägliche Herausforderung dar.

Wernet spricht in diesem Zusammenhang von einem *zentrifugalen Trennungsintermezzo*, da der Schüleraustausch nicht nur von einer „progressiven“ Ablösung, sondern auch von einer „regressiven“ Rückkehr geprägt ist (2020, S. 266). Nach der abrupten Ablösung aus dem Elternhaus folgt meistens nach einem halben bzw. ganzen Jahr die Rückkehr in die Familie. Angesichts dieser befristeten und schlagartigen Ablösung sind die potenziellen Spannungen dieser außergewöhnlichen Situation nicht zu unterschätzen. Da sich die Jugendlichen und deren Familien weitestgehend freiwillig und ohne äußere Notwendigkeit für diese zeitliche und räumliche Trennungssituation entscheiden, kann man in gewissermaßen von einer „familialen Selbstzumutung“ und einer „potenziellen Selbsttraumatisierung“ sprechen (Wernet 2020, 265 ff.).

Angesichts dieser Erkenntnisse lässt sich folgern, dass die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt von den Familien und Adoleszenten nicht leichtsinnig getroffen wird und es sehr viel mehr zu Bedenken gibt als lediglich die Auswahl des Ziellandes und der Organisation. Die Entscheidungsfindung bezüglich eines Auslandsaufenthaltes stellt Jugendliche demnach vor einige Entscheidungen und Herausforderungen, welche für gewöhnlich erst zu einem späteren biographischen Zeitpunkt in den Fokus gelangen, wie zum Beispiel die Ablösung vom Elternhaus nach der allgemei-

nen Hochschulreife. Die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt stellt demnach eine außerordentlich komplexe und private Entscheidung für die Schüler*innen dar. Sie müssen sich über den eigenen persönlichen Standpunkt hinsichtlich des Auslandsaufenthalts Gedanken machen, mit der Besonderheit, dass die Entscheidung auch immer im Schnittfeld von innerfamilialen und gesamtgesellschaftlichen Erwartungen getroffen bzw. von diesen beeinflusst wird (Wernet 2020, S. 267). Diesbezüglich wird sich diese Arbeit vor allem um die Frage drehen, weshalb es trotz passender ökonomischer und milieubedingter Faktoren zu einer Entscheidung gegen einen Auslandsaufenthalt kommen kann und welche Gründe dieser Entscheidung unterliegen.

Vorbemerkungen zum Fall

Im Folgenden sollen einige Aspekte des Schüleraustauschs und der Entscheidungsfindung für bzw. gegen diesen mithilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik am konkreten Fallbeispiel rekonstruiert und diskutiert werden. Der vorliegende Fall zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass trotz monetärer Mittel und familialer Unterstützung der geplante schulische Auslandsaufenthalt nicht zustande kommt. Da aufgrund der milieubedingten Umstände diese Entscheidung eher überraschend erscheint, sind die möglichen Gründe für die Entscheidungsfindung seitens der Schülerin von besonderem Interesse.

Die Schülerin ist zu dem Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt, geht in die 10. Klasse einer kooperativen Gesamtschule und besucht dort den Gymnasialzweig. Die Schülerin hat zwei ältere Brüder, die zur Schulzeit im Ausland waren. Demzufolge ist anzunehmen, dass das Thema Ausland so innerfamiliär immer wieder zur Sprache kommt und demnach zunächst eine positive Einstellung gegenüber eines Auslandsaufenthaltes erzeugt wird. Dies zeigt sich vor allem in Zeile 12–13 des Interviews, hier sagt die Schülerin *„Also eigentlich hab ich nur darüber nachdacht, weil meine großen Brüder es gemacht haben und es dadurch so in der Familie war“*. Nach Brake und Büchner (vgl. 2003) in Anlehnung an Bourdieu (vgl. 1983, 1987) lässt sich in diesem Fall von einem „Transmissionsprozess von transnationalem kulturellen Kapital“ sprechen. Durch innerfamiliäre Prozesse werden beispielsweise bestimmte Werte, Orientierungen, Verhaltensweisen, Vorstellungen und Kenntnisse intergenerational weitergegeben und somit oftmals von der nächsten Generation übernommen (Gerhards et al., 2013, S. 138). Man kann also sagen, dass die Entscheidung für einen Schüleraustausch aufgrund des familialen ökonomischen und kulturellen Kapitals naheliegt. Dadurch, dass die beiden Brüder selbst zur Schulzeit im Ausland waren, wird das Wertemuster von Mobilität und Internationalismus an die nächste Generation weitergegeben. Für diesen Fall ist anzunehmen, dass gewisse Erwartungshaltung seitens des familialen Umfelds, insbesondere durch die Eltern und die Brüder besteht.

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Entscheidungsfindung in der Adoleszenzphase. Für die Fallrekonstruktion wurde eine besonders signifikante Pas-

sage des Interviews ausgewählt, in welcher die interviewte Schülerin auf die Frage antwortet, weshalb sie sich gegen den Auslandsaufenthalt entschieden hat.

Fallrekonstruktion

I: Genau und ehm was waren deine Gründe dass du dich doch dagegen entschieden hast?

M: ehm eigentlich, dass ich nochmal sozusagen in mich selber gehört hab und ich hatte sozusagen noch son paar Tage Zeit zu entscheiden und dann wurde halt son Druck aufgebaut so, weil ich musste mich dann entscheiden und dann hab ich gesagt, dass ich doch nicht geh, weil ich mich super unwohl damit gefühlt habe // I: mhmm // weil also genaue Gründe weiß ich gar nicht genau, es war einfach son Gefühl, vielleicht auch dieser Druck, so ganz alleine irgendwohin, wo ich die Sprache nicht komplett beherrsche, wo ich niemanden kenne und vor allem auch sozusagen direkt in n Internat, also es war ja auch n Internat keine Familie, also es wär alles anders gewesen

(1) ehm eigentlich, dass ich nochmal sozusagen in mich selber gehört hab

Die Sequenz „*ehm eigentlich, dass ich nochmal sozusagen in mich selber gehört hab*“ legt eine Lesart im Rahmen einer Begründung bzw. Rechtfertigung nahe. Denkbar erscheint vor allem ein Gespräch zwischen vertrauten Personen. Es könnte ein Gespräch zwischen einem Bruder und seiner Schwester, nachdem die Schwester ihren Job gekündigt hat und daraufhin vom Bruder gefragt wird: Wie kam es denn jetzt dazu, dass du deinen Job gekündigt hast? Darauf antwortet die Schwester: „*ehm eigentlich, dass ich nochmal sozusagen in mich selber gehört hab*“. Auch vorstellbar wäre ein Gespräch zwischen Freundinnen, nachdem eine Trennung vom Lebensgefährten geschehen ist. Freundin A: „Wie kam es denn dazu, dass du die Beziehung beendet hast?“ und daraufhin könnte die Antwort von Freundin B kommen: „*ehm eigentlich, dass ich nochmal sozusagen in mich selber gehört hab*“. Es wird deutlich, dass dieser Sprechakt vor allem im Kontext privater und intimer Entscheidungen wohlgeformt scheint und zwischen vertrauten Personen adäquat ist.

Betrachten wir nun im Gegensatz dazu eine kontrastierende Geschichte. Stellt man sich vor, wie beim Abendessen eine Mutter vom Kind gefragt wird: „*Mama, was ist der Grund wieso es heute Abend Brot und keinen Auflauf gibt?*“ wäre die Antwort „*eigentlich, dass ich nochmal sozusagen in mich selber gehört hab*“ eher ungewöhnlich, da wir eher eine unpersönliche und triviale Begründung erwarten würden, wie z.B. „*weil die Nudeln leer sind*“ oder „*weil das Brot weg muss, bevor es schlecht wird*“.

Der metaphorische Charakter der Aussage „*in mich selber hören*“ ähnelt bedeutungsverwandten Metaphern wie „*auf das Herz hören*“ oder „*auf das Bauchgefühl hören*“. Alle drei stellen sehr individuelle Evaluations- und Reflexionsprozesse dar, welche nur schwer von außenstehenden Personen beurteilt und nachempfunden werden können.

Die kurz aufeinanderfolgenden Einschübe bzw. Füllwörter „*ehm*“, „*eigentlich*“ und „*sozusagen*“ lassen die Eindeutigkeit der Aussage schwinden und spiegeln die eigene Unsicherheit über die Beschreibung der Gründe wider. Sie unterstreichen den metaphorischen Charakter der Aussage und lassen darauf schließen, dass es der Interviewten sichtlich schwerfällt, aus dem Stegreif den Entscheidungsprozess für die Interviewerin zu beschreiben. Würde man die genannten Wörter streichen, wäre die Aussage um einiges eindeutiger und die Unsicherheit über die Beschreibung des Prozesses würde schwinden.

Die Interpretation dieses Sprechakts lässt eine erste Fallstrukturhypothese erkennen, insofern, dass die Entscheidung für bzw. gegen einen Auslandsaufenthalt eine extrem komplexe und private Entscheidung für die Schülerin darstellt, welche individuelle Evaluations- und Reflexionsprozesse bei den Adoleszenten auslöst.

(2) und ich hatte so:sozusagen noch son paar Tage Zeit zu entscheiden

Diese Sequenz bringt deutlich eine zeitliche Begrenzung zum Ausdruck und ein einhergehendes Ziel, was mit Ablauf der Zeit erreicht werden muss. Selbst wenn man das Verb „*entscheiden*“ durch ein anderes Verb ersetzt, zum Beispiel durch das Verb „*packen*“, bleibt die zeitliche Begrenzung bis zur Erreichung des Ziels bestehen. Durch das Verb „*entscheiden*“ lässt sich logisch schließen, dass es sich um eine Entscheidung handeln muss, die mit Ablauf der Zeit getroffen werden muss. Allerdings steht das Füllwort „*sozusagen*“ im starken Kontrast zur eigentlich festen zeitlichen Begrenzung. Auch die ungenaue Nennung des Zeitrahmens „*son paar Tage*“ lässt die auf den ersten Blick feste zeitliche Begrenzung diffus werden. Im Kontext einer Entscheidung mit einer normalerweise festen zeitlichen Frist wäre eine solch diffuse Antwort eher ungewöhnlich.

Stellen wir uns vor, dass es um einen Hauskauf geht und jemand fragt „Bis wann hattest du Zeit den Kaufvertrag zu unterschreiben?“, in diesem Beispiel erwartet man eine klare Antwort, eventuell sogar mit der Nennung eines konkreten Datums. Die Antwort „*ich hatte sozusagen noch son paar Tage Zeit zu entscheiden*“ erscheint in dem Kontext einer festen Frist und auch im Kontext einer endgültigen lebensverändernden Entscheidung unpassend. Obwohl es sich bei einem Auslandsaufenthalt auch zweifelsfrei um eine lebensverändernde und für einen gewissen Zeitraum endgültige Entscheidung handelt, stellt sich nun die Frage, weshalb die Schülerin eine solch diffuse Antwort gibt. Die Schülerin sagt auf manifester Ebene aus, dass sie eigentlich eine feste zeitliche Frist hat, bis die Entscheidung getroffen werden muss. Jedoch kann man sagen, dass sie aufgrund der Diffusität ihrer Aussage, auf latenter Sinnesebene äußert, dass keine negativen Konsequenzen erwarten würde, bei nicht Einhaltung der Frist und infolgedessen nicht Zustandekommens des Auslandsaufenthaltes. Der Auslandsaufenthalt spiegelt demnach nur eine privilegierte Möglichkeit

wider, wiederum aber keine unabdingbare Notwendigkeit im Weiteren biografischen Bildungsverlauf.

(3) und dann wurde halt son Druck aufgebaut

Schaut man sich zunächst die Nomen-Verbkombination „*Druck aufbauen*“ an, fällt auf, dass sie in nur in zweierlei Kontexten benutzt werden kann:

1. Druck aufbauen im physikalischen bzw. physischen Sinne

Die Pumpe hat genügend Druck aufgebaut, um das Wasser hochzupumpen.

2. Druck aufbauen im psychischen bzw. mentalem Sinne

Ich stehe total unter Druck.

Besonders auffällig ist, dass in beiden Lesarten „*Druck aufbauen*“ immer mit einer Kraft von außen einhergeht und ohne diese Kraft der Druck nicht aufgebaut werden kann. Sehr interessant ist diese Feststellung vor allem, wenn man noch einmal auf die Rekonstruktion der Einstiegssequenz eingeht. Die Sequenz „*in sich selber hören*“ wurde bereits als individueller und persönlicher Evaluationsprozess gedeutet, jedoch wird durch den weiteren Verlauf der Rekonstruktion eine starke Differenz deutlich. Der Prozess der Entscheidungsfindung wird von der Schülerin zunächst auf manifeste Ebene als individueller und persönlicher Evaluationsprozess konstruiert, in der zweiten Instanz fängt dieses Konstrukt jedoch an zu bröckeln. Da wie festgestellt, Druck immer eine Kraft von außen benötigt, ist auf latenter Ebene der Evaluationsprozess nicht so privat wie zuerst angenommen. Die Entscheidungsfindung für einen Austausch erfolgt demnach immer in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext, geprägt von innerfamiliären und biographischen Dynamiken.

(4) weil ich musste mich dann entscheiden

Verfolgen wir die Sequenz weiter, hebt auch der Sprechakt „*weil ich musste mich dann entscheiden*“ dies noch einmal hervor. Betrachtet man den Sprechakt „*Ich muss...*“ außerhalb des Kontextes, geht mit „*Ich muss...*“ immer einher, dass sich jemand genötigt, verpflichtet oder gezwungen sieht etwas zu tun. Bei Alltagsbeispielen wie „*Ich muss aufräumen*“, „*Ich muss Wäsche waschen*“, „*Ich muss lernen*“, erwartet man immer eine anschließende Konsequenz bei nicht Erfüllung der Handlungen. Ersetzt man „*Ich muss...*“ in diesen Beispielen durch „*Ich möchte...*“ oder „*Ich will...*“ bekommen die Aussagen ein ganz neues Bedeutungsmuster.

So geschieht dies, auch wenn man den Sprechakt „*ich musste mich dann entscheiden*“ durch „*ich wollte mich dann entscheiden*“ ersetzt. Durch diese simple Veränderung entfällt der latente Nötigungscharakter des Sprechakts. Die Fallstrukturhypothese lässt sich demnach erweitern, denn die Entscheidung für bzw. gegen einen Auslandsaufenthalt stellt demnach, nicht nur eine extrem komplexe und private Entscheidung für die Schülerin dar, sondern diese individuellen Evaluations- und Reflexionsprozesse auch immer im Schnittfeld von innerfamiliären und gesamtgesellschaft-

lichen Erwartungen stattfinden und von diesen maßgeblich beeinflusst werden, sodass die Jugendlichen auch immer einen gesellschaftlichen oder familialen Druck verspüren. Es gibt wenige ähnlich gelagerte Entscheidungen mit den genannten Eigenschaften und Eigentümlichkeiten, welche in der Phase der Adoleszenz von den Jugendlichen getroffen werden müssen.

(5) und dann hab ich gesagt, dass ich doch nicht geh

Stellen wir uns einen Dialog zwischen Mutter und Tochter vor, in dem es um die Tagesplanung geht. Die Tochter wird von der Mutter gefragt: „*Wieso gehst du heute Abend nicht zu der Geburtstagsfeier?*“ Antwort: „Ich habe mit Marie telefoniert *und dann hab ich gesagt, dass ich doch nicht geh*“. In diesem Kontext erscheint die Antwort angemessen. Durch das *doch* im Satz muss davon ausgegangen werden, dass es sich um eine Änderung einer Entscheidung bzw. eines Vorhabens handelt. Dies wird auch noch einmal deutlich, wenn man den Satz ohne *doch* konstruiert: *und dann hab ich gesagt, dass ich nicht geh*. Durch diese minimale Änderung im Satz unterscheidet sich jedoch der angenommene Kontext der Aussage zu der ersten Lesart. Die erste Lesart lässt vermuten, dass ein Vorhaben vorher bereits fest zugesagt wurde und dann wiederum abgesagt wird. In der zweiten Satzstruktur ohne das Adverb *doch*, scheint es eher so, als wäre es generell noch zu keiner Entscheidung gekommen und diese wird dann erst durch den Satz kommuniziert.

Bilden wir nun eine kontrastierende Geschichte. Stellen wir uns vor, der Arbeitgeber trifft einen Angestellten auf dem Flur, der Arbeitgeber fragt: Wieso sind Sie noch nicht im Meeting? Und der Angestellte entgegnet: *Ich geh doch nicht hin*. Diese Aussage ist in einem stereotypischen Arbeitgeber-Arbeitnehmer Verhältnis kaum vorstellbar. Die Antwort wirkt in diesem Kontext etwas dreist und trivial. Um diese Lesart als angemessen zu werten, müsste der Arbeitgeber eine wohlgeformte Begründung nach dem Satz liefern, wie z.B. „*Ich geh doch nicht hin, weil ich noch einige Rechnungen korrigieren muss.*“ Betrachten wir die Sequenz weiter, folgt auch hier die zu erwartende Rechtfertigung bzw. Begründung:

(6) weil ich mich super unwohl damit gefühlt habe

Ergänzen wir die erste Lesart mit dieser Begründung, erscheint diese weiterhin angemessen. Die Tochter wird von der Mutter gefragt: „*Wieso gehst du heute Abend nicht zu der Geburtstagsfeier?*“ Antwort: Ich habe mit Marie telefoniert *und dann hab ich gesagt, dass ich doch nicht geh, weil ich mich super unwohl damit gefühlt habe*“. Wird jedoch die zweite, kontrastierende Lesart mit dieser Begründung ergänzt: „*Wieso sind Sie noch nicht im Meeting?*“ Und der Angestellte entgegnet: „*Ich geh doch nicht hin, weil ich mich super unwohl damit gefühlt habe*“, erscheint die Rechtfertigung bzw. Begründung sehr unangemessen. Es wird deutlich, dass es sich um ein diffus gerahmtes Beziehungsgeflecht handeln muss, in dem eine Begründung basierend auf einem „un-

wohlen Gefühl“ legitim erscheint. Eine Begründung dieser Art im Kontext vom Arbeitsalltag wird in diesem Kontext weniger auf gesellschaftliches Verständnis stoßen als im privaten Umfeld.

Vergleichen wir die erste Lesart im Kontext von einem anstehenden Geburtstag mit dem eigentlichen Kontext, einem anstehenden Auslandsaufenthalt, erscheint der eigentliche Sprechakt eigentümlich, da die Begründung gemessen an der biographischen Größe eines Auslandsaufenthaltes sehr lapidar wirkt. Betrachten wir jedoch die aufgestellte Fallstrukturhypothese, wird deutlich, dass diese eigentümlich wirkende Begründung wiederum die Fallstrukturhypothese unterstützt. Denn wenn wir die Begründung mit dem Wissen betrachten, dass es sich um eine sehr private und persönliche Entscheidung handelt, schwindet die Eigentümlichkeit der Begründung.

I: *mbm*

Die Interviewerin reagiert mit einem affirmativen *mbm*, um zu zeigen, dass ihrerseits Verständnis für die beschriebene Situation vorhanden ist. Des Weiteren wird so die Interviewte in ihrem Gedankengang zum Thema bestätigt.

(7) *weil also genaue Gründe weiß ich gar nicht genau es war einfach son Gefühl vielleicht auch dieser Druck*

Inhaltlich wird hier das bisher Gesagte weiter fortgeführt und ergänzt. Insbesondere wird das zuvor beschriebene unwohle Gefühl und der verspürte Druck bezogen auf die Entscheidung noch einmal wiederholt. Nunmehr liegt der Fokus auf dem ersten Teil des Satzes „*weil also genaue Gründe weiß ich gar nicht genau*“.

Da die Sequenz mit der Konjunktion, *weil* startet, wird sofort deutlich, dass es sich in der folgenden Sequenz um eine Begründung handelt. Durch das darauffolgende *also* wird der vorherige Gedankengang weitergeführt, woraufhin sich dies dann auch in der inhaltlichen Wiederholung widerspiegelt. Die untypische und eher sperrige Aneinanderreihung von Konjunktion und Adverb, *weil also* lässt eine gewisse Brisanz der Nachfrage, weshalb es doch nicht zu einem Auslandsaufenthalt gekommen ist, erahnen. Die Wortkombination, *weil also* wirkt in diesem Zusammenhang wie eine Rechtfertigung und es wird eine Unsicherheit bei der Beantwortung der Frage sichtbar.

Nehmen wir an, es wäre die gegenteilige Frage gestellt worden: „*Aus welchen Gründen möchtest du einen schulischen Auslandsaufenthalt machen?*“, und die Antwort auf die Frage wäre gewesen: „*weil also genaue Gründe weiß ich gar nicht genau*“ dann kann man sich diese Antwort in dem Kontext nur schwer vorstellen. Da das Positivnarrativ bei schulischen Auslandsaufenthalten überwiegt, würde man förmlich eine standardisierte Antwort erwarten wie beispielsweise „*um mein Englisch zu verbessern und selbständiger zu werden*“. Betrachten wir die Antwort der Interviewten jedoch im Kontext des schulischen Auslandsaufenthalts als „*Standardoption mittlerer sozialer Lagen*“, wel-

cher sich im „*Kontext eines selbstverständlich gewordenen Erwartungshorizont*“ bewegt, erscheint die zunächst zögernde und resignierte Antwort der Interviewten auf die Frage, warum sie nicht ins Ausland gegangen ist, eher weniger überraschend (Wernet 2020, S. 263).

Denkbar wäre eine solche Begründung beispielsweise auch in einem erziehenden Gespräch zwischen Vater und Sohn. Der Sohn hat sich nicht an die Absprachen gehalten und hat zusätzlich noch viel zu viel Alkohol konsumiert. Der Vater fragt daraufhin am nächsten Morgen: „*Aus welchem Grund hast du denn so viel getrunken?*“, daraufhin antwortet der Sohn kleinlaut „*weil also genaue Gründe weiß ich gar nicht genau*“. In diesem Narrativ lässt sich vermuten, dass die Offenbarung der wahren Gründe eventuell als unangenehm empfunden wird und deshalb die wahren Motive der Handlung lieber erst einmal verschwiegen werden. Diese Lesart stärkt die Annahme, dass zunächst die wahren Gründe für das nicht Antreten des Auslandsaufenthaltes verschleiert werden aufgrund des gesellschaftlichen Erwartungshorizonts.

(8) so ganz alleine irgendwohin, wo ich die Sprache nicht komplett beherrsche

Paradoxerweise werden hier mehrere explizite Gründe und Ängste genannt, weshalb der Auslandsaufenthalt doch nicht angetreten wurde, obwohl jedoch in der vorherigen Sequenz zunächst geäußert wurde, dass es keine genauen Gründe dafür gab. Das von der Interviewten zuvor beschriebene „*Gefühl*“ nimmt also nun im Verlauf der Sequenz Gestalt an und Gründe für dieses „*Gefühl*“ werden dezidiert geäußert. Die zuvor identifizierte, auf latenter Ebene, Verschleierung der wahren Gründe verwandelt sich jedoch in eine manifeste Äußerung möglicher Spannungsfelder.

Die Sequenz lässt keine angemessene kontextfreie Betrachtung zu, da sie die sehr eindeutige Verbindung der Merkmale des Alleinseins und des nicht komplett Beherrschens der Sprache enthält. Beide Merkmale kommen so in Verbindung nur bei einem längeren Auslandsaufenthalt zustande. (1) *ganz alleine irgendwohin*: andere, kürzere Auslandsaufenthalte werden in der Regel nicht komplett alleine angetreten, wie beispielsweise ein Sommerurlaub oder eine Kursfahrt. Denkbar wären an dieser Stelle vielleicht eine Sprachreise oder ein Schüleraustausch. (2) *wo ich die Sprache nicht komplett beherrsche*, durch das *komplett* in der Sequenz wird der Kontext noch einmal mehr eingegrenzt. Es muss sich demnach um ein gewähltes Land handeln, in dem die Sprache schon zum Teil beherrscht wird. Es liegt also auch nahe, dass die Sprache im schulischen Kontext gelernt wurde.

Betrachten wir die Sequenz beispielsweise im Kontext eines Auslandsaufenthaltes nach der allgemeinen Hochschulreife. Dabei möchte ich mich auf folgende zwei Lesarten konzentrieren.

(1) Die Antwort eines Abiturienten als Begründung, warum ein Auslandsaufenthalt nach der allgemeinen Hochschulreife absolviert werden möchte. Antwort: Ich sehe es

als Herausforderung *so ganz alleine irgendwohin, wo ich die Sprache nicht komplett beherrsche.*

(2) Die Antwort eines Abiturienten als Begründung, warum ein Auslandsaufenthalt nicht infrage käme nach dem Abitur: Für mich kommt es nicht infrage, *so ganz alleine irgendwohin wo ich die Sprache nicht komplett beherrsche.*

Durch das Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung rückt die „Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“ als Entwicklungsaufgabe in den Vordergrund (Dreher und Dreher 1985, S. 59) und somit auch die Autonomieentwicklung der Adoleszenten. Es ist unumstritten, dass die Beendigung der Schullaufbahn und das Erlangen der allgemeinen Hochschulreife im gesamtgesellschaftlichen Kontext immer mit Autonomie und allmählicher Ablösung des Elternhauses in Verbindung gebracht wird. Hier lässt sich der Unterschied zum schulischen Auslandsaufenthalts erkennen, da ein Ablösungs- und Autonomisierungsprozess in diesem Umfang, wie es im Falle eines Auslandsaufenthaltes während der Schulzeit gefordert ist, nicht zwingend zu einem „normalbiographischen“ Lebenslauf eines/einer 15-16-Jährigen zählt.

(9) *wo ich niemanden kenne*

Die Aufzählung von Ängsten und Bedenken bezüglich des Auslandsaufenthaltes wird durch diese Sequenz erweitert. Die Einleitung *wo* konstituiert eine Räumlichkeit, genauer definiert wird diese Räumlichkeit durch die Beschreibung *ich niemanden kenne.*

Die Sequenz legt einen Kontext eines Wechsels des sozialen Umfelds nahe, beispielsweise durch einen Schulwechsel. In einer solchen Situation sprechen Mutter und Kind nach einem Umzug über den am nächsten Tag anstehenden Schulbesuch an einer für das Kind unbekanntem Schule. Der Sprechakt fände nach einem emotionalen Zusammenbruch des Kindes statt: „Ich möchte aber morgen nicht in die neue Schule gehen, in eine neue Klasse, *wo ich niemanden kenne.*“ Der Sprechakt verkörpert eine Angstreaktion auf ein neues, unbekanntes soziales Gebilde.

In einem anderen Kontext liest sich die Sequenz als Sehnsucht nach einer Veränderung oder einem Neuanfang, wie beispielsweise eine Auswanderung oder ein Umzug in eine neue Stadt: „Ich möchte einfach nochmal ganz von vorne anfangen, an einem Ort, *wo ich niemanden kenne* und mich keiner kennt.“ Auch diese Lesart enthält eine nachhaltige Veränderung des sozialen Umfelds aufgrund eines räumlichen Wechsels. Gleichzeitig unterscheiden sich beide Lesarten in der Reaktion auf diesen Wechsel der sozialräumlichen Lebenswelt. Die erste Lesart setzt eine gezwungene, heteronome Veränderung voraus, die zweite Lesart jedoch eine autonome, selbstbestimmte Veränderung.

Das Szenario eines schulischen Auslandsaufenthaltes und die damit einhergehenden Veränderungen befinden sich bezogen auf die Art der Entscheidung zwischen den genannten Lesarten. Denn wie bereits festgestellt wurde, werden die Entschei-

derung für einen Auslandsaufenthalt immer im Schnittfeld von innerfamilialen und gesamtgesellschaftlichen Erwartungen verhandelt. Es fällt deshalb schwer, von einer komplett autonomen Entscheidung zu sprechen. Andererseits kann man auch nicht von einem Zwang sprechen, da ein Ausschlagen der Option wiederum keinen Verlust für die Jugendlichen darstellt und somit abdingbar ist.

(10) und vor allem auch sozusagen direkt in n Internat

Die Sequenz erfährt besonders durch *vor allem* und das Adverb *direkt* eine Bestimmtheit, ohne Alternativen oder mögliche andere Wege in Betracht zu ziehen. Die Kombination von *vor allem* und *direkt* scheint im Kontext einer Beschwerde oder Beanstandung wohlgeformt: Beispielsweise redet ein Pärchen über eine vorherige Auseinandersetzung, dabei äußert sich Partner A: „Der Streit vorhin war richtig unangebracht und *vor allem* hast du mich *direkt* wieder angeschrien“.

In der Lesart lässt sich wie bereits erwähnt eine Beschwerde erkennen, mit der Besonderheit, dass diese Beschwerde gleichzeitig gerechtfertigt wird. Die Situation würde quasi als weniger negativ bewertet werden, wenn die Situation nicht durch das herausgestellte Merkmal des Schreiens charakterisiert wäre. Genauer gesagt wäre der Streit in der Lesart demnach als nicht so „unangebracht“ empfunden worden, wenn es zu keiner lautstarken Auseinandersetzung im Sinne des Schreiens gekommen wäre.

Insofern kann man sagen, dass auf latenter Ebene von der Schülerin geäußert wird, dass sie die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt eventuell anders getroffen hätte, soweit die begleitenden Umstände der Unterbringung bzw. die Art des Auslandsaufenthaltes, anders gewesen wären. Die Unterbringung im Internat erscheint in diesem Kontext nun als ausschlaggebender Grund für die Entscheidung gegen den Auslandsaufenthalt. Im Gegensatz zu den vorherigen Gründen wird dieser Umstand in der Entscheidungsfindung besonders schwer gewichtet.

(11) also es war ja auch n Internat keine Familie

Die zuvor herausgearbeitete Deutung über die Gewichtung des Internats wird hier strukturlogisch durch eine sprachliche Wiederholung verifiziert, mit der Besonderheit, dass durch die vorhandene Syntax ein klarer Gegensatz zwischen *Internat* und *Familie* geschaffen wird. Um die kontextfreie Betrachtung zu vereinfachen, werden die Wörter *Internat* und *Familie* durch andere Wörter ersetzt.

Die Sequenz legt kontextfrei eine Lesart im Szenario einer Rechtfertigung nahe. Denkbar wäre zum Beispiel, dass sich eine Person für ein falsches Handeln rechtfertigt, in dem sie beteuert, dass diese Handlung nicht aus Vorsatz geschehen ist. Hier ist beispielsweise der Kontext einer Gerichtsverhandlung wohlgeformt. Der Angeklagte bedauert: „*Also es war ja auch n* Versehen *keine* Absicht.“

Auch der Kontext einer Klarstellung wäre wohlgeformt. Person A macht eine Diät. Person B fragt darauf hin: Wieso hast du Cola getrunken, ich dachte, du machst

Diät? Person A entgegnet: „*Also es war ja auch eine Cola light und keine zuckerhaltige Cola.*“. Wobei man auch bei dieser Geschichte eine Rechtfertigung unterstellen kann. Beide Lesarten implizieren deshalb eine latente Wertung von zweier Variablen, bei der eine Option subjektiv besser bewertet wird.

Die herausgearbeitete Deutung der vorherigen Sequenz lässt sich nun weiter konkretisieren. Die Schülerin bewertet folglich einen Auslandsaufenthalt auf latenter Sinnenebene in einer Gastfamilie als weniger traumatisch bzw. weniger schlimm. Durch die Gegenüberstellung von *Internat* und *Familie* wird gleichzeitig der Unterschied zwischen beiden Optionen verdeutlicht: das nicht Vorhandensein einer Familie im Internat.

Zu Beginn dieser Arbeit wurde bereits von einer „potenziellen Selbsttraumatisierung“ (Wernet, 2020, S. 266) gesprochen, durch die herausgearbeiteten Deutungsstrukturen wird aus der Perspektive der Adoleszenten deutlich, welche genauen Gründe dieser potenziellen Selbsttraumatisierung einem schulischen Auslandsaufenthalt zugrunde liegen. Einem Internatsaufenthalt wohnt in diesem Zusammenhang ein weiterer potenzieller Grund einer Selbsttraumatisierung inne. Das nicht Vorhandensein einer „Ersatz“ bzw. Gastfamilie hat sich als deutliches Distinktionsparameter zwischen einem schulischen Auslandsaufenthalt in einem Internat oder einer regulären Schule einschließlich der Unterbringung in einer Gastfamilie herausgestellt. Es findet folglich ein mit Trennungsschmerz verbundener familialer Ablöseprozess statt. Dieser ist bei einem Internatsbesuch mit einer gewissen Aussichtslosigkeit verbunden, da ein ähnlich familial gelagertes Umfeld wie die Gastfamilie wissentlich im Ausland nicht existiert.

(12) also es wär alles anders gewesen

Die vorherigen geäußerten Bedenken und Ängste kulminieren in einer Art Zusammenfassung dieser. Besonders prägnant ist das Wort *alles*. Durch die Verwendung des Konjunktivs II im Präteritum des Verbs *wäre* wird offensichtlich über eine nicht eingetretene Situation geredet. Ganz dem Prinzip, es wäre alles anders gewesen, wenn X passiert wäre/ nicht passiert wäre, beispielsweise „*Es wär alles anders gewesen, wenn ich deine Mutter nicht kennengelernt hätte*“ oder „*Es wär alles anders gewesen, wenn du Zuhause geblieben wärst*“. Jedoch wirkt das alles oftmals überspitzt und wie eine Hyperbel. Als wäre realistisch betrachtet gar nicht alles anders gewesen. Würde man die Frage stellen: „*Was wäre denn demnach alles anders gewesen?*“ würde die Antwort auf die Frage objektiv betrachtet, erkennen lassen, dass gar nicht wirklich *alles* gewesen wäre.

Betrachtet man den gesamten Verlauf Sequenz, bildet diese die finale und eindeutige Antwort auf die zuvor gestellte Frage der Interviewerin. Interessant ist der Verlauf der gesamten Sequenz von „*weil also genaue Gründe weiß ich gar nicht genau*“ und „*es*

war einfach son Gefühl^k über die Nennung von genauen Gründen und dann der abschließenden Feststellung „also es wär alles anders gewesen“.

Die abschließende Feststellung der Schülerin wirkt alles andere als überraschend, nachdem wir die mit einem schulischen Auslandsaufenthalt einhergehenden Veränderungen und Gründe für eine Entscheidung dagegen analysiert haben.

Fazit

Aus der Fallrekonstruktion geht hervor, dass die Schülerin eine Beziehung zum vorliegenden Objekt, dem schulischen Auslandsaufenthalt, aufgebaut hat und diese Beziehung jedoch durch diverse interne und externe Faktoren gestört wird. Es konnte festgestellt werden, dass diese Beziehung durch eine innerfamiliäre Tradierung bereits gemachter Erfahrungen der Brüder an die Schülerin weitergegeben wurde. Zudem konnten die genauen Gründe aufgezeigt werden, weshalb ein schulischer Auslandsaufenthalt letztendlich seitens der Schülerin nicht zustande kam. Die These der „potenziellen Selbsttraumatisierung“ und „Selbstzumutung“ (Wernet 2020, S. 266) lässt sich an diesem Fall bestätigen und die Angst vor diesen Erfahrungen kann als Grund für das nicht Zustandekommen des Auslandsaufenthalts aufgeführt werden. Durch die in dieser Arbeit durchgeführte Fallrekonstruktion konnte als besonders schwer gewichtetes Kriterium für diese Entscheidung, die fehlende Familie und das wissentlich nicht Vorhandensein einer Ersatzfamilie im Internat festgemacht werden.

Darüber hinaus, konnte gezeigt werden, dass die Entscheidungsfindung für oder gegen einen Auslandsaufenthalt für die Adoleszenten einen extrem privaten Reflexions- und Evaluationsprozess darstellt, welcher sich im Schnittfeld innerfamiliären und gesellschaftlichen Einflüssen bewegt. Wobei das Ausschlagen dieser privilegierten Möglichkeit keinen spürbaren Verlust für die Adoleszenten darstellt. Der schulische Auslandsaufenthalt ist kein unabdingbarer Handlungsstrang eines „normalbiographischen“ Lebenslauf während der Adoleszenz. Er spiegelt eine besondere und eigentümliche Option im Bildungsweg wider, welche durch einen abrupten und „frühen“ Ablösungs- und Autonomisierungsprozess führt.

Man kann die Entscheidungsfindung keineswegs für alle Familien und Adoleszenten pauschalisieren und generalisieren. Es lassen sich höchstwahrscheinlich auch anders gelagerte Fälle finden, in welchen die genannten Faktoren und Veränderungen keinesfalls als potenzielle Selbsttraumatisierung wahrgenommen werden oder in denen die Verbindung zum Auslandsaufenthalt nicht aus einer innerfamiliären Tradierung entspringt und das Thema familial nicht „vorbelastet“ ist. Aus diesem Grund bieten sich weitere objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen zum Thema schulischer Auslandsaufenthalt bzw. Internatsbesuch an, um die Vielschichtigkeit der Entscheidungsfindung noch genauer zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P.** (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckler R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, P. & Schwibs, B.** (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp Verlag.
- Brake, A. & Büchner, P.** (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 619–639. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0061-y>
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S.** (2013, 27. Dezember). *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität (Sozialstrukturanalyse)* (2014. Aufl.). Springer VS.
- Krogull, S.** (2018). *Weltgesellschaft verstehen: Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen* (1. Aufl. 2018). Springer VS.
- Mangold, K.** (2013). *Inbetweenness: Jugend und transnationale Erfahrungen*. Beltz Verlag.
- Wernet, A.** (2020). Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumutung. In Funcke, D. *Rekonstruktive Paar- und Familienforschung*. Springer Fachmedien.
- Wernet, A.** (2021). *Einladung zur Objektiven Hermeneutik: Ein Studienbuch für den Einstieg*. UTB.
- Wrulich, A.** (2013). Transnationalisierung durch Schüleraustausch? Überlegungen zur Internationalen Jugendarbeit. In A. Herz & C. Olivier (Hrsg.), *Transmigration und Soziale Arbeit: Ein öffnender Blick auf Alltagswelten*. Beltz Verlag.
- Wulf, C., Brougère, G., Colin, L., Delory-Momberger, C., Kellermann, I. & Lichau, K.** (2018). *Begegnung mit dem Anderen. Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch*. Waxmann.

ALENA BECK

„es wird auf jeden fall verändert wiederkommen“

Zur Rekonstruktion elterlicher Erwartungen im Kontext der innerfamilialen Verhandlung des Themas Schüler:innenaustausch

Einleitung

Für viele Jugendliche stellt der Schüler:innenaustausch¹ multifaktoriell bedingt weiterhin ein besonders attraktives Zielvorhaben dar. Dies bestätigen die bisherigen, wenn auch nur rudimentär vorliegenden, statistischen Angaben zur Nachfrage und Teilnahme an Auslandsaufenthalten, die in Anbetracht der letzten Jahre auf eine übergreifende Tendenz der „ungebrochenen Popularität von Schüler[:innen]austauschprogrammen unter deutschen Jugendlichen“ (Thiemann, 2019, S. 3) deuten. Eine solche Tendenz kann Wernet (2020) zufolge auch „als Ausdruck einer Weltoffenheit und Weltinteressiertheit im Zeichen einer sich globalisierenden Welt“ (S. 262) verstanden werden. Der Schüler:innenaustausch erweist sich zudem besonderer Beliebtheit, da das Ausland für Jugendliche ein „komplexer Erfahrungsraum“ (Wlossek, 2020, S. 17) darstellt, in dem sie sich mit vielfältigen, für sie unbekanntem, sprachlichen, sozialen und kulturellen An- und Herausforderungen konfrontiert sehen. Jegliche (neue) Erfahrungen können zwar von ihren gewohnten Orientierungsmustern divergieren und mit krisenhaften Momenten einhergehen, sich dadurch aber auch besonders positiv auf die individuelle Selbst- und Identitätsentwicklung auswirken (vgl. Wlossek, 2020, S. 18). Temporär abgelöst von den gewohnten Sozialisationskontexten und Erfahrungsräumen initiiert ein längerer Auslandsaufenthalt letztendlich wertvolle, für die Adoleszenzphase bedeutsame Prozesse der Selbstentdeckung, -erprobung und -entfaltung (vgl. Schröder, 2013, S. 113).

Vor allem die Eltern nehmen innerhalb des familialen, triadisch-diffusen Beziehungsgefüges einen wesentlichen Einfluss auf die für den Schüler:innenaustausch relevanten Entscheidungsprozesse; insbesondere, wenn dieser im Kontext „eines milieubedingten Lebensstilkonventionalismus“ (Wernet, 2020, S. 263) konzeptualisiert wird. Da dem Schüler:innenaustausch dabei häufig eine konkrete (bildungs-)biografische Bedeutsamkeit und Funktion zugeschrieben wird, ist es von besonderem Interesse, die beziehungs-dynamischen Erwartungshaltungen und Motivlagen der Eltern im Hinblick auf das Thema zu untersuchen.

Der vorliegende Beitrag unterzieht sich deshalb der folgenden erkenntnisleitenden Fragestellung: Welche subjektiven Erwartungen und Bedenken äußern Eltern im Rahmen der innerfamilialen Verhandlung des Themas Schüler:innenaustausch? Ein

¹ Thiemann (2019) zufolge kann der Schüler:innenaustausch grundsätzlich verstanden werden als „ein Sammelbegriff für alle Aktivitäten, bei denen Jugendliche im Alter zwischen 13 und 18 Jahren für eine begrenzte Zeit am Alltags- und Schulleben eines anderen Landes teilnehmen“ (S. 7).

solcher Fokus auf die elterlichen Erwartungshaltungen ermöglicht zugleich auch Rückschlüsse auf deren Motive in Bezug auf die Teilnahme ihres Kindes am Schüler:innenaustausch sowie auf die generelle Frage, ob diese tendenziell eher eigen- oder fremdmotiviert ist. Zur Klärung dieser familientheoretischen Fragestellung wird zunächst der Schüler:innenaustausch als adoleszenter Erfahrungsmoment unter Berücksichtigung der ihm unterliegenden familialen Einflüsse theoretisch vertieft. Anschließend werden zugunsten der falltheoretischen Explikation zwei ausgewählte Protokollsequenzen eines Familieninterviews zum Thema Schüler:innenaustausch mittels der qualitativen Erschließungs- und Interpretationsmethode der objektiven Hermeneutik (z.B. Oevermann, 1995; Wernet, 2009, 2021) untersucht und die aus der Sequenzanalyse gewonnenen textinterpretativen Ergebnisse evaluiert.

Der Schüler:innenaustausch als adoleszenter Erfahrungsmoment

Die Adoleszenz ist grundsätzlich nicht nur als eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein zu verstehen, sondern als „ein *psychosozialer Möglichkeitsraum* [...], der jene weitergehenden psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse zulässt, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweisen *Individuierung* im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen“ (King, 2013, S. 39; H. i. O.). Für die sukzessive Entwicklung adoleszenter Individuierung sind u.a. „Neufindungen, Verlust und Neuschöpfungen“ (King, 2013, S. 40), beispielsweise als Resultate des Herausforderns persönlicher Grenzen und des Ausschöpfens eigener Potenziale, unabdingbar. Inwiefern eine grundsätzliche „Entstehung des Neuen“ (King, 2013, S. 45) allerdings möglich ist, hängt von den komplexen gesellschaftlichen (u.a. auch innerfamilialen) Voraussetzungen und Bedingungen ab, mit denen sich die Heranwachsenden konfrontiert sehen (vgl. King, 2013, S. 45). Innerhalb des wechselwirkenden Gefüges gesamtgesellschaftlicher Einflüsse fungiert insbesondere auch die Schule als eine zentrale Erziehungs- und Sozialisationsinstanz, deren Funktion laut Parsons (1971) primär in der „Entwicklung von Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentlicher Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung“ (S. 155) liegt. In dieser Hinsicht kommt abseits weiterer, vielfältiger Sozialisations- und Erfahrungskontexte, die Jugendliche alltagsweltlich individuell prägen, vor allem der Familie eine zentrale Bedeutung in der Entwicklung und Herausbildung adoleszenter Identität zu (vgl. King, 2013, S. 49).

Familiale Interaktionen, welche durch die in ihnen herrschenden diffusen Sozialbeziehungen (vgl. Oevermann, 2001) gekennzeichnet sind, bilden für Jugendliche vor allem in der Adoleszenzphase einen wesentlichen „Dreh- und Angelpunkt der Identitätsbildung“ (Schade, 2019, S. 23). Dieser Umstand zeigt sich u.a. darin begründet, dass Eltern gemäß den gesellschaftlichen und ihren subjektiven Erwartungen einen wesentlichen Orientierungsrahmen für die eigenen Kinder und ihre Entwicklungs-

prozesse schaffen, sodass bildungsbiografische und wesentliche „identitäre“ Entwicklungen der Jugendlichen entscheidend durch die Elterninstanz mitbeeinflusst werden können“ (Thiersch, 2014, S. 275). Daraus ergibt sich Parsons (1971) zufolge eine starke emotionale sowie instrumentale Abhängigkeit der Heranwachsenden von ihren Eltern, welche sich im Zuge der Adoleszenz sukzessive abschwäche und in eine individuelle Unabhängigkeit umschlage (vgl. S. 163). Dieser Ablösungsprozess verlaufe allerdings nicht linear, sondern deute aufgrund des andauernden elterlichen Einflusses vielmehr auf den hybriden Zustand eines „emotionalen Problem[s] der Abhängigkeit-Unabhängigkeit“ (Parsons, 1971, S. 163) hin. In Anbetracht der komplexen (familialen) sozialen Bedingungen und Strukturen, in denen sich die Jugendlichen alltagsweltlich orientieren, kann die Individuierung Einzelner im Sinne der Autonomierealisierung im Verlauf der Adoleszenz entweder gelingen oder auch misslingen (vgl. Oevermann, 1991, S. 279). In beiden Fällen unterliegen die adoleszenten Entwicklungs- und Autonomisierungsprozesse der Jugendlichen einem grundsätzlichen „Transformationsdruck“ (Kramer, 2002, S. 280), der (auch) durch hohe elterliche Ansprüche und Erwartungshaltungen ausgeübt bzw. verstärkt werden kann.

Derartige adoleszenztheoretische Phänomene lassen sich nicht zuletzt konkret im Kontext des Schüler:innenaustauschs und seiner innerfamilialen Verhandlung veranschaulichen. So betont Wernet (2020), dass der Schüler:innenaustausch zwar der grundsätzlichen Erwartungshaltung eines „Entwicklungsfortschritts“ (S. 266) unterliege, diese vermeintlich linear verlaufende Progressivität des jugendlichen Ablösungs- und Autonomisierungsprozesses aufgrund der zeitlichen Befristung des schulischen Auslandsaufenthalts und der anschließenden Rückkehr in die eigene Herkunftsfamilie allerdings auch mit einer Regressivität verbunden sei (vgl. S. 266). Dieses Spannungsverhältnis führe zu entsprechenden familialen Belastungsmomenten, die der grundsätzlichen Positivierung des Schüler:innenaustauschs als Möglichkeit der persönlichen Erfahrungsbereicherung und Horizonterweiterung theoretisch gegenüberstünden (vgl. S. 267). Aufgrund der durch den Schüler:innenaustausch bedingten familialen Trennung und dadurch evozierten „Erschütterung des familialen Alltags“ (Wernet, 2020, S. 281), stellt der Schüler:innenaustausch daher sowohl für die Jugendlichen selbst als auch für das gesamtfamiliale Gebilde unweigerlich auch eine Form der „außeralltäglichen Selbstzumutung und Selbstprüfung“ (Wernet, 2020, S. 265) dar. Aufseiten der Eltern kann die emotionale und lokale Distanz ihres Kindes zur eigenen Familie zudem auch den Prozess einer kritischen Überprüfung der eigenen Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen hervorrufen (vgl. Thiemann, 2019, S. 7).

Schulbiografische Momente wie der Schüler:innenaustausch evozieren für jugendliche adoleszente Erfahrungsräume und potenzielle Transformationsprozesse, die für sie und ihre Familien nicht nur eine Chance darstellen, sondern zugleich auch „das familiäre Gleichgewicht in eine Krise versetzen [können]“ (King, 2013, S. 139). In der Betrachtung einer solchen dualen Potenzialität des Schüler:innenaustauschs im

Hinblick auf die individuellen Ablösungs- und Autonomisierungsprozesse der Heranwachsenden müssen dabei stets auch die an sie herangetragenen, wechselwirkenden Einflüsse individuell-subjektiver, gesellschaftlich-normativer und familial-milieutypischer Erwartungen berücksichtigt werden. Ausgehend von der eingangs formulierten Fragestellung sollen konkret letztere im Fokus der rekonstruktiven Fallanalyse stehen.

Fallrekonstruktion: Beispiel Familie Hauschild

Die ausgewählten Protokollsequenzen entstammen einem Familieninterview, das gemeinsam mit der Schülerin Lisa Hauschild und ihren Eltern im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojekts „Als Schüler*in im Ausland. Fallrekonstruktionen zur bildungsbiografischen Bedeutung des Schüleraustauschs (AWAY)“ geführt wurde. Die Schülerin Lisa plante zum Zeitpunkt des Interviews einen Auslandsaufenthalt über neuneinhalb Monate in Neuseeland, welches zu den populärsten Zielländern deutscher Austauschschüler:innen zählt (vgl. Thiemann, 2019, S. 10). Zum Zeitpunkt des Interviews ist Lisa 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse eines Gymnasiums. Damit entspricht sie hinsichtlich ihrer Altersklasse sowie ihres bildungsbiografischen Hintergrunds grundsätzlich der Mehrheit deutscher Austauschschüler:innen (vgl. Thiemann, 2019, S. 16). Unter Berücksichtigung der bildungs- und berufsbiografischen Merkmale der Familie Hauschild kann von einem grundsätzlich bildungsnahen Hintergrund Lisas sowie einer milieutypischen, innerfamilialen Idealisierung ihrer Teilnahme am Schüler:innenaustausch ausgegangen werden, da beispielsweise auch ihr Vater häufig international beruflich unterwegs ist. Diese internationale Orientierung väterlicherseits kann u.a. als Ausgangspunkt einer potenziellen Erwartungshaltung gegenüber der Tochter betrachtet werden. Lisas bisherige Austausch Erfahrungen begrenzen sich auf einen zweiwöchigen Aufenthalt in China, weshalb der anvisierte Aufenthalt in Neuseeland zum Zeitpunkt des Interviews eine erstmals längerfristige, mehrmonatige schulische Auslandserfahrung für sie darstellt.

Sequenzanalyse

Als Analysegrundlage wurde jeweils ein Sprechakt des Vaters und der Mutter aus dem Interview mit der Familie Hauschild ausgewählt. Diese werden im Folgenden sequenziell mittels eines objektiv-hermeneutischen Zugangs untersucht, wobei die eingeschobenen Reaktionen und Kurzbemerkungen des Interviewenden (gekennzeichnet als Fm1) ausgeklammert und lediglich die elterlichen Aussagen in der analytischen Betrachtung eingeschlossen werden. Zugunsten der besseren Nachvollziehbarkeit werden die Sprechakte jeweils in drei Sprechabschnitte (s. Markierungen [1]-[3]) unterteilt. Die Zeilenangaben sind dabei denen der Vollversion des Transkripts entnommen.

Beispielsequenz I: Die Perspektive Herrn Hauschilds

[1] *denk ich mal* da müssen wir auch n' schritt, äh (.) zurück lernen wahrscheinlich, (.) //Fm1: mhm, // zurückzugehn, ähm (.) [2] und ähm (.) die die zügel also auch n' bisschen (.) äh lockerer zu haben oder sowas. //Fm1: ja// [3] und mit dieser (.) veränderten, (.) ja doch äh persönlichkeit also anders umzugehn. //Fm1: mhm, // #01:16:44- 3#

[Schüler_innen im Ausland_Fall 12_FG1_Zeile 336-339]

Zunächst soll der erste Sprechabschnitt „*denk ich mal* da müssen wir auch n' schritt, äh (.) zurück lernen wahrscheinlich, (.) //Fm1: mhm, // zurückzugehn, ähm (.)“ untersucht werden. Die Formulierung „*denk ich mal*“ ist zunächst als Ausdruck der Verbalisierung von Gedanken oder Überlegungen zu verstehen. Das Gesagte wird von Herrn Hauschild somit bereits zu Beginn auf manifester Ebene als seine eigene Meinung betont, die auf latenter Sinnenebene zugleich auch mit einer Unsicherheit hervorgebracht wird und mit der Anerkennung einhergeht, dass andere Personen seiner Überlegung nicht unbedingt folgen müssen. Trotz der Betonung seines eigenen Standpunkts formuliert der Vater diesen dann jedoch durch die Verwendung des „wir“-Pronomen als einen kollektiven Anspruch. In ihrer wörtlichen Bedeutung ist die Ausdrucksweise beispielsweise in solchen Situationen gängig, in denen von einem aktuellen, bereits erreichten Zustand in einen vorherigen Zustand gewechselt wird (z.B. zwei Eheleute am Flughafen, die zur Passkontrolle stürmen und von dem Sicherheitspersonal um Abstand gebeten werden: *Was hat er gesagt? – Wir müssen einen Schritt zurück*).

Die Formulierung deutet durch seine gedankenexperimentelle Kontextualisierung damit prinzipiell auf eine gewisse Regressivität bzw. Rückwärtsentwicklung, wobei ein solcher Prozess nicht notwendigerweise rein negativ konnotiert sein muss. Vielmehr kann ‚ein Schritt zurück‘ auch zu einer Neubetrachtung der gegenwärtigen Situationen aus einer Distanz im Sinne einer Perspektivenverschiebung einladen. Dies zeigt sich beispielsweise im Kontext eines Strategiespiels: *Wir haben uns bei dem Rätsel zu sehr verkopft. Ich glaube, wir müssen nochmal einen Schritt zurück*, oder aber auch innerhalb eines Beziehungskonflikts, in dem der Lösungsansatz formuliert wird: *Ich glaube, wir haben es zu schnell angehen lassen und müssen nochmal einen Schritt zurück, damit es langfristig klappt*. Vor diesem Hintergrund geht mit der Formulierung sowohl eine Standort- als auch eine gleichzeitige Perspektivenverschiebung einher, wobei der Ausdruck ‚nochmal‘ auf eine gewisse Wiederholung und Mühe hindeutet, die für den Prozess der Lösungsfindung bzw. Harmonisierung nötig erscheinen.

Rückbeziehend auf den tatsächlichen Kontext des untersuchten Sprechakts artikuliert der Vater somit den Bedarf einer Neuausrichtung der Perspektive auf den eigenen Umgang mit der Tochter. Dabei bringt das Verb „müssen“ explizit eine Notwendigkeit bzw. Pflicht zum Ausdruck. Unklar bleibt an dieser Stelle allerdings sowohl

die Bestimmung des Sachverhalts „da“ als auch der Adressat:innengruppe „wir“, für die der Vater einen solchen Anspruch erhebt. Unter Heranziehung des thematischen Kontexts, in den seine Aussage eingebettet ist, kann der Sprechakt sinn- und bedeutungstragend folgendermaßen ergänzt werden: „da [wenn Lisa wieder da ist] müssen wir [als Eltern/als Familie] auch ‚n schritt äh (.) zurück“. Damit wird insgesamt ein potenziell elterlicher bzw. gesamtfamilialer Anspruch formuliert, die eigenen familialen Gewohnheiten, Regelungen und Erwartungen Lisa gegenüber zurückzustellen bzw. diese generell durch einen ‚Schritt zurück‘ neu zu betrachten. Dieser scheint aus Sicht Herr Hauschilds nun aufgrund der für die Familie ungewohnten Situation (die längerfristige Abwesenheit der Tochter) erstmalig erforderlich und stellt keine bereits gemachte Erfahrung dar, wie sie sich in der alternativen Formulierung ‚nochmal einen Schritt zurück‘ angedeutet hätte. Das eingeschobene „äh“, welches der Möglichkeit dient, sich Überlegungszeit für die sprachliche Ausformulierung zu schaffen, verweist an dieser Stelle auf eine Unsicherheit des Vaters, die durch die hervorgebrachte diffuse Aussage bzw. den flüchtigen Versprecher „‚n schritt, äh (.) zurück lernen“ bekräftigt wird. Diese Sprachkombination erscheint ungewöhnlich und mit Blick auf die Sinnlogik widersprüchlich, da „zurück“ eher Regressivität und „lernen“ stattdessen Progressivität andeutet. Die Diskrepanz zwischen manifest Gesagtem und dem eigentlich Gemeinten bringt in der väterlichen Aussage einerseits einen Ton der Unsicherheit hervor, der sich durch den unmittelbaren Nachschub „wahrscheinlich“ weiter verstärkt. Andererseits spiegelt sie zugleich den flüchtigen Gedankenprozess des Vaters wider, im Zuge dessen dieser durch den Einwurf „zurück lernen“ den Schritt des Zurücktretens als ein prozesshaftes, möglicherweise herausforderndes Unterfangen betont, welches erst sukzessive erlernt werden müsse. In der Notwendigkeit des ‚Zurücktretens‘ verdeutlicht sich das von Wernet (2020) beschriebene Zusammenspiel von Progressivität und Regressivität der im Kontext des Schüler:innen-austauschs relevanten jugendlichen Ablösungs- und Autonomisierungsprozesse. Infolge des erwarteten töchterlichen Reifeprozesses (Progressivität) leitet Herr Hauschild die Konsequenz ab, einen ‚Schritt zurück‘ gehen zu müssen (Regressivität) und fordert damit die Notwendigkeit einer Neuperspektivierung und einer veränderten Umgangsweise auf elterlicher Seite ein. Im Zuge der Teilnahme Lisas am Schüler:innenaustausch und ihrer Rückkehr in die Familie erfolgt somit notwendigerweise „ein Schritt, dem ein ‚Rückschritt‘ folgt“ (Wernet, 2020, S. 266).

Den ‚Schritt zurück‘ versteht Herr Hauschild als nötigen Ausgangspunkt für einen gemeinsamen Lern- bzw. Anpassungsprozess, den er durch den zweiten Sprechabschnitt „und ähm (.) die die zügel also auch n‘ bisschen (.) äh lockerer zu haben oder sowas“ inhaltlich weiter konkretisiert. Die zahlreichen eingeschobenen Gesprächspartikel „ähm“, „also“ und „äh“ sowie die repetitiven Ausdrücke „die die“ im Verlauf der Aussage weisen dabei erneut auf die zögerliche und unsichere Art der Verbalisierung hin. Rhetorisch besonders auffällig ist an dieser Stelle allerdings der Ausdruck ‚die Zügel locker haben‘, der unter Berücksichtigung seiner pragmatischen Relevanz der

sprichwörtlichen Redensart ‚die Zügel lockerlassen‘ gleicht. Ursprünglich wird diese Formulierung primär im Kontext des Reitsports verwendet, wobei die Zügel den Reiter:innen dienen, um die von ihnen gefügig gemachten Pferde eigenkontrolliert zu manövrieren. Mit Bedacht auf ihre sprichwörtliche Verwendung erscheint die Formulierung allerdings auch in jeglichen Kontexten sinnlogisch, in denen eine ungleiche Machtverteilung zwischen zwei Parteien kenntlich gemacht wird. Die Aussage ist folglich auch in erzieherischen Kontexten als Metapher der elterlichen Strenge denkbar. So könnte beispielsweise im Gespräch zwischen Eltern die Aussage fallen: *Unser Sohn tanzt uns immer mehr auf der Nase herum. Ich denke, wir sollten die Zügel nicht so locker halten, sondern ihm öfter klare Grenzen aufzeigen.*

In dieser Hinsicht markiert der Vater seine elterliche Machtposition, indem er indirekt kenntlich macht, dass er und Frau Hauschild ‚die Zügel in der Hand haben‘ und auch nicht bereit sind, diese gänzlich abzugeben, sondern lediglich „lockerer zu haben“. In der ‚Lockerung‘ drückt sich die Bereitschaft zur Abschwächung der (in diesem Fall elterlichen) Machtposition aus, bei gleichzeitiger Ablehnung einer vollständigen Auflösung bzw. Abgabe einer solchen. Auf latenter Sinnenebene geht mit der von Herrn Hauschild formulierten notwendigen Bereitschaft, Lisa nach Rückkehr größeren Freiraum zu gewähren, somit gleichsam auch eine Unwilligkeit einher, diesen unbegrenzt zuzulassen. Wird von Lisa zwar erwartet, sich in den infolge des Auslandsaufenthalts temporär verlassenen „subjektive[n] und familiale[n] Normalzustand“ (Wernet, 2020, S. 266) bzw. in die grundsätzlich bestehenden familialen (Macht-)Strukturen, Ordnungen und Beziehungen wieder weitestgehend einzufügen, erklärt Lisas Vater dennoch die Notwendigkeit einer Veränderung bzw. Anpassung der gewohnten familialen Verhältnisse und Umgangsweisen. Diese scheint sich aus seiner Sicht jedoch nicht automatisch einzustellen, sondern erweist sich als ein gemeinsamer, ggf. zeitlich ausgedehnter Lernprozess, der auch mit Mühen verbunden sein kann.

Ein derartiger Anpassungsprozess, mit dem sich die Eltern nach Lisas Rückkehr laut Herrn Hauschilds Aussage konfrontiert sehen müssen, wird mit dem dritten Sprechabschnitt „und mit dieser (.) veränderten, (.) ja doch äh Persönlichkeit also anders umzugehen“ anschließend inhaltlich weiter konkretisiert. In diesem verdichtet sich die latente Erwartungshaltung des Vaters gegenüber seiner Tochter und ihrer Teilnahme am Schüler:innenaustausch. Letzterer soll grundsätzlich zu einer Persönlichkeitsentwicklung Lisas beitragen, obgleich eine solche an dieser Stelle nicht weiter expliziert wird. In der väterlichen Erwartungshaltung äußern sich in Anbetracht der Ausdrucksgestalt des Gesagten auch zugleich Bedenken eines töchterlichen Entfremdungsprozesses. Dieser wird sprachlich vor allem durch die indirekte Adressierung Lisas als ‚veränderte Persönlichkeit‘ deutlich, wobei diese Formulierung eher einer Diagnose ähnelt und sehr distanziert wirkt. So hätte der Sprechakt des Vaters, ohne dessen Bedeutungsgehalt zu modifizieren, alternativ auch lauten können: „und mit [Lisa/unserer Tochter] also anders umzugehen“ bzw. in der direkten Zuwendung zu

Lisa: „und mit [dir] also anders umzugehen“. Statt einer persönlichen Adressierung findet jedoch ein auffällig distanzierter bzw. emotional kühles Sprechen über Lisa und die Anonymisierung ihrer selbst als ‚veränderte Persönlichkeit‘ statt, wobei Herr Hauschild diese Formulierung zwar kurzzeitig reflektiert, dann allerdings, wenn auch durch die Sprechpause erkennbar zögerlich, eigenwillig bekräftigt: „ja doch äh“. Dem formulierten Anspruch „und mit dieser (.) veränderten, (.) ja doch äh persönlichkeit also anders umzugehen“ unterliegt ein Unterton der Bedrückung, da die Formulierung ‚lernen mit etwas umzugehen‘ u.a. in solchen alltagsweltlichen Kontexten Einsatz findet, in denen Menschen mit (zum Teil plötzlichen sowie unvorhergesehenen) Situationen und Veränderungen konfrontiert sind und diese als Herausforderung oder auch Belastung empfinden (*Meine Freundin hat gestern einfach so Schluss gemacht. Ich muss erstmal lernen, mit dieser Situation umzugehen*).

Vor diesem Hintergrund prognostiziert der Vater einen nach der töchterlichen Rückkehr notwendigen elterlichen Lernprozess im Umgang mit Lisa als Reaktion auf die von ihr erwartete Persönlichkeitsentwicklung. Seine Überlegungen exemplifizieren damit nicht zuletzt auch die von Thiemann (2019) postulierte Tendenz, dass die durch einen Schüler:innenaustausch bedingte räumliche und emotionale Distanz der Jugendlichen die Eltern häufig auch dazu veranlasse, ihre eigenen Verhaltensweisen im Umgang mit ihren Kindern kritisch zu hinterfragen (vgl. S. 7). Ein solcher Anpassungs- und Lernprozess wird seitens des Vaters entsprechend als zwingender Anspruch für das familiäre Zusammenleben nach Lisas Rückkehr erachtet. Gleichwohl bringen sich dabei väterliche Bedenken hervor, die den Schüler:innenaustausch und die damit einhergehenden Ablösungs- und Autonomisierungsprozesse Lisas auch als mögliche familiäre Herausforderung bzw. Belastungserfahrung unterstreichen.

Beispielsequenz II: Die Perspektive Frau Hauschild

Inwiefern die väterlichen Erwartungshaltungen und Bedenken auch von Lisas Mutter geteilt werden, soll Gegenstand der Analyse folgender Sequenz sein:

[1] *und und* ich sag mal das is ja aber auch das ziel das is hier auch das ziel dass sie (.) ähm ich sag ma selbstständiger, und (.) eigenverantwortlicher wiederkommt. Das wünschen wir uns ja. //Fm1: mhm, // [2] dann muss man natürlich dann, *wenn man das kind denn verändert, also es wird auf jeden fall verändert wiederkomm, hoffentlich positiv, (.)* [3] *denn müssen wir halt auch wieder lernen uns wieder auf n' neu einzuspieln sozusagen.*

[Schüler_innen im Ausland_Fall 12_FG1_Zeile 356-361]

Der Sprechakt der Mutter bildet an dieser Stelle einen ausgewählten Ausschnitt ihrer Reaktion auf den zuvor analysierten Sprechakt des Vaters, im Zuge derer sie seinen Ausführungen grundsätzlich zustimmt und an diese inhaltlich weiter anknüpft. Bemerkenswert in der Betrachtung des Sprechabschnitts [1] ist zunächst die Wiederho-

lung des „*und*“ sowie die zur Bekräftigung des eigenen Verbalisierten dienende Formulierung „*ich sag mal*“, mithilfe derer die Mutter ihre grundsätzliche Mitteilungsbedürftigkeit zum Ausdruck bringt und ihren Standpunkt untermauert. Die repetitive Formulierung „das is ja aber auch das ziel das is hier auch das ziel“ fungiert in Anbetracht der Anwesenheit Lisas als indirekter Appell: So bringt die Mutter mittels der wiederholten Betonung und zugleich Erinnerung an eine Zielsetzung implizit ihre klare Erwartungshaltung gegenüber Lisa mit der an sie gerichteten Aufforderung hervor, ein solches Ziel auch zu erfüllen, obwohl dieses zunächst nicht konkretisiert wird. Der Ausdruck „ja aber“ fungiert vor allem in mündlichen Gesprächskontexten häufig als Mittel der Untermauerung des Gesagten als Tatsachenbestand oder auch als Trotzreaktion auf eine vorangegangene Diskussion bzw. Meinungsverschiedenheit: *das ist ja aber nun mal so*. Dass Lisas Teilnahme am Schüler:innenaustausch einer klaren Zielsetzung und damit auch konkreten elterlichen Erwartungshaltung folgt, wird somit an dieser Stelle sprachlich untermauert und als Wahrheit beansprucht.

Darüber hinaus auffällig in der sprachlichen Ausdrucksgestalt der Aussage ist die lokale Bestimmung „hier“, mithilfe derer die Mutter die von ihr formulierte Zielsetzung auf ihren gegenwärtigen Standort bzw. sozialen Kontext beschränkt. Wenn auch der Ausdruck vorrangig eine lokale Bedeutung trägt, ist der Bezugspunkt dessen in der isolierten Betrachtung der Aussage nicht gänzlich eindeutig. So scheinen unterschiedliche lokale, soziale sowie auch thematische Bezugspunkte gleichermaßen sinn- und kontextlogisch: „das is ja aber auch [innerhalb dieser vier Wände/in unserer Familie/in dieser Angelegenheit/...] das ziel“. Wenn auch das Ziel auf manifester Ebene an dieser Stelle nicht expliziert wird, erfolgt eine Präzisierung allerdings durch die nachgeschobene Nebensatzkonstruktion: „dass sie (.) ähm ich sag ma selbstständiger, und (.) eigenverantwortlicher wiederkommt“. Wenngleich die eingeschobene Sprechpause sowie die Gesprächsstruktur „ähm ich sag ma“ dabei auf eine tendenzielle Unsicherheit in der Bestimmung der Zielsetzung deuten, wird diese jedoch in Form der Erwartung, dass Lisa „selbstständiger, und (.) eigenverantwortlicher“ wiederkommen soll, eindeutig formuliert. Die an dieser Stelle auf manifester Ebene kenntlich werdende Verwendung der Steigerungsformen beider Adjektive deutet latent an, dass Lisa bereits zu einem gewissen Maß über Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit verfügt, dieses bestehende Maß seitens der Mutter aber als unzureichend empfunden wird. Entsprechend werden an den Auslandsaufenthalt in Neuseeland konkrete Erwartungen und Hoffnungen herangetragen, die mütterlicherseits vordergründig in der Förderung von Lisas Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein liegen und nochmal bekräftigend zum Ausdruck gebracht werden: „Das wünschen wir uns ja“. Das Demonstrativpronomen „das“ verweist dabei auf den unmittelbar zuvor verbalisierten Anspruch, „dass sie (.) ähm ich sag ma selbstständiger, und (.) eigenverantwortlicher wiederkommt“ zurück. Die Mutter verleiht den Lisa gegenüber artikulierten Erwartungen und Ansprüchen somit abermals Nachdruck,

wobei sie diese durch die Verwendung des „wir“-Pronomens und des Verbs „wünschen“ insgesamt zu einem familialen bzw. konkret elterlichen Wunsch generalisiert und emotional auflädt.

Die Erwartungshaltung wird auch im zweiten Sprechabschnitt *„dann muss man natürlich dann, wenn man das kind denn verändert, also es wird auf jeden fall verändert wiederkomm, hoffentlich positiv, (.).“* explizit bekräftigt. „Dann“ verweist zum einen auf Zukünftiges bzw. auf eine Nachzeitigkeit (*Wenn wir nächste Woche endlich in die neue Wohnung ziehen, dann werden wir am Wochenende eine Einweihungsparty schmeißen*), kann zum anderen aber auch als Ausdruck des Schlussfolgerns fungieren (*Wenn wir keine Milch mehr haben, dann muss ich jetzt noch schnell einkaufen gehen*). Unter Berücksichtigung des tatsächlichen Kontexts des Sprechakts erscheint eine zeitliche Bedeutung insofern sinnlogisch, als dass sich die Mutter mittels der repetitiven Formulierung „dann“ auf den Moment der Rückkehr ihrer Tochter beziehen könnte, so dass sich die Aussage sinnbildend auch zu „dann [wenn Lisa wieder da ist]“ semantisch erweitern ließe. Indem die Mutter an der Stelle auf einen zukünftigen Zustand verweist und für diesen mittels einer anschließenden typischen wenn-dann-Konstruktion bereits konkrete Schlussfolgerungen formuliert, zeigt sich der prognostische Charakter ihres Sprechakts. Bemerkenswert ist, dass sich die Mutter in der Formulierung „dann muss man natürlich“ von ihrer eigenen Subjektposition distanziert und stattdessen ihren Schlussfolgerungen einen Anspruch der Allgemeingültigkeit und Selbstverständlichkeit verleiht, den sie mittels des Ausdrucks „natürlich“ erneut bekräftigt.

An dieser Stelle erhebt sie sich als Stimme der Familie und kündigt die Notwendigkeit an, auf Lisas Rückkehr in die Familie und auf den von ihr erwarteten Reifeprozess reagieren zu müssen, wobei ihre Aussage unter Berücksichtigung der Anwesenheit von Herrn Hauschild und Lisa eine deutliche Appellfunktion trägt. Diese zunächst sprachlich angekündigte, kollektive Aufgabe sei allerdings nur dann nötig, *„wenn man das kind denn verändert“*. Die Veränderung der Tochter wird somit vorerst durch die Konditionalstruktur des Satzes als eine nicht notwendigerweise eintreffende Möglichkeit anerkannt. Zudem wird sie als ein von außen, durch ein anonymes „man“ herbeigeführter Prozess konzeptualisiert. Die Formulierung scheint an dieser Stelle diffus, da mit Blick auf deren syntaktische Struktur und pragmatische Relevanz die Formulierung *„wenn [sich] das kind denn verändert“* wohlgeformter wäre. Der kontrastive Vergleich beider Formulierungsmöglichkeiten verdeutlicht, dass die töchterliche Veränderung aus Perspektive von Frau Hauschild ausschließlich fremd- statt eigeninitiiert erfolgen wird. Wer oder was sie letztendlich verändert, bleibt durch die Pronomenwahl „man“ unbestimmt. So ließe sich dieses willkürlich austauschen und kontextlogisch füllen: *„wenn [die Auslandserfahrung/Neuseeland/die Gastfamilie/...] das kind denn verändert“*. Lisa wird in dieser Hinsicht eine Objektposition zugewiesen, die in ihrer latenten Sinnstruktur mit einem Absprechen ihrer Handlungsmacht im Rahmen ihrer persönlichen Selbstentwicklung während

des Auslandsaufenthalts einhergeht. Eindrücklich ist, dass das zuvor rekonstruierte distanzierte Sprechen über Lisa durch die Mutter fortgesetzt wird, was sich u.a. in der indirekten und unpersönlichen Adressierung Lisas als „das Kind“ verdeutlicht. So hätte auch die direkte, persönliche Zuwendung zur anwesenden Lisa erfolgen können: *„wenn [du dich] denn veränder[s]t“*.

Darüber hinaus ist mit Blick auf die Binnenstruktur der Gesamtaussage bemerkenswert, dass die durch die Konditionalstruktur „wenn“ sprachlich suggerierte Eventualität anschließend unmittelbar durch den selbstbewussten Einschub der Mutter *„also es wird auf jeden fall verändert wiederkomm“* zu einer eindeutigen Tatsache und zweifellosen Feststellung korrigiert wird. In diesem Sprechakt erfährt das emotional kühle Sprechen über Lisa als unpersönliches „es“ eine Steigerung, die an die zuvor distanzierte Beschreibung des Vaters von ihr als ‚veränderte Persönlichkeit‘ anknüpft. Die Formulierung *„auf jeden fall“* ist dabei Ausdruck der elterlich geteilten Überzeugung und ihrem Motiv der Veränderung Lisas im Sinne eines Reifeprozesses, den die Mutter an dieser Stelle als erwartbaren Zukunftsbestand konstruiert und damit alternative Entwicklungen kategorisch ausschließt bzw. entschieden zurückweist. In ihrem Selbstverständnis erweist sich der Schüler:innenaustausch somit als besonders förderlich für den persönlichen Reifeprozess ihrer Tochter, den der Sprechakt als eine selbstverständliche Schlussfolgerung hervorbringt. Durch die Verbalisierung der konkreten Erwartungshaltung der Mutter erfolgt eine Form der Druckausübung, welche durch den Nachschub *„hoffentlich positiv“* intensiviert wird. Dabei verdichtet sie ihre Erwartungshaltung an einen durch den Schüler:innenaustausch angestoßenen töchterlichen Transformationsprozess, der zuvor als Zuwachs von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung konkretisiert wurde. Der Ausdruck *„hoffentlich“* drückt eine Wunschvorstellung aus, deren Realisierung zwar angestrebt wird, jedoch nicht beeinflusst werden kann. In der Wortwahl der Mutter offenbart sich somit implizit auch ein gewisses Zugeständnis, dass das elterlich erhoffte Ziel des töchterlichen Reifeprozesses im Zuge des Auslandsaufenthalts keine Garantie verspricht, sondern auch einem Risiko des potenziellen Scheiterns und der elterlichen Erwartungsenttäuschung ausgesetzt ist.

Zu Beginn des letzten Sprechabschnitts *„denn müssen wir halt auch wieder lernen uns wieder auf n' neu einzuspieln sozusagen“* wird der zuvor verallgemeinert formulierte Anspruch „dann muss man“ letztendlich zu *„denn müssen wir“* modifiziert. Die auch seitens der Mutter artikulierte notwendige Anpassung familialer Ordnungen und Umgangsweisen wird auf manifester Ebene des Gesagten entsprechend als ein gemeinsamer Anspruch konkretisiert. Ähnlich wie Herr Hauschild versteht sie einen etwaigen Lern- und Anpassungsbedarf nach Rückkehr ihrer Tochter weniger als eine alleinige Verantwortung, sondern exponiert diese durch die Pronomenwahl *„wir“* und *„uns“* erneut auf ein verantwortliches Kollektiv, welches sprachlich allerdings nicht spezifiziert wird: *„denn müssen wir [als Eltern?/als Mutter und Tochter?/als gesamte Familie?] halt auch wieder lernen uns wieder auf'n neu einzuspieln sozusagen“*.

Wenn auch die Mutter die Unabdingbarkeit einer solchen Aufgabe artikuliert, bleibt unklar, ob sie mit dieser lediglich auf die Elterninstanz, die dyadische Mutter-Tochter-Beziehung oder aber auch die gesamte Familie verweist, da alle drei Möglichkeiten in der pragmatischen Betrachtung des Sprechakts sinnlich erscheinen.

Diesbezüglich hervorzuheben ist die Ausdrucksgestalt der angedeuteten Notwendigkeit einer Re- bzw. Neukonstitution des familialen Zusammenlebens, die der temporären Herauslösung Lisas aus der Familie geschuldet ist. Der Ausdruck ‚sich aufeinander einspielen‘ ist mit Blick auf seine alltagsweltliche, manifeste Bedeutung eine innerhalb des Team- oder Mannschaftssports typische Formulierung, wie sie z.B. zwischen zwei Tischtennisspieler:innen geäußert werden könnte: *Ich hole schon mal die Schläger, damit wir uns schon ein wenig aufeinander einspielen können.* Über den Ursprungskontext des ‚Spiels‘ hinaus scheint eine solche Formulierung auch in solchen Alltagssituationen gängig, in denen sich bislang noch einander fremde Personen persönlich und emotional aufeinander einlassen bzw. gegenseitig kennenlernen müssen. Dies kann beispielsweise zwei neue Arbeitskolleg:innen betreffen, die erstmalig einen Vortrag gemeinsam moderieren sollen: *Wir müssen uns in der Gesprächsführung erstmal ein wenig aufeinander einspielen.* Der in dem untersuchten Sprechakt getätigte Ausdruck ‚neu aufeinander einspielen‘ geht allerdings mit der Voraussetzung einher, dass ein solcher Zustand des Einklangs bzw. des Eingespielt-Seins, welcher in seinem latenten Bedeutungssinn auch als Ausdruck der emotionalen Nähe und Übereinstimmung gelesen werden kann, bereits zu einem vorherigen Zeitpunkt Bestand hatte, temporär unterbrochen oder gestört wurde und nun im Zuge eines erneuten Annäherungsprozesses sukzessive wiederhergestellt werden soll. Exemplarisch dafür ist folgende Aussage unter Fußballspielenden innerhalb einer Mannschaft denkbar: *Wir haben durch den pandemiebedingten Ausfall so lange nicht zusammen trainiert. Wir müssen uns erstmal wieder neu aufeinander einspielen.*

Der Notwendigkeit, sich neu aufeinander einspielen zu müssen, geht in diesem Sinne ein Prozess der Distanzierung und Entfremdung voraus. Dieser scheint auch für Frau Hauschild im Kontext des mehrmonatigen Auslandsaufenthalts ihrer Tochter unumgänglich. Entsprechend bekräftigt sie die auch väterlicherseits zuvor angedeutete Notwendigkeit einer Regeneration bzw. Reharmonisierung und ggf. auch Neukonstitution familialer Beziehungs- und Interaktionsdynamiken nach der Rückkehr Lisas. In der Erwartung eines töchterlichen Reifeprozesses prognostiziert sie, dass ein solcher grundsätzlich auch Veränderungen für die Eltern bzw. das gesamte Familiengebilde einfordern kann. Das in diesem Zuge als nötig empfundene ‚Aufeinander-Einspielen‘ schließt an den von Herrn Hauschild formulierten Lernprozess an, der von allen Beteiligten auch eine gegenseitige Anpassungs- und Kompromissbereitschaft abverlangt.

Ähnlich wie im Sprechakt des Vaters erkennbar, exemplifizieren die mütterlichen Bedenken an dieser Stelle das simultane Zusammenwirken des „jugendlichen Autonomisierungsprozesses und des familialen Auflösungsprozesses“ (Wernet, 2020, S.

284). In feinanalytischer Betrachtung ihrer Aussagen wird somit ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch nach Veränderung und zugleich der Wiederherstellung der „vertraute[n] familiale[n] Ursprungssituation“ (Wernet, 2020, S. 281) erkennbar. Ersterer scheint allerdings letzteren zu überwiegen, da die Eltern zugunsten des erwarteten Reife- und Autonomisierungsprozesses der Tochter die damit potenziell einhergehenden Veränderungen des familialen Zusammenlebens in Kauf nehmen, diese jedoch grundsätzlich auch vorrangig an Lisa delegieren. In den zwei untersuchten Sprechakten wird insgesamt deutlich, dass sich beide Elternteile, trotz ihrer Erwartungen an eine Transformation im Sinne eines töchterlichen Reifeprozesses, auch zugleich der möglichen Konsequenzen eines schulischen Auslandsaufenthalts ihrer Tochter für die eigene Familie bewusst sind, die sich in der Eventualität auch als die von Wernet (2020) beschriebene Belastungserfahrung bzw. konfliktträchtige „familiale Selbstzumutung“ herausstellen können.

Fazit

Insgesamt lassen sich durch die feinanalytische Betrachtung der ausgewählten Sequenzen sowohl deutliche elterliche Erwartungshaltungen als auch Bedenken im Rahmen der innerfamilialen Verhandlung des Themas Schüler:innenaustausch rekonstruieren. Am Beispiel der Familie Hauschild äußern sich diese u.a. in der elterlich geteilten Hoffnung auf einen positiven Entwicklungs- bzw. Reifeprozesses der Tochter Lisa, den die Mutter insbesondere als Zuwachs von Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit konkretisiert. Der töchterliche Reifeprozess erweist sich damit als wesentliches elterliches Motiv im Rahmen der Entscheidung über Lisas Teilnahme am Schüler:innenaustausch. Letzterer ist durch die eindeutige Explikation und Vorrangigkeit der elterlichen Erwartungshaltung insofern stark fremdinitiiert, als dass die Eltern mit Blick auf das töchterliche Handeln einen, wenn auch impliziten, identitätsstiftenden Orientierungsrahmen (vor-)formulieren. Erweist sich dieser zwar als ein „konstitutives Element der diffusen Sozialbeziehung“ (Wernet, 2020, S. 272) zwischen Eltern und Kindern, verdeutlichen sich in diesem auch die familialen Strukturen einer „Abhängigkeit-Unabhängigkeit“ (Parsons, 1971, S. 163), welche die Individuierungsprozesse Lisas maßgeblich beeinflussen, indem die Ansprüche der Eltern mit der durch den Schüler:innenaustausch veranlassten regionalen und räumlichen Distanz Lisas zur heimatlichen Familie exportiert werden. Mit den elterlichen Erwartungen an eine Persönlichkeitsveränderung ihrer Tochter korrespondieren dabei auch Erwartungen an eine Selbstveränderung, die mit einer als notwendig erklärten Anpassung der familialen Beziehungen und Interaktionsdynamiken einhergehen. Diese Lern- und Anpassungsprozesse scheinen für die Eltern eine nötige Reaktion auf die durch den Schüler:innenaustausch und die töchterliche Ablösung herbeigeführte „Erschütterung des familialen Alltags“ (Wernet, 2020, S. 281). In einer solchen Bereitschaft zur Modifikation der bisherigen familialen Umgangsformen und Regelungen

exemplifiziert sich zudem die mit den adoleszenten Individuierungs- und Autonomisierungsprozessen einhergehende „Offenheit für Veränderung, Kompensation und Neuschöpfung“ (King, 2013, S. 46), die jedoch auch als Produkt einer familialen Belastungserfahrung betrachtet werden kann. In diesem Kontext deuten die ausschnittartigen fallrekonstruktiven Befunde auf einen wirkmächtigen „Transformationsdruck“ (Kramer, 2002, S. 280), den die Eltern im Rahmen der Verhandlung des Themas Schüler:innenaustausch zwar vorrangig gegenüber ihrer Tochter, letztendlich aber auch gegenüber sich selbst und dem gesamtfamilialen Beziehungsgefüge artikulieren. Insbesondere für Lisa kann der den Schüler:innenaustausch begleitende Druck, die elterlichen Ansprüche zu erfüllen sowie der damit einhergehenden Angst, diese gleichzeitig zu enttäuschen, allerdings auch in psychosozialen Belastungserfahrungen resultieren. Vor diesem Hintergrund wird letztendlich die eingangs theoretisch skizzierte Zweischneidigkeit des Schüler:innenaustauschs als sowohl individuelle Chance und Erfahrungsbereicherung als auch gesamtfamiliale Risiko- und Belastungserfahrung deutlich, die anhand der ausgewählten Sequenzen exemplarisch veranschaulicht werden konnte.

Literatur

- King, V. (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. 2. Aufl., Springer Fachmedien.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Springer Fachmedien.
- Oevermann, U. (2001). Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie* (S. 78-126). Leske + Budrich.
- Oevermann, U. (1995). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2. Aufl., S. 106-189). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und sozialwissenschaftliche Probleme der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie* (S. 267-336). Suhrkamp.
- Parsons, T. (1971). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In H. Röhrs (Hrsg.), *Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie* (S. 154-179). Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schade, K. (2019). „und nach Las Vegas fahren“. Die Familie als Instanz der Krisenbewältigung in der Adoleszenzphase. In *falltiefen*, Heft 05/2019, Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, 23-40.
- Schröder, A. (2013). Jugendliche, die 14- bis 20-jährigen. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. überarb. und aktual. Aufl., S. 111-118). Springer.

- Thiemann, I. (2019). *Weltweiser-Studie. Schüleraustausch High School Auslandsjahr*. Weltweiser-Verlag. https://weltweiser.de/wp-content/uploads/pdf/weltweiser-studie_schueleraustausch_high_school_auslandsjahr_statistik_2019.pdf
- Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen ‚Erbes‘*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2021). *Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg*. Verlag Barbara Budrich.
- Wernet, A. (2020). Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumutung. In D. Funcke (Hrsg.), *Rekonstruktive Paar- und Familienforschung* (S. 261-290). Springer VS.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wlossek, I. (2020). *Das Ausland als Lern- und Experimentierfeld. Eine explorative Studie zu Langzeitauslandsaufenthalten im Jugendalter*. Academia.

LEON WULF

Ein „eigentlich richtiges Familienleben“

Ablösung, Individuation und Generativität entlang der familialen Generationsachse anhand des schulischen Auslandsaufenthaltes

Der Schüleraustausch, womit in dieser Arbeit der Auslandsaufenthalt bei einer Gastfamilie für mehrere Monate gemeint ist, genießt spätestens seit dem 21. Jahrhundert große Beliebtheit bei Frühadoleszenten. Der Austausch findet ungefähr konstant in der 9. oder 10. Klasse statt, sodass die Schülerinnen und Schüler 15–16 Jahre alt sind. Die Durchführung wird über spezialisierte Organisationen geleitet, die einem Reiseanbieter in unterschiedlicher Hinsicht nicht unähnlich sind (Wernet 2020, S. 261). Die Schülerinnen und Schüler können zwischen verschiedenen Ländern, Schwerpunkten, Preiskategorien und Aktivitäten wählen. Die Kosten werden von der eigenen Familie getragen, jedoch ist es auch möglich sich Zuschüsse, in ähnlicher Form wie bei einem Stipendium zu sichern. Im Normalfall belaufen sich die Kosten auf 10–40 tausend Euro. Wernet resümiert zum Schüleraustausch, dass die Beliebtheit aus der Weltoffenheit und Weltinteressiertheit im Zuge der Globalisierung resultiere und dass in der Jugendkultur eine starke Aufgeschlossenheit gegenüber kulturellen Differenzen und Fremdsprachen bestehe (ebd., S. 262). Außerdem handle es sich beim Schüleraustausch um einen „milieubedingten Lebensstilkonventionalismus“ (ebd., S. 264), der eine außerunterrichtliche Distinktionschance verspricht.

Theoretische Skizzierung

Die adoleszente Ablösung ist ein bilateraler Prozess (Schubert 2005, S. 14), der im Kontext des Schüleraustausches eine katalysatorische Wirkung (Papastefanou 2006, S. 31) entfalten kann. Aber was meint eigentlich Ablösung genau? Und wie kann eine Ablösung von zwei Seiten ausgehen? Wenn man den Ablösungsprozess aus interpersoneller Perspektive betrachtet, wird aus diesem Paradigma der Forschung deutlich, dass der Begriff „Ablösung“ zu kurz greift (Papastefanou 1997, S. 32). Die Individuation bedeutet die sukzessive Autonomiewerdung der Adoleszenten bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Eltern-Kind-Beziehung (Papastefanou 2006, S. 24). Somit meint Ablösung nicht Auflösung (King 2013, S. 50), sondern die Transformation und Neudefinition der innerfamilialen Beziehungen (Papastefanou 1997, S. 38).

Die Gegenseitigkeit dieses Prozesses zwischen Eltern und Kindern beruht daher auf den unterschiedlichen Stufen, auf denen sie sich in ihrem Leben während dieses Prozesses befinden. Während sich die Adoleszenten auf einer physisch und psychisch aufsteigenden Kurve befinden, haben die Erwachsenen den Höhepunkt ihres Lebens bereits überschritten und müssen sich den neuen Herausforderungen des Älterwerdens stellen (Hirsch 1991, S. 122). Der gegenseitige Ablösungsprozess kann somit als „lebenslanger Umgestaltungsprozess zwischen den Polen Bindung und Autono-

mie“ (Papastefanou 1997, S. 32) beschrieben werden. Bei den Jugendlichen steht das Erreichen emotionaler Unabhängigkeit, die Autonomiewerdung, die Selbstverantwortung und Selbsturheberschaft sowie die Entwicklung zu einer eigenständigen Identität im Vordergrund (Resch 2016, S. 138). Die Erwachsenen sehen sich mit anderen Herausforderungen des strukturellen Beziehungswandels konfrontiert. Dazu gehört das Aufgeben eines Teils ihrer Elternidentität, die nicht mehr vollständig am Kind orientiert ist, die Neuverhandlung der ehelichen Dyade, die Suche nach neuen Aufgaben und den Aufbau einer symmetrischen Beziehung zu ihren Kindern (Kohlenfelder et al. 1994, S. 21).

Die Ablösung ist somit ein komplexer Prozess, der ggf. stabile Familienkonstruktionen labil werden lässt, weil ein tiefgreifender Umgestaltungsprozess beginnt, der herkömmliche Routinen des Zusammenlebens und die elterlichen Werte und Normen infrage stellt. Aus diesem Grund scheint die Frage wichtig und berechtigt, warum die Ablösung überhaupt stattfindet? King, Wernet und Oevermann beantworten diese Frage ausgehend von den Arbeiten von *Levi-Strauss* aus einer sozialwissenschaftlichen und gesellschaftshistorischen Perspektive durch das Inzesttabu und die damit einhergehende Notwendigkeit, immer wieder neue Kulturträger einzusetzen (King 2013, S. 49). Weitergedacht ist die Phase der Adoleszenz gesellschaftlich vorgesehen, um einen „Entwicklungsraum für den generativen Umschlag“ (ebd., S. 55) bereitzustellen. Ablösung bezeichnet in diesem Sinne die Individuation zur Generativität, die aus dem kontinuierlichen Generationswechsel entsteht und das gesellschaftliche Innovationspotential birgt (King 2010, S. 10). Dadurch ist die Ablösung für die Familie und die Gesellschaft ein „immanentes Konstitutionsprinzip“ (Wernet 2003, S. 487). Hervorzuheben ist dabei weiterhin, dass „die Ablösung von den Eltern auch eine Ablösung der Eltern ist“ (King 2013, S. 53). Sie lösen sich von ihrer generativen Position, während die Adoleszenten aus einer Dynamik von „Tradierung und Innovation“ (ebd., S. 50) eigene Standpunkte, Werte und Verhaltensweisen entstehen lassen. Dabei werden inner- und außerfamiliale Erfahrungen verknüpft.

Der Schüleraustausch findet meistens zu Beginn der familialen Ablösung statt. Es handelt sich dabei um ein besonderes Phänomen, welches von Wernet treffend als „zentrifugales Trennungsintermezzo“ (Wernet 2020, S. 266) beschrieben wird. Obwohl die räumliche Trennung das Gefühl der Autonomie und der Selbstverantwortlichkeit stärkt (Papastefanou 2000, S. 55), folgt dem Aufenthalt im Ausland nach begrenzter Zeit ein regressiver Schritt in die Familie zurück. Die Ablösung, die hierbei als Prozess der räumlichen Trennung simplifiziert wird, wird probeweise von der Familie durchlebt, um den Kindern einen Fortschritt in der Individuation zu ermöglichen, der gleichzeitig als Distinktionsbonus gelten kann (Wernet 2020, S. 281). Im Fokus dieser „familialen Selbstzumutung“ (ebd., S. 261) steht eine äußere Ablösung auf der Ebene der Verhaltensautonomie (Papastefanou 2006, S. 24). Eine große Erfahrungsbereicherung des Schüleraustausches ist sicherlich unstrittig, jedoch kann die Bedeutung für den strukturellen Prozess der Ablösung, wie er weiter oben beschrie-

ben wurde, durch den „Intermezzocharakter“ (Wernet 2020, S. 284) z.T. infrage gestellt werden. Statt Ablösungsleistungen stehen in der neuen Umgebung eher Anpassungsleistungen im Vordergrund (Adorno 1981, S. 109).

Fallrekonstruktion

Mittels eines Interaktionsprotokolls zum Auslandsaufenthalt sollen die wechselseitigen Phänomene der familiären Ablösung untersucht werden. Die Sequenz stammt aus dem Fall von Amelie und ihrer Familie, zu der ihre Mutter, die auch an dem Gespräch teilgenommen hat, und ihr Vater gehören. Ihre Mutter ist von Beruf Lehrerin und ihr Vater ist selbstständig, außerdem hat Amelie keine Geschwister. Amelie hat sich dazu entschlossen, mithilfe der finanziellen Unterstützung ihrer Eltern, einen Auslandsaufenthalt in Neuseeland durchzuführen. Gegenstand der Fallrekonstruktion ist es, auf der einen Seite die Hoffnungen, Erwartungen und Ziele von Amelie und auf der anderen Seite von ihrer Mutter einzufangen. Auf diese Weise soll der Umgang mit der Ablösung durch den Auslandsaufenthalt aus generationeller Sicht betrachtet werden, indem Vorstellungen und Motive der Mutter und Tochter gegenübergestellt werden.

Fw: konnte man denn auch angeben ob da quasi kinder in der familie sind, Loder is das sowieso gesetzt?

A: LmbJ nee

AM?: mhmb ((verneinend))

A: nee also ich konnte angeben ob ich geschwisterkinder (.) dulden würde und ja (.) also ich bin eigentlich

Fm: dulden

A: ja dulden

((lachen))

A: ich bin eigentlich einzelkind aber ähm ich find=s vor=alln=dingn wichtig dass ich auch mal (1) so in so=m eigentlich richtiges familienleben so gucke; mit geschwistern //Fm:mh//

Der Impuls der Interviewerin ist bemerkenswert, obwohl die Art der Fragestellung auf den ersten Blick nicht ungewöhnlich erscheint. Bei genauerer Betrachtung fallen jedoch folgende Dinge auf. Erstens wäre der Beginn der Frage „konnte man denn auch angeben ob“ in Kontexten eines Autokaufs oder bei der Auswahl von Tickets möglich. „Konnte man auch angeben, ob der Wagen eine Sitzheizung haben soll?“ oder „Konnte man auch angeben, ob wir im Kino hinten sitzen wollen?“. Eine weitere Möglichkeit liegt bei der Buchung einer Reise im Reisebüro oder bei einem Online-Portal. Der Vater würde seinen Sohn, der eine Reise gebucht hat, fragen: „Konnte man auch angeben, ob man Frühstück haben möchte?“. In diesen wohlgeformten Kontexten erscheint der Beginn des Interrogativsatzes angebracht und es fällt auf,

dass es sich dabei um Kontexte handelt, in denen eine Auswahl bezüglich einer Aktivität oder Transaktion getroffen werden muss. An dieser Stelle wird die enge Verknüpfung von Schüleraustausch und Urlaubsreise deutlich. Die Auswahl gleicht einem Reiseanbieter oder „der Wahl eines Musikinstruments“ (Wernet 2020, S. 262).

Darauffolgend heißt es: „*ob da quasi kinder in der familie sind, ^Loder is das sowieso gesetzt?*“ Der Satzbau der Fragestellung ist strukturell interessant, da es sich dabei nicht um ein klassisches „oder“ handelt, welches eine sprachliche Situation von „entweder...oder...“ ausdrückt, sondern eine Steigerung des Sachverhalts beinhaltet. In den meisten sprachlichen Fällen würde die Frage anders gestellt werden. „Weißt du, ob da quasi Kinder in der Familie sind oder nicht?“. Auch denkbar wäre: „Weiß man schon, ob da quasi Kinder in der Familie sind oder ob du dort alleine in eine Familie kommst?“ Diese Kontexte unterscheiden sich vom tatsächlichen Kontext darin, dass zwei unterschiedliche Sachverhalte durch das „oder“ entgegengestellt werden, sodass eine Antwort auf diese Frage eine Seite bejahen und die andere Seite negieren muss. Die vorliegende Fragestellung interpretiert das „oder“ als ein Mittel der Steigerung, sodass die Frage gezielt auf die Geschwisterkonstellation innerhalb der Familie abzielt und eine erklärende Antwort erforderlich wird. Die Brisanz erhält die Frage durch die Anspielung auf die ödipale Triade der Familie, die konstitutiv durch die Generationenachse getrennt ist (Oevermann 2001, S. 82), jedoch in diesem Falle keine Geschwisterbeziehung kennt. Gleichzeitig geht es bei der Frage auch um die Vorstellung von Amelie und ihre Erwartungen, die sie an den Austausch und im konkreten an die Familie stellt. Amelie bleiben demnach zwei Alternativen, auf diese Fragestellung einzugehen. Erstens könnte sie versuchen, die Art der Fragestellung zu ignorieren und diese trotz des Satzbaus als Entweder-oder-Frage zu begreifen oder sie könnte auf die vom Impuls implizierte Anspielung auf die ödipale Triade annehmen.

Während die Forscherin das „oder“ noch nicht ausgesprochen hat, äußert Amelie: ^L*mb* ^J*nee*. Die Interjektion „mh“ kann unterschiedliche Bedeutungen tragen. Es kann zum einen darauf hinweisen, dass Zeit zum Nachdenken gewonnen wird, wie z.B. bei „Kannst du mir sagen, was die Objektive Hermeneutik ist? – mh.“ Allerdings können durch ein „mh“ auch Gefühle der Gleichgültigkeit oder der Unabwendbarkeit ausgedrückt werden, da i.e.S. keine spezifische Zustimmung oder Ablehnung transportiert wird. Diese erfolgt meist aus der situativen Intonation oder nonverbalen Sprechakten. „Magst du Neuseeland? – mh.“, wäre eine Antwort, die keine Tendenz zur Zustimmung oder Ablehnung hat und somit Gleichgültigkeit ausdrückt. In Kombination mit „nee“ gibt es zwei adäquate Möglichkeiten, die sich aus der Regelleitetheit des sozialen Handelns ableiten. Zum einen kann die erste Alternative bestätigt werden, bei der das „mh“ einen kurzen Prozess des Denkens verbalisiert und „nee“ die Antwort auf diesen Gedankengang ist. „Kannst du mir sagen, was die Objektive Hermeneutik ist? – mh nee.“ Eine weitere Alternative könnte in dieser Äußerung eine mögliche Unsicherheit sehen. „mh nee“ zeigt, dass eine kurze Überlegung scheinbar notwendig ist und „nee“ fungiert als eine abgeschwächte Form von „nein“.

Es wird eine tendenzielle Ablehnung der Frage in abgeschwächter Form ausgedrückt. „Kannst du mir sagen, ob man Chips mit ins Kino nehmen darf? – mh nee vs. mh nein.“ Die Antwort könnte darauf hinweisen, dass Amelie sich mit diesem Thema noch nicht auseinandergesetzt hat oder dass eine innere Unsicherheit bezüglich der Geschwisterkinder besteht, da sie nur geschwächt Stellung zur Frage bezieht. Amelies Mutter bestätigt die Ansicht ihrer Tochter durch: *mbmh ((verneinend))*.

Anschließend nimmt das Gespräch eine interessante Wendung und führt uns zu einer ersten Fallstrukturhypothese, die im Verlauf der Sequenz noch erweitert wird. Nachdem die Option zur Auswahl von Geschwistern in der Gastfamilie verneint wurde, fährt Amelie fort: „*nee also ich konnte angeben ob ich geschwisterkinder (.) dulden würde und ja (.) also ich bin eigentlich*“. An dieser spezifischen Formulierung fällt zum einen auf, dass erneut das Verb „angeben“, welches auch von der Forscherin benutzt wurde und im Kern ein Verb ist, welches bei verschiedenen Wahlmöglichkeiten einer Transaktion oder Aktivität – z.B. eines Reiseanbieters – genutzt wird. Zum anderen wird der Terminus „dulden“ verwendet. Dieses Wort könnte am ehesten in Kontexten der Erziehung angewendet werden: „Ich dulde so ein Verhalten in meinem Haus nicht“. Außerdem wird dadurch keine positive Grundhaltung gegenüber einer Person oder eines Gegenstandes ausgedrückt. Jemand duldet oder toleriert etwas oder jemanden, beide Begriffe werden in alltäglichen Situationen synonym verwendet, was jedoch nicht bedeutet, dass jemand seine Zustimmung gibt oder eine Situation akzeptiert. Ebenso beinhaltet „dulden“, dass auch eine spezifische Ablehnung nicht besteht, sodass der Begriff eine Nuance der Gleichgültigkeit erhält. Allerdings kann der Hintergrund der Äußerung auf eine andere Weise der Betrachtung besser verstanden werden. Dazu genügt die Einfügung kontrastierender, aber verwandter Verben. „*nee also ich konnte angeben ob ich geschwisterkinder dulden/ haben wollen/ bekommen wollen/ gut finden würde*“. „Dulden“ drückt einen strengen, erzieherischen und eher negativen Kontext aus. Bei der Alternative „haben wollen“ wird die Gastfamilie mit der eigenen Kernfamilie verbal verknüpft, „bekommen wollen“ drückt semantisch aus, dass Amelies Eltern, jedoch nicht die Gastfamilie, ein Kind bekommen würden und „gut finden“ wäre eine tendenziell positive Bewertung der Entscheidungssituation. Durch die Verwendung von „dulden“, welches auch bei Nachfrage des Forschers: *Fm: dulden A: ja dulden*, bestätigt wird, wodurch sich auch zeigt, dass dieses Wort intentional ausgewählt wurde, wird eine egozentrische Perspektive auf den Auslandsaufenthalt ausgedrückt. Bei Betrachtung der theoretischen Grundlage erscheint diese Deutung schlüssig. Die Phase der Adoleszenz, in der sich Amelie befindet, zeichnet sich durch starke Prozesse der Individuation und Identitätsfindung aus. Die Identität entsteht dabei als soziales Produkt im Kontext der Herkunftsfamilie (Papastefanou 1997, S. 39), allerdings müssen die Jugendlichen dabei ihren eigenen Weg, ihre eigenen Werte und Verhaltensmaßstäbe definieren (Resch 2016, S. 141). Die Eltern stellen dabei einen Erprobungsraum, das Moratorium (Marcia 1993, S. 177), zur Verfügung, jedoch müssen die Jugendlichen die „Basis zur Selbsturheber-

schaft“ (Resch 2016, S. 137) selbst schaffen. Der Auslandsaufenthalt fungiert dadurch als Mittel der Identitätssuche, katalysiert durch die räumliche Trennung (Papastefanou 2006, S. 31), und ist dadurch ein sehr stark selbstbezogener Prozess. Das erfolgreiche Durchleben der Trennung muss selbst bewältigt werden und dient im Anschluss als persönlicher Distinktionsbonus, auch wenn dieser unintentional sein mag (Wernet 2020, S. 281). Dadurch erscheint es nur folgerichtig zu sein, dass Amelie die Option der Geschwister „duldet“, da es ihre eigene und nur ihre eigene Ablösungserfahrung ist. Sie ist diejenige, die ihre Identität bestimmen, den Trennungsschmerz aushalten und selbstbestimmter werden muss. Dabei können Geschwisterkinder hilfreich oder hinderlich sein. „Dulden“ drückt genau die egozentrische und gleichgültige, da der Wert der Geschwisterkinder für den Aufenthalt von Amelie, für sie nur bedingt vorhergesagt werden kann, Perspektive aus, welche die Krise der Adoleszenz mit sich bringt.

Die letzten beiden Sätze dieser Sequenz werden diese Sichtweise noch erweitern. Nachdem ((*lachen*)) auftritt, welches auf das untypische Wort „dulden“ und die damit verbundenen adoleszenten Individuationsprozesse, die von distalen Positionen nur bedingt gänzlich verstanden werden können, zurückgeht, führt Amelie weiter aus: *„ich bin eigentlich einzelkind aber ähm ich find=s vor=alln=dingn wichtig dass ich auch mal (1) so in so=m eigentlich richtiges familienleben so gucke; mit geschwistern // Fm:mbh/“*. Die Kernaussagen dieser Ausführung von Amelie kann man in drei Bereiche gliedern und anschließend die objektiv-latenten Sinnstrukturen erfassen. (1) In ihrer Kernfamilie ist sie ein Einzelkind, (2) für den Austausch findet sie wichtig, dass ein „richtiges Familienleben“ stattfindet und (3) es geht ihr dabei um den Umgang mit Geschwistern. Der Beginn ihrer Aussage ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sagt: „ich bin eigentlich einzelkind aber“. Das Adjektiv „eigentlich“ fällt dabei besonders auf, weil es im sprachlichen Gebrauch eine Aussage relativiert bzw. eine Vagheit ausdrückt. Sinnlogisch darauf folgt am Ende der Aussage ein „aber“, wie auch in diesem Fall, um den Sachverhalt einzuschränken. Beispiele für diese Art der Verwendung wären: „ich bin eigentlich Musiker, aber ich arbeite auch in einer Werkstatt“. Unter Berücksichtigung des Kontextes wird jedoch deutlich, dass eine Einschränkung des Begriffs „Einzelkind“ untypisch und paradox ist. Ein wohlgeformter Kontext wäre in diesem Fall wie folgt: „ich bin eigentlich Einzelkind, aber habe einen Bruder, der schon lange ausgezogen ist.“ Die selbstgewählte Einschränkung des Begriffs „Einzelkind“ ist sprachlich nur dann wohlgeformt, wenn in einer Familie Geschwister vorhanden sind, die bereits ausgezogen sind oder nur eine sporadische Beziehung zur Herkunftsfamilie hegen. Weiter fährt Amelie fort, dass sie es wichtig finden würde: „dass ich auch mal so in so=m eigentlich richtiges familienleben so gucke; mit geschwistern“. Die Aneinanderreihung von „auch“ und „mal“, z.B. bei: „ich möchte auch mal rutschen“ oder „ich möchte auch mal Feuerwehrmann werden“, impliziert, dass jemand eine bestimmte Sache (in diesem Fall ein Familienleben mit Geschwistern) ausprobieren oder in Zukunft erreichen möchte und dass andere Personen diese

bestimmte Sache bereits haben. Dadurch werden eine schwärmerische Wehmut und ein tiefer Wunsch ausgedrückt. Diese Annahmen bestätigen sich dadurch, dass Amelie anschließend davon spricht, in ein „eigentlich richtiges familienleben“ zu „gucken“. Sie referiert dabei auf die klassischen Vorstellungen der Kernfamilie aus Mutter, Vater und Kindern, die in der Gesellschaft üblich sind. Gleichzeitig schränkt sie ihre Aussage zweifach ein, indem sie erneut mit dem Wort „eigentlich“ arbeitet und anschließend konkretisiert, dass es ihr dabei um das „richtige familienleben; mit geschwistern“ geht. Interessant ist erneut die Wahl des Verbs. Amelie möchte nicht an einem „richtigen familienleben“ teilnehmen oder dabei sein, sondern sie möchte „so gucke“. Diese Wortwahl unterscheidet sich darin, dass „gucken“ eine passive Aktion einer Person darstellt, die zwar dabei, aber nicht gänzlich inkludiert ist. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass sie nicht in die Gastfamilie aufgenommen werden möchte, aber diese als „richtige“ Familie gegensätzlich zu der eigenen konzeptualisiert. Sie verbindet Geschwisterlichkeit mit einem Zustand der vollständigen Familie und zeigt somit, dass sie durch den Austausch eine Kompensation (Bollmann 2002, S. 38) der fehlenden Geschwister in Anspruch nehmen möchte.

Es ist dabei spannend, dass die Differenz zwischen Einzelkind und Geschwistern im Kontext des Auslandsaufenthaltes direkt zu Beginn thematisiert wird, was auch zeigt, dass diese Thematik eine hohe Priorität für sie hat. Hinter diesen Aussagen steckt jedoch weiterhin die gleiche fallstrukturhypothetische Annahme der Individuationsbestrebungen im Auslandsaufenthalt. Obwohl sich Individuation und Prozesse der Identitätsfindung im Kontext der Gesellschaft und der Herkunftsfamilie abspielen (King 2010, S. 14) und eine Auflösung der Bindungen nicht mit diesen Prozessen verwechselt werden darf, ist die Selbstbezogenheit der Vorgänge entscheidend. Die „Herstellung eines richtigen Bewusstseins“ (Adorno 1981, S. 109), kann nur stattfinden, wenn am Ende der Individuation die „Einheit der Person“ steht (Resch 2016, S. 138). Damit ist gemeint, dass die Identität ein Schnittpunkt darstellt. Dabei treffen sich die Vorstellungen darüber, was man sein will und was die Umwelt zulässt (ebd., S. 138). Außerdem muss die Erst- und Drittpersonenperspektive deckungsgleich sein, um gegen äußere Widerstände beständig zu bleiben (ebd., S. 140) und dem Sozialisationsziel, der Gründung einer eigenen Kernfamilie und die Erreichung der Generativität, gerecht werden zu können (Allert 1998, S. 257). Zu diesem theoretischen Hintergrund wurde bereits die Fallstrukturhypothese aufgestellt, dass Amelie den Auslandsaufenthalt für diese beschriebenen Prozesse nutzt, indem sie den Aufenthalt und die Gastfamilie mit Geschwistern als selbstbezogenes Moratorium zur Individuation und Distinktion nutzt.

Diese Annahme kann durch die weiterhin gewonnenen Erkenntnisse noch ergänzt werden. Obwohl der Auslandsaufenthalt im Schulalter im Zeichen eines „zentrifugalen Trennungsintermezzos“ (Wernet 2020, S. 266) steht, kann man bei Amelie durchaus gegenteilige Tendenzen feststellen, die einer pseudozentrifugalen Kraft gleichen (Stierlin et al. 1989, S. 60). Obwohl Amelie auf zentrifugale Weise die Außen-

welt (Auslandsaufenthalt) zur Befriedigung benutzt und sich somit den elterlichen Anziehungskräften entzieht, bestehen ihre Motive in einer zentripetalen Kraft. Ein „richtiges Familienleben; mit Geschwistern“ kann ihre Familie nicht bieten, sodass der Auslandsaufenthalt dazu dient ihren Individuationsprozess zu vervollständigen. In gewisser Weise besteht bei ihr das Bedürfnis an geschwisterlicher Orientierung als „sicherer Hafen“ (King 2010, S. 15), den ihre Eltern scheinbar nicht vollständig bieten können, sodass die Gastfamilie und spezifisch Amelies subjektive Vorstellung einer „richtigen Familie“ als Kompensationsleistung genutzt werden. An dieser Stelle soll auch erwähnt sein, dass ein Anzeichen für eine scheinbar unvollständige Wahrnehmung ihrer Familie dadurch gestützt werden kann, dass ihr Vater an den Gesprächen nicht teilnimmt. Auch wenn der Ablösungsprozess selbstbezogen ist, zu größerer Autonomie führen und eine eigene Identität ausbilden soll, darf dabei die Unterstützungsleistung der elterlichen Generation nicht unterschätzt werden. Diese bestehen in der Bereitstellung des Moratoriums, der Weiterführung der Bindung durch strukturelle Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehung und die emotionale Unterstützung (Papastefanou 1997, S. 30). Diese Leistungen sollen der Familie von Amelie nicht abgesprochen werden, aber in ihrer subjektiven Wahrnehmung, die durch die Art und Auswahl ihrer Sprache ausgedrückt wird, ist eine Unvollständigkeit in der Familie zu beobachten. Aus diesem Grund liegt es nahe, in diesem Fall von einem pseudo-zentrifugalen Prozess zu sprechen, da Amelie ihre komplexe Individuation/ Identitätssuche in einer „vollständigen“ Gastfamilie zu bewältigen versucht, die ihre Herkunftsfamilie nicht bieten kann. Ihre Erwartungen und Hoffnungen auf den Aufenthalt bewegen sich dadurch in einem wechselseitigen Gefüge von zentripetalen Unterstützungswünschen und zentrifugalen Kompensationsleistungen.

Eine weitere und wesentlich kürzere Sequenz soll die Erwartungen und Hoffnungen von Amelies Mutter herauskristallisieren und die oben getroffenen Annahmen weiterhin bestätigen. Zur Einordnung der Sequenz lässt sich sagen, dass Amelies Mutter in dem Interview explizit nach ihren Hoffnungen auf den Aufenthalt der Tochter gefragt wurde.

AM: also (.) ((lachen Fw)) mein englisch is grauenhaft () wir warn grade n paar wochen in südafrika ä::h //Fw: °mhbm° // sie und mein mann (.) ä:hm wunderbar klargekomm ich (stoke) mit wirklich ein zurecht das is //Fw: mhml/ is unangenehm (.) blöd

Der Kern dieser längeren Aussage lässt sich in vier Teile untergliedern, die im Anschluss strukturell interpretiert werden sollen. Der erste Teil (*also (.) ((lachen Fw)) mein englisch is grauenhaft ()*) entsteht aus einer aufgeheiterten Situation, in der die Forscherin noch kurz lacht. Amelies Mutter führt auf der manifesten Ebene aus, dass ihr Englisch grauenhaft sei und macht daraufhin eine kurze Pause. Man kann sich diese Aussage in verschiedenen Kontexten vorstellen, in denen das vorgestellte „also“ eine Erläuterung einleitet und dabei auf vergangene Äußerungen referiert, z.B. „also

habe ich mich dazu entschlossen...“, oder in denen „also“ ein umgangssprachliches Füllwort ist, welches der folgenden Äußerungen eine Ernsthaftigkeit gibt. Diese Ernsthaftigkeit der folgenden Äußerung und die Drastik der gewählten Wörter, spiegelt sich in der anschließenden Pause wider, in der es kein Lachen oder zustimmendes „mhm“ seitens der Forscher gibt. Die eigentliche Aussage, die von den beschriebenen sprachlichen Phänomenen umschlossen wird, lautet: „mein englisch is grauenhaft“. In einem wohlgeformten Kontext könnte diese Aussage durchaus in der Schule fallen: „XY kannst du die Aufgabe 3 auf Englisch erklären? – nein, mein englisch is grauenhaft“. In diesem Kontext wird eine unangenehme Situation in einer Gruppe durch die nicht adäquate Beherrschung einer Fremdsprache umgangen. Es handelt sich dabei des Weiteren um eine Rechtfertigung für die Durchführung oder der Unterlassung einer bestimmten Handlung aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse. In allen weiteren Handlungssituationen besteht der semantische Kern der Aussage im Grunde im gleichen Punkt. Eine Person entschuldigt eine bestimmte Handlungsentscheidung durch ihre mangelnden sprachlichen Kompetenzen in Englisch. Damit drückt die Person ein innerliches Unwohlsein, Schamgefühle und ggf. auch Ärger auf sich selbst aus. Allerdings beinhaltet die Aussage auch, dass basale Englischkenntnisse vorhanden sind, die Sprachkompetenz jedoch nicht den persönlichen und subjektiven Ansprüchen genügt. Bei völlig fehlender Englischkompetenz würde die Aussage anders aussehen, z.B. „XY kannst du die Aufgabe 3 auf Englisch erklären? – nein, ich kann das nicht“. Dass etwas grauenhaft sei, entsteht demnach mehr aus der subjektiven Wahrnehmung, als es die tatsächliche Qualität der Englischkenntnisse wiedergibt. Es ist eine relative Aussage und impliziert, dass die Möglichkeit Englisch zu sprechen besteht, die Person sich in diesen Situationen allerdings sehr unwohl fühlt.

Der zweite Teil der Aussage (wir warn grade n paar wochen in südafrika: ä:h //Fw: °mhm° //) liefert die anschließende Erklärung. Aufgrund von kürzlich im Urlaub gemachten Erfahrungen durch die Verwendung von Englisch als lingua franca, wird der Grund des Unmuts und der Scham deutlich. In einem anderen Kontext würde man erwarten, dass auf die Aussage „wir warn grade n paar wochen in südafrika“ eine Reihe von Schilderungen über positive Erlebnisse folgt. Allerdings dient der Afrika-Urlaub als Legitimation für die subjektive Wahrnehmung der mangelnden Englischkenntnisse.

Im dritten Teil der Sequenz wird deutlich, welche Bezugspersonen die Relation stiften. „*sie und mein mann* (.) *ä:hm wunderbar klargekomm*“. Die Wahrnehmung der Mutter beschränkt sich auf den Vergleich in der familialen Triade. „*sie* (also Amelie) und *mein Mann*“ sind die Personen, die als Maßstab gelten. Außerdem wird suggeriert, dass sie „wunderbar klargekomm“ sind. Der Terminus „grauenhaft“ steht also direkt „wunderbar klargekomm“ gegenüber, was fast ein absoluter Gegensatz ist. Allerdings drückt „wunderbar klargekomm“ aber nicht aus, dass die Englischkenntnisse viel besser sein müssen als die eigenen. Man kann im Auslandsurlaub auch mit basa-

ler Englischkompetenz gut zurechtkommen, wenn man den Mut aufbringt, die Scham beiseite zu legen. Zurückblickend bringt der bisher interpretierte Teil der Sequenz zum Ausdruck, dass bei Amelies Mutter eine Unzufriedenheit gegenüber dem sprachlichen Können der eigenen Person vorliegt. Diese Unzufriedenheit resultiert aus der eigenen Wahrnehmung und nimmt ihre familiäre Triade als Maßstab. Dieser Bezug zur Familie kann daher erklärt werden, dass sich Amelies Mutter durch ihre fehlenden Kenntnisse in der Fremdsprache Englisch ausgeschlossen gefühlt hat. Theoretisch kann dieses Phänomen dadurch erklärt werden, dass die Dyaden in der Familie einen Ausschließlichkeitsanspruch erheben und dadurch komplexe Dynamiken hervorrufen (Oevermann 2001, S. 89). Das Bestreben der Familienmitglieder besteht darin, sich vom latenten oder manifesten Dritten abzugrenzen oder mit ihm zu koalieren (Allert 1998, S. 244). In verschiedenen sozialen Situationen nehmen die Mitglieder der Familie dadurch verschiedene Positionen ein. Im Urlaub in Südafrika wurde die Vater-Tochter-Dyade gestärkt und die Mutter wurde durch ihre mangelnden Kenntnisse aus dieser Dyade ausgeschlossen. Diese strukturelle Eifersucht ist der Aussage inhärent.

Der letzte Teil der Sequenz bezieht sich erneut auf die Englischkenntnisse und die damit verbundenen Gefühle. *„ich (stoke) mit wirklich ein zurecht das is //Fw: mhml/ is unangenehm (.) blöd“*. Bei der Isolation dieser Aussage vom Rest des Satzes erscheint ein sportlicher Kontext als wohlgeformt. Zum Beispiel: „wie war das Fußballspiel heute? – ich (stoke) mir wirklich ein zurecht das ist unangenehm (.) blöd“. Es wird angenommen, dass mit „(stoke)“ das umgangssprachliche Wort „stokeln“ gemeint ist, welches im fußballerischen Jargon so viel wie hölzernes, verkrampftes und schlechtes Spielen meint. Konnotativ werden diese Bedeutungen dem Kontext des Englischsprechens übertragen. Außerdem bestätigt sich die Annahme, dass es bei den selbst kritisierten Englischkenntnissen der Mutter weniger um die Kompetenz im Umgang mit der Sprache geht, sondern um die persönliche Unzufriedenheit in Relation zur familiären Triade und die damit einhergehende Ausgeschlossenheit aus der Eltern-Kind-Dyade, die in diesem Bereich eher vom Vater besetzt wird. Von der Mutter selbst wird diese Situation als „unangenehm“ und „blöd“ charakterisiert. „Unangenehm“ kann etwas nur sein, wenn die „Einheit der Person“ (Resch 2016, S. 138) nicht mehr gegeben ist. Die subjektive Wahrnehmung weicht von der sozialen Realität ab, sodass in bestimmten Handlungssituationen ein unwohles und unangenehmes Gefühl entsteht. Außerdem kommt dabei hinzu, dass Wünsche, in diesem Fall nach größerer Sprachkompetenz, noch nicht verwirklicht werden konnten. Das Adjektiv „blöd“ charakterisiert den Unmut über genau diesen Zustand.

Rückblickend auf diese Ergebnisse wird eine weitere Fallstrukturhypothese ins Feld geführt, welche die Erwartungen und Hoffnungen der Mutter ins Zentrum rückt und anschließend mit Amelies Sichtweise abgeglichen werden soll. An erster Stelle ist hervorzuheben, dass ein Urlaubsszenario dazu dient, den Auslandsaufenthalt zu rechtfertigen. Die sehr gute Beherrschung der englischen Sprache steht dabei im Zen-

trum, allerdings nicht als berufliche Qualifikation, sondern als lingua franca für die zukünftige Verständigung bei Urlaubsreisen. An dieser Stelle bestätigt sich, dass der Distinktionsbonus unintentional (Wernet 2020, S. 281) ist und der Urlaubscharakter des Austausches implizit im Vordergrund steht. Der Schüleraustausch steht „im Spannungsfeld von hochbedeutsam und verzichtbar“ (ebd., S. 283). Die Bedeutung kristallisiert sich erst im Kontext des eigenen Individuationsprozesses heraus. Die Erwartungen und Hoffnungen von Amelies Mutter differenzieren sich stark von Amelies eigenen Vorstellungen. Nimmt man beide Sichtweisen verknüpfend zusammen, ergibt sich allerdings ein insgesamt schlüssiges Bild. Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde erläutert, dass die Abhängigkeiten zwischen Eltern und Kindern sehr tief gehen und sich nicht durch räumliche Trennung abschaffen lassen (Hirsch 2016, S. 131). Die Beziehung verändert sich strukturell und auch die Rollen sind wandelbar. Eine typische Erscheinung bei dieser Veränderung der Rollen ist die Delegation von Lebenswünschen an die Kinder, indem diese als Hoffnungsträger stilisiert werden (ebd., S. 137). In einem angemessenen Maße ist eine solche Ausrichtung nicht bedenkenswert, da die Eltern ihren Kindern Dinge ermöglichen wollen, die sie nicht erreicht haben oder nicht erreichen konnten. In einer zugespitzten Form kann dabei auch das Phänomen der „narzisstischen Okkupation“ (Schubert 2005, S. 195) entstehen. Es handelt sich dabei um eine zentripetal ausgerichtete Hemmung des Ablösungsprozesses, bei dem neue Lebensentwürfe und abweichende Werte, Vorstellungen und Handlungen mit elterlichen Deutungen überformt werden (ebd., S. 197). Dabei besetzen die Eltern die identifikatorischen Räume und nutzen die adoleszenten Ressourcen für ihre eigenen Entwicklungsaufgaben im späten Erwachsenenalter. Eine solche „destruktive Parentifizierung“ (Resch 2016, S. 144) führt dazu, dass die eigenen Bedürfnisse durch die Kinder befriedigt werden, was auf Kosten der adoleszenten Entwicklung geschieht. Außerdem werden bei diesem Phänomen die klar definierten Generationsgrenzen überschritten und nicht eingehalten (Kohlendorfer et al. 1994, S. 40), wodurch der kontinuierliche Wechsel der Generationsabfolge und die Einsetzung neuer Kulturträger in der Adoleszenz (King 2013, S. 49) behindert wird. Bei Amelies Mutter sind ähnliche Ansätze, wenn auch nicht in ihrer stärksten Ausprägung und radikalsten Zuspitzung, vorzufinden. Ihre Hoffnungen auf den Aufenthalt der Tochter ergründen sich aus der eigenen Inkompetenz in der englischen Sprache, die sie in unangenehme Situationen im Urlaub und in ihrer Kernfamilie gebracht hat. Sie befindet sich in einer Lebensphase, die nicht erreichte Ziele, Wünsche und ggf. auch Traumata wieder aufkommen lässt. Dadurch entsteht die Versuchung, die adoleszenten Möglichkeitsräume (ebd., S. 57) in Teilen für sich selbst zu nutzen. Der Gegensatz zu den Vorstellungen der Tochter ist dabei deutlich, jedoch gibt es auch logische Verbindungsstellen. Durch diese sukzessive Okkupation dieser für die Individuation und Ablösung wichtigen Räume, entsteht Amelies starke Selbstbezogenheit – z.B. durch das Wort „dulden“ ausgedrückt – und ihre Suche nach einem „richtigen Familienleben“, wodurch der Aufenthalt als zentrifugale Kompensation eines

zentripetalen Defizits definiert werden kann. Es besteht eine mangelnde familiäre Unterstützung hinsichtlich der Bereitstellung des Moratoriums und gleichzeitig fehlt der „sichere Hafen“. Diese beschriebenen Phänomene erscheinen nicht in ihrer extremsten Form, allerdings sind starke Tendenzen aus den Äußerungen im Protokoll deutlich zu erkennen. Auf der einen Seite versucht Amelies Mutter, die Umgestaltungsprozesse ihres eigenen Lebens durch die Möglichkeitsräume und Ressourcen ihrer Tochter zu bewältigen und auf der anderen Seite entscheidet sich Amelie für einen Auslandsaufenthalt, um wichtige und selbstbezogene Aufgaben ihrer Ablösung und Individuation kompensatorisch in einer Gastfamilie voranzutreiben.

Fazit

Im 2. Kapitel wurde in die Begrifflichkeiten des der Ablösungsbegriff im Sinne des interpersonellen Ansatzes nach Stierlin eingeführt. Nach *Papastefanou* handelt es sich dabei um die sukzessive Autonomiewerdung auf mehreren Ebenen auf der einen Seite und die gleichzeitige Aufrechterhaltung der Eltern-Kind-Beziehung, die einen strukturellen Wandel erlebt, auf der anderen Seite. *King* beschreibt die Ablösung als Trias aus Trennung, Umgestaltung und Neuschöpfung (King 2010, S. 11). Außerdem ist die Ablösung ein lebenslanger Umgestaltungsprozess, welcher der familialen Triade inhärent ist und für den der Schüleraustausch ein einschneidendes Erlebnis ist. *Wernet* charakterisiert den Austausch als zentripetales Trennungsintermezzo, weil die familiäre Ablösung zeitlich befristet ist und einer Selbstprüfung bzw. Selbstzumutung gleicht (Wernet 2020, S. 285). Für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler besteht die Chance auf einen außerunterrichtlichen Distinktionsbonus, der jedoch nicht als ausschlaggebender Parameter für die Entscheidung pro oder contra Austausch gesehen werden kann.

Aus der Fallrekonstruktion der Sequenzen von Amelie und ihrer Mutter geht hervor, dass der Austausch für Amelie erstens eine Möglichkeit darstellt, den selbstbezogenen Teil ihrer Individuation katalysatorisch anzutreiben. Die Trennungserfahrung trägt zur Autonomiewerdung und Selbsturheberschaft bei, auch wenn dem Austausch ein regressiver Schritt in bestehende Familienstrukturen folgt. Die explizite Thematisierung von Geschwisterkindern hat gezeigt, dass der Individuations- und Ablösungsprozess als ein soziales Produkt begriffen werden kann. Durch die Art ihrer Äußerungen hat Amelie gezeigt, dass der zentrifugale Schritt zum Auslandsaufenthalt zur zentripetalen Kompensation von fehlenden Unterstützungsleistungen, z.B. einem ausreichenden Moratorium, gesehen werden kann. Zweitens hat Amelies Mutter in ihrer Sequenz deutlich artikuliert, dass unerreichte Lebenswünsche, in diesem Fall die gute Beherrschung der englischen Sprache, an ihre Tochter delegiert werden. Sie verknüpft ihre Erwartungen an den Auslandsaufenthalt der Tochter stark mit eigenen verpassten Chancen in der Jugend, was die Tendenz zur narzisstischen Okkupation aufweist. Bei diesem Phänomen innerhalb der Familie werden die adoleszenten Mög-

lichkeitsräume und Ressourcen von der erwachsenen Generation zur Selbstnutzung eingenommen. Durch diese Haltung kann im Umkehrschluss Amelies zentripetale Kompensation in der Gastfamilie bestätigt werden.

Literaturverzeichnis

- Adorno**, Theodor W. (1981): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. 7. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Allert**, Tillman (1998): *Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstbarkeit einer Lebensform*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bollmann**, Vera (2002): *Schwester. Interaktion und Ambivalenz in lebenslangen Beziehungen*. Wiesbaden: VS.
- Hirsch**, Anna Maria (1991): *Wenn Kinder flüchte werden. Eltern und Kinder im Ablösungsprozeß*. 1. Aufl., München/ Zürich: Piper.
- King**, Vera (2010): Adoleszenz und Ablösung im Generationsverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 1, 9-20.
- King**, Vera (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9>, besucht am 23.09.2021.
- Kohlendorfer**, Sonja et al. (1994): Ablösung Jugendlicher. Ein Problem der Familie. Zur Organisationsstruktur von Familien mit Ablösungsproblemen. Eine Erkundungsstudie. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 6, 16-44.
- Marcia**, James E. (1993): *Ego Identity. A Handbook of Psychosocial Research*, 1. Aufl., New York: Springer.
- Oevermann**, Ulrich (2001): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: *Pädagogische Generationsbeziehungen*. Hrsg. Rolf-Torsten Kramer, Werner Helsper & Susann Busse. Wiesbaden: VS, 78-126. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-94991-2>, besucht am 23.09.2021.
- Papastefanou**, Christiane (1997): *Auszug aus dem Elternhaus. Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern*. 1. Aufl., Weinheim/ München: Juventa.
- Papastefanou**, Christiane (2000): Der Auszug aus dem Elternhaus. Ein vernachlässigter Gegenstand der Entwicklungspsychologie. In: *ZSE*, 20, 55-69.
- Papastefanou**, Christiane (2006): Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. In: *ZSE*, 26, 23-35.
- Resch**, Franz (2016): Identität und Ablösung. Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz. In: *Swiss Archives of Neurology, Psychiatry and Psychotherapy*, 167 (5), 137-144.
- Schubert**, Inge (2005): *Die schwierige Loslösung von Eltern und Kindern. Brüche und Bindung zwischen den Generationen seit dem Krieg*. 1. Aufl., Frankfurt a.M.: Campus.
- Stierlin**, Helm, L. David Levi & Robert J. Savard (1989): Zentrifugale und zentripetale Ablösung in der Adoleszenz: zwei Modi und einige ihrer Implikationen. In: *Entwicklung des Ichs*. Hrsg. Rainer Döbert, Jürgen Habermas & Gertrud Winkler. Königstein: Athenäum Verlag, 46-67.

- Wernet, Andreas** (2003): Die Familie als Auflösungsgesellschaft. In: Sozialersinn, Heft 3, 481-510.
- Wernet, Andreas** (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Springer VS.
- Wernet, Andreas** (2020): Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumutung. In: Rekonstruktive Paar- und Familienforschung. Hrsg. Dorett Funcke. Wiesbaden: Springer, 261-290.

Hin und zurück, doch Kind bleibt Kind

Exemplarische Fallanalyse eines Familiengesprächs zum Schüleraustausch

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird anhand von Interviewsequenzen ein spezifischer Modus internationaler Mobilität von Schüler*innen rekonstruiert: der schulische Auslandsaufenthalt. Getrennt von der Herkunftsfamilie verbringt der Schüler oder die Schülerin mehrere Monate, auch mal ein ganzes Jahr, in einem neuen Land. Der Schulbesuch erfolgt vor Ort, der*die Schüler*in lebt oftmals bei einer Gastfamilie. Abgesehen von den Fällen, in denen die Gastfamilie aus näheren Bekannten besteht oder das Austauschland eher eine zweite Heimat als unbekanntes Gebiet ist, kommen die Jugendlichen zunächst von außen. Zumeist kennen sie niemanden vor Ort, die Gastfamilie ist ihnen unbekannt und das Land ist eher als Urlaubsziel, vermittelt durch mediale Darstellungen, geläufig.

Kommen die Jugendlichen zunächst von außerhalb in die Gastfamilie, so stellt sich die Frage, welche Beziehung und Beziehungskonstellationen sich daraus für die Familienpraxis in der Gastfamilie ergeben. Ganz simpel wären jene Konstellationen denkbar, die parallel – vielleicht auch in einer Rivalität – zur Herkunftsfamilie stehen, wenn sich ein diffuses Bindungsgefüge zwischen den Gastschüler*innen und der Gastfamilie einstellt. Mit diffus ist in diesem Sinne die Oevermann'sche Unterscheidung (vgl. Oevermann 2001, S. 84) in Abgrenzung zur spezifischen Sozialbeziehung gemeint. Diffuse Sozialbeziehungen drücken sich, unter anderem, durch Unkonditionalität sowie gegenseitig ausgedrückter expressiver Zuwendung aus. Es sind regelhaft diejenigen Sozialbeziehungen, die im privaten Bereich gelebt werden. Die spezifische Sozialbeziehung ist geprägt durch rollenförmiges Verhalten in funktionellen Kontexten (z.B. die Schule). Gefordert ist hier eher die Enthaltbarkeit hinsichtlich expressiver Zuwendungen bzw. der Elemente der diffusen Beziehungsgestaltung. Ein, wie oben erwähnt, diffuses Beziehungsgefüge zwischen Gastschüler*in und der Gastfamilie muss nicht ausschließlich positiv besetzt sein. Sei es der versagte Wunsch nach einer stärker familiären Einbettung innerhalb der Gastfamilie oder familiäre Konflikte. Auch dies wären Ausdrücke einer diffusen Verstrickung, die sich sicherlich anders zeigt und in die Fallstruktur einschreibt als die im Folgenden genannte Alternative: Hier wäre die Gastfamilie vor allem Gastgeberin. Es gibt eventuell kein Interesse oder eine höfliche Distanz zwischen den Gastschüler*innen und der Gastfamilie; es kommt eben nicht zu jener affektiven Bindung. Gerade die zeitliche Begrenzung des Arrangements der Gastfamilie wäre eigentlich für eine solche Form der gelebten Nicht-Familienpraxis die naheliegende Folge, als das allen bewusst ist, dass die Beziehung zwischen den Mitgliedern der Gastfamilie und den Austauschschüler*innen zeitlich befristet ist. Mit dem Wissen, dass es eine Befristung gibt, wird eine tiefere

Bindung gar nicht erst eingegangen. Bestimmte Konflikte werden nicht geführt, die schließlich auch noch aufgeschoben werden können.

Die Frage nach der Positionierung der Austauschschülerin zu der eigenen Herkunftsfamilie schließt daran an. Loyalitätskonflikte, ein Rückbezug in Abgrenzung zur Gastfamilie, vielleicht auch eine gewisse Belanglosigkeit – das Familienleben ist vorübergehend für die Zeit des Austausches einfach nur „auf Eis gelegt“ –, all dies wären denkbare Optionen.

Der Schüleraustausch könnte schließlich auch wie ein Katalysator bezogen auf das Erwachsenwerden wirken, in Form eines Ablösungsprozesses. Dazu eine kurze Unterscheidung zweier Modi der familialen (Nicht-)Ablösung. Der zentripetale Modus der Ablösung (vgl. Levi, Savard, Stierlin 1989, S. 48ff) zeichnet sich durch eine integrative Kraft aus. Sie zieht die Familienmitglieder in den Familienverband bildlich gesprochen in sich hinein. Gegenseitige Abhängigkeiten und Verlustängste wären für eine solche Form des Familienlebens prägend. Idealtypisch findet keine Ablösung des Kindes ohne äußere Einflüsse statt. Der zentrifugale Modus (vgl. ebd. 54ff.) schleudert, bildlich gesprochen, die Familienmitglieder hinaus. Die Beziehungen sind einer hohen Diskontinuität ausgesetzt, die letztlich dazu führt, dass das Kind verfrüht beginnt, intensive Sozialbeziehungen außerhalb des Familienverbands einzugehen. In Verbindung mit dem Forschungsmaterial ließe sich damit prüfen, inwiefern der Schüleraustausch Versprechen eines verfrühten Erwachsenwerdens, im Sinne der Ablösung von der Herkunftsfamilie, gerecht wird, oder ob ein Rückbezug auf die Herkunftsfamilie erfolgt.

2 Fallanalyse

Im vorliegenden Interview sind neben der Schülerin (anonymisiert Amelie) auch die Mutter sowie zwei Interviewer*innen anwesend. Das Vorgehen der Analyse ist methodisch durch die objektive Hermeneutik gestützt, somit werde ich sequentiell vorgehen. Die erste Sequenz ist wie folgt:

I: wie war=s denn?

A: ä:::hm (1) °nja das kann man immer so schlecht zusammenfassen //I: mhm// in ei=m //I: @(.).@// also ähm (2) auf jeden fall is das ne erfahrung die dir niemand (.) niemals nehm kann //I: mhm// ä:hm ich würd sagen es hat mich (.) unabhängiger gemacht //I: mhm//

Beginnen wir mit der Sequenz des*der Interviewer*in. Betrachten wir die Sequenz zunächst kontextfrei, so können wir sagen, dass sich eine Fragestellung, wie *wie war's denn?*, auf so etwas wie ein Erlebnis bzw. eine damit verbundene Zeitspanne beziehen wird. Formulieren wir dazu eine Reihe von Beispielen, die dies verdeutlichen. Fragen wir z.B. eine*n Freund*in wie das bei den Eltern verbrachte Wochenende gewesen ist, so wäre dies eine mögliche Formulierung, wie wir uns nach den Erlebnissen und

des Gemütszustands der befragten Person erkundigen. Kommt das Kind nach dem Schultag nach Hause, so wäre sicherlich eine Frage eines der Elternteile in etwa wie *wie war's denn in der Schule?* recht gewöhnlich. Und um die Beispiele abzuschließen. Stellen wir uns einen Friseursalon vor, der*die Stammkund*in kommt gerade aus ihrem Urlaub aus Spanien zurück, so wäre die Frage *wie war's denn in Spanien?* (oder auch *Sie waren doch in Spanien, erzählen sie mal, wie war's denn?*) sicherlich eine, den*die Kund*in in ein Gespräch zu verwickeln. Dem Sprechakt aus dem Interview fehlt der konkrete Anlass auf den sich die Auskunft bezieht, gleichwohl wird dieser sicherlich vorher thematisch geworden sein (analog zum Friseurbeispiel). Den Beispielen ist gemein, dass es zunächst einen Anlass gibt, den beide Parteien kennen. Der Sprechakt ist dabei mit einer gewissen Leichtigkeit behaftet, die allerdings nicht auf eine tiefere affektive Bindung, sondern eher auf den informellen Charakter der Gesprächssituation, hinweist. Man muss nicht zwangsweise mit dem*der Friseur*in eine enge freundschaftliche Beziehung pflegen, dies entspräche eher dem Status des*der Bekannten. Hinzuzufügen lässt sich weiterhin, dass obwohl allen Beteiligten im Kontext des Interviews der Gesprächsgegenstand bekannt sein sollte, dieser von dem*der Interviewer*in nicht benannt. Man könnte überlegen, ob eine Aussparung des konkreten Anlasses, in diesem Fall der Schüleraustausch, Amelie einen größeren Gestaltungsraum zubilligt, auch im Sinne einer offenen Interviewführung. Zu hinterfragen wäre, ob nicht durch den Rahmen des Interviews das Thema als solches gesetzt ist und insofern ein solcher Spielraum überhaupt eröffnet werden kann. Stellen wir uns also einige mögliche Anschlussmöglichkeiten vor, die sich eröffnen. Auf die Frage nach dem mit den Eltern verbrachten Wochenende könnte folgen, dass es z.B. *ganz gut war* oder *so naja*. Ähnlich verhält sich dabei auch mit dem Schulbesuch, gleichwohl auch eine ausführlichere Begründung wie *heute war echt gut, wir haben im Sportunterricht Fußball gespielt* denkbar wäre. Ähnlich nun auch dem Urlaub in Spanien (z.B. *es war toll, wir hatten sehr gutes Wetter*). Die Antworten sind dabei mit einer zusammenfassenden Bewertung des Erlebten versehen, die begründet werden kann, aber nicht muss. Anzumerken wäre hierbei, dass auf einer negativen Bewertung, die nicht begründet wird, sicherlich eine vorsichtige Nachfrage als Anschluss sich anbieten würde. Modifizieren wir die Fragestellung und lassen das *denn* weg, so lassen sich daraus weitere Rückschlüsse ziehen. Nehmen wir wieder das Beispiel des Wochenendes, so lädt die Formulierung mit dem *denn* eher dazu ein, auszuführen oder zu begründen. Ein einfaches *wie war's?* ist mit derselben Leichtigkeit, ähnlich der Höflichkeits- bzw. Begrüßungsformel des *wie geht's?* behaftet. Das *denn* hingegen greift den Anlass entweder auf oder schafft einen Raum, sich nun weiterführend zu äußern. Indirekt wird damit ein Interesse bekundet, welches über die Höflichkeit der einfachen und verkürzten Formulierung hinausgeht.

Sehen wir uns damit Amelies Antwort an. Wir beginnen mit der ersten Sequenz ä:::hm (1) °nja das kann man immer so schlecht zusammenfassen in //I: mhml// ei=m. Es scheint zunächst so, dass Amelie aufgrund der Komplexität des Gegenstands nun

keine einfache Antwort oder ein Urteil wie *es war gut*, oder *eher schlecht* treffen kann, ähnlich einer Formulierung wie *das kann man schlecht in einem Satz zusammenfassen*. Insbesondere das *ei=m* zum Ende der Sequenz stützt dabei diese Lesart. Exemplarisch kann man sich dabei eine*n Expert*in vorstellen, der*die im Fernsehen, z.B. in den Nachrichten, interviewt und gebeten wird, einen Sachverhalt kurz und knapp darzustellen und nun vor einer Herausforderung steht. Interessant ist allerdings der Zusatz des *immer so*. Überlegen wir uns, dass auf die Frage hin *wie lief deine Klausur*, die Antwort käme, *ganz okay, aber das kann man immer so schlecht voraussehen*, so würde die Person auf eine vorherige oder vergleichbare Situationen verweisen, die sie bereits durchgestanden hat. Bezieht Amelies Antwort sich auf den Schüleraustausch, wäre damit allerdings fraglich, was eine vergleichbare Situation wäre. Vorstellen ließe sich, dass Amelie bereits häufiger in der Situation war, über den Schüleraustausch zu reden oder ein solches recht kurz gehaltenes Urteil geben zu müssen. Während der*die Expert*in im Bereich der Fachlichkeit operiert, handelt es sich bei Amelie um die Schilderung einer persönlichen Erfahrung, bei der sie als Akteurin und Erfahrungsträgerin darüber hinaus auch emotional eingebunden ist. Ihre Antwort schließt insofern an die Frage an, als dass sie die Option eines eindeutigen Werturteils wie des *es war ganz gut* oder *nicht so gut* zurückweist. Der Schüleraustausch von Amelie wird damit zu einem komplexen Objekt, welches sich nicht auf einer rudimentären Skala zwischen gut und schlecht abbilden lässt.

Gehen wir zur nächsten Sequenz. Bleiben wir zunächst bei dem *auf jeden Fall*, so lässt sich sagen, dass es bei all der Komplexität, die zuvor in Anschlag gebracht worden ist, sich hier dennoch eine gewisse Eindeutigkeit anbahnt. Stellen wir uns vor ein*e Studierende*r antwortet auf die Frage, ob er*sie die Ausbildung vor dem Studium immer noch machen würde mit der Antwort *auf jeden Fall*. Daraus ließe sich schließen, dass die Ausbildung mit ausgesprochen positiv subjektiv bewerteten Vorzügen einhergeht und die Entscheidung für diese eindeutig bejaht werden kann, auch wenn es eventuell mit Nachteile oder Unannehmlichkeiten verbunden gewesen ist. Halten wir diese Überlegungen also für das Kommende fest. Amelie schließt an mit *is das ne erfahrung die dir niemand (.) niemals nehm kann*. Klammern wir zunächst die Erfahrung aus. Dies wird sich für die Analyse als sehr hilfreich erweisen. Dinge, die einem niemand nehmen kann, sind z.B. Zertifikate, Fertigkeiten oder subjektiv erfahrene Werte, z.B. die eigene Selbstachtung. Man stelle sich vor, wie Eltern ihrem Kind zur einer Ausbildung raten, statt zu einer anderen, subjektiv als riskanter wahrgenommenen erwerbsbiografischen Entscheidung, denn die Ausbildung ist schließlich etwas, was *einem niemand, niemals (oder jemals) nehmen kann*. In einer Welt erlebter Unsicherheiten ist hier die Ausbildung wie ein Wert, der jeder Krise stets standhält und erhalten bleibt. In dem Sprechakt liegt damit gewissermaßen die Antizipation der Krise. Man könnte vermuten, dass es sich hier im Allgemeinen um Lebenslagen handelt, die in einem gewissen Sinne „krisengebeutelt“ sind. Tauschen wir nun in dem elterlichen Rat die Ausbildung mit einem ideellen Wert, eben z.B.

der Selbstachtung, aus (*deine Selbstachtung ist etwas, das einem niemand, niemals nehmen kann*), zeigt sich die gleiche Struktur. Man kann auf sich selbst zurückgeworfen werden, jegliches Materielle, sei es Beruf, Geld oder Ähnliches, verlieren – die Selbstachtung bliebe einem erhalten. Auch hier ist es wieder das Krisenhafte, das den Sprechakt überhaupt erst möglich macht. Krisenhaft könnte z.B. die Erfahrung der Ausgrenzung des eigenen Kindes sein, bei der trotz aller Demütigung nun niemals das Kind der Selbstachtung beraubt werden könne. Damit wohnt dem Sprechakt etwas Tröstliches inne; es ist nicht alles Krise, es gibt schließlich auch noch die Selbstachtung, die dieser standhält. Ähnlich verhält es sich auch mit der Ausbildung, die in oder nach der Krise bestehen bleibt. Amelie bezieht dies nun auf ihre Erfahrung des Schüleraustausches, der als solches nun zu einem unvergänglichen Gut wird, dessen symbolischer und ideeller Wert Bestand hat. Damit wird dieser in einem hohen Maß aufgewertet. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem Krisenhaften in Amelies Biografie, welches dem Sprechakt anhaftet. Man kann nur vermuten, dass Amelie sich auf den Auslandsaufenthalt bezieht und sie in der Rolle der „krisengebeutelten“ Person, ähnlich den fiktiven Eltern aus dem Beispiel zuvor, die Versicherung ausspricht, dass die dort gemachten Erfahrungen krisenfest und bedeutsam sind. Handelt es sich dabei tatsächlich um eine solche krisenhafte Erfahrung, so wäre vorstellbar, dass diese im Kontext des Zusammenlebens in der Gastfamilie gemacht worden ist.

Ich möchte eine zweite Überlegung bezüglich der potentiellen Krisenerfahrung anbringen. Nehmen wir an, dass es sich bei Amelies Schüleraustausch um eine eher unbedeutende Erfahrung handelt und der Schüleraustausch mit mehr oder weniger großen Unannehmlichkeiten verbunden war. Ein solcher Schüleraustausch würde unter die Rubrik all derer Dinge fallen, die man besser nicht getan hätte. Dies käme einem Selbsteingeständnis gleich, welches eventuell im Widerspruch zu eigenen oder Erwartungen, die von außen angetragen werden, steht. Man gäbe sich vielleicht auch einer gewissen Häme oder Peinlichkeit preis. Man kann nicht voller Stolz von der Auslandsaufenthalts berichten, es wäre eher die Erinnerung an eine Entscheidung, die man kein zweites Mal treffen würde. Aus einer solchen Position heraus den eigenen Aufenthalt aufzuwerten, auch wenn sich andere latente Sinnstrukturen erkennen ließen, würde eine nachvollziehbare Motivation sein.

Nehmen wir noch einmal die Analyse des vorhergegangenen hinzu, so kann man sagen, dass Amelie trotz der ausgedrückten Komplexität in der Bewertung des Schüleraustausches einen uneingeschränkten Vorteil des Auslandsaufenthalts vorzeigen kann. Dabei kann man sich nicht dem Eindruck verwehren, dass es sich hier eher um eine Form des Impression-Managements (vgl. Goffmann 1959, S. 27ff.) handelt, bei der Amelie das persönliche Resümee bezüglich ihres Austausches ausspart und diese nach außen als besonders positive Erfahrung präsentiert.

Schließen wir damit Amelies ersten Redebeitrag mit der letzten Sequenz ab *ä:hm ich würd sagen es hat mich (.) unabhängiger gemacht*. Auch hier empfiehlt es sich, die Sequenz zu halbieren. Aus der ersten Sequenz *ä:hm ich würd sagen* lässt sich erken-

nen, dass sie mit einer gewissen Vorsicht behaftet ist. Statt das darauf Folgende direkt zu sagen, wird eine Einschränkung vorgenommen. Die Bewertung, die daran anschließt, wird damit zur subjektiven Einschätzung und nicht zum objektiven Fakt. Man stelle sich eine Situation vor, in der eine Person vor einer anderen eine Selbsteinschätzung bezüglich des eigenen Verhaltens bzw. einer Verhaltensänderung abgeben soll, z.B. ein*e Schüler*in vor einer Lehrkraft, bezogen auf die eigene Leistung. Auf die Frage *Wie schätzt du deine Leistung in der letzten Zeit ein, hast du dich verbessert?* wäre die Antwort *ich würde sagen, dass ich mich verbessert habe* sicherlich eine Möglichkeit, vorsichtig nicht dem Vorrecht der Benotung, das der Lehrkraft vorbehalten ist, zuvorzukommen und trotzdem eine positive Entwicklung seiner selbst darzustellen. Auch wenn die Lehrkraft nicht mit der Selbsteinschätzung übereinstimmt, kann diese zumindest nun auf das Gesagte eingehen, ohne die Selbsteinschätzung als solches in Gänze zu verwerfen (anders würde es sich verhalten, wenn die Antwort wie z.B. *ja ich habe mich verbessert* gewesen wäre).

Mit einer solchen Vorsicht äußert sich nun auch Amelie bezogen auf das folgende *es hat mich unabhängiger gemacht*. Sehen wir uns diesen Sprechakt genauer an, so fällt das *unabhängig* auf. Erwartbar wäre eher ein Sprechakt wie z.B. *es hat mich selbstständiger gemacht*, bei dem es sich um so etwas wie eine Charaktereigenschaft, Fertigkeit oder Kompetenz handelt, die man durch die Erfahrung des Schüleraustausches erworben hat. Die eigene fortschreitende Unabhängigkeit als solches könnte zwar in diese Richtung gelesen werden, klingt dabei jedoch recht unpassend. Eher nachvollziehbar wären Beispiele, wie z.B. das eigene Auto, der erste Job oder die eigene Wohnung, die einen unabhängiger machen. Es sind dabei konkrete Umstände, die nun dazu führen, dass die Abhängigkeit vom Gegenüber abnimmt oder nicht mehr gegeben ist. Würde sich die Unabhängigkeit, ähnlich zur Selbstständigkeit, allerdings auch auf die affektive Beziehungsebene beziehen, so impliziert dies, dass Amelie zuvor ein Abhängigkeitsverhältnis zu den Eltern hatte, welches eher einem Kind jüngeren Alters gleichkäme. Somit drückt Amelie mit ihrem Sprechakt aus, dass der Schüleraustausch auf einer ähnlichen Ebene wie z.B. die erste eigene Wohnung nun objektive Tatsachen geschaffen hat. Sie ist von den Eltern weniger stark abhängig und damit selbstständiger. Gleichwohl wird diese recht stark formulierte Selbsteinschätzung abgeschwächt, es ist schließlich die betont eigene Sichtweise auf die Dinge. Inwiefern ihre Eltern, spezifisch die Mutter, die dem Interview auch beiwohnt, diese nun teilt, ist noch offen. Vielleicht hat Amelie, analog zum Schüler*in-Lehrkraft Beispiel, schon eingepreist, dass es zu einer Gegenüberstellung der Einschätzungen kommt, und ihre Einschätzung daher vorsichtig formuliert. An dieser Stelle wird es nun auch für unsere Ausgangsüberlegungen spannend, denn die Positionierung zur eigenen Familie sowie zur Gastfamilie werden im Folgenden weiter thematisch.

Weiterhin könnte man überlegen, inwiefern es sich bei der Antwort um eine Form des bereits angedeuteten Impression-Managements handelt. Denken wir zurück an die initiale Frage des*der Interviewer*in *wie war=s denn?* so scheint die Beschreibung

der eigenen persönlichen Entwicklung in die Unabhängigkeit eher deplatziert. Es ist eine Überlegung wert, ob Amelie an dieser Stelle nicht die Möglichkeit genutzt hat, den Schüleraustausch noch einmal zu loben und aufzuwerten. Diesen als hilfreich bei der eigenen persönlichen Entwicklung darzustellen, auch wenn, wie vermutet, dieser vielleicht doch nicht so ertragreich und angenehm gewesen ist.

Gehen wir damit zur nächsten Sequenz und gucken uns die Familiendynamik an, die sich nun an Amelies Beitrag entspinnt.

AM: °kann man auch°

A: °ja° //I: ((leichtes lachen))//

AM: ich bin bestimmt später dran

Die Mutter meldet sich nun kurz zu Worte und kommentiert das von Amelie Gesagte. Der Sprechakt des *kann man auch* ist dabei abgehakt, gleichzeitig lässt sich erahnen, was sie ausdrücken wollte. Der Sprechakt *kann man auch* lässt sich gut mit einem *so ausdrücken (oder sagen)* komplettieren. Oberflächlich wird dem Gegenüber nicht abgesprochen, dass er oder sie mit seiner*ihrer Einschätzung über den abgehandelten Gegenstand falsch liegt. Es ist der sprachliche Ausdruck, der nicht ganz passend ist. Vergewärtigen wir uns zunächst ein Beispiel, bei dem ein solcher Sprechakt wohlgeformt verwendet werden kann. Ein*e Jugendliche*r bringt das Zeugnis mit nach Hause, eines der Elternteile hat dieses bereits gesehen. Nun wird es dem zweiten Elternteil vorgelegt mit dem Zusatz des*der Jugendlichen *es hätte ja auch noch schlimmer kommen können*. Das Elternteil, welches das Zeugnis bereits begutachtet hat, sagt daraufhin *kann man auch so ausdrücken*. Deutlich wird in diesem Beispiel, dass die Äußerung des Elternteils mit einem gewissen Amusement behaftet ist, der Situation wohnt eine Komik inne. Genau jene Komik ergibt sich nun aus der Differenz zwischen dem Gesagten und der Beschaffenheit des Objekts. Es wird ein eher schlechtes oder schlechter als erwartetes Zeugnis sein, welches den*die Jugendlichen in eine Position hineinmanövriert, in der er*sie Abbitte vor den Eltern leisten muss. Dieser Erwartung wird nicht entsprochen, das Zeugnis wird durch die Aussage des*der Jugendlichen eher beschönigt. Das Elternteil drückt aus, dass es die Aussage des*der Jugendlichen in Anbetracht der Situation als unangemessen bewertet. Damit wird diese abgetan. Die Komik liegt im Galgenhumor des*der Jugendlichen. Und so lässt sich bezüglich des vorliegenden Interviews anschließen, dass es sich hierbei um die Einschätzung der Mutter zu Amelies selbst ausgesprochener Unabhängigkeit handelt. Es steckt latent der Vorwurf der Verzerrung im Raum. Ganz offensichtlich drückt sich hier ein gewisses Amusement seitens Amelies Mutter, bezogen auf das von Amelie Gesagte, aus.

Nach der kurzen Antwort Amelies *ja* kündigt, worin ein performativer Widerspruch liegt, ihre Mutter an, sich zurückzunehmen (*ich bin bestimmt später dran*). Damit wirkt das Gesagte *kann man auch* wie „herausgeplatzt“, Amelies Mutter

konnte sich nicht zurückhalten. Statt dem Herausgeplatzen allerdings Ausdruck zu verleihen, z.B. durch eine kleine Entschuldigung oder ein Zugeständnis (*du warst ja dran, entschuldige oder ähh ... mach weiter*), verweist sie eher auf diejenige Redezeit, die ihr später noch zukommen wird. Man kann sich dem Eindruck nicht verwehren, dass auch diese wie eine kleine Stichelei wirkt, bei der nun die Mutter auf ihre Redezeit verweist, in der sie die Dinge schließlich zurechtrücken kann. Sehen wir uns damit den Sprechakt der Mutter an und prüfen unsere bisherigen Überlegungen.

I: j::a hast du=n ähnliches gefühl?

AM: ((holt Luft)) ä:hm mit der entwicklung ((lacht kurz hoch auf)) @ich hab ja so gelacht eben@ ich hatte so die vorstellung da kommt=n kind wieder und das is tatsächlich selbstständiger (.)

Die Frage des*der Interviewer*in wird in Anschluss an Amelies weiteren Ausführungen gestellt. Sie beschreibt noch einmal ihre eigene Entwicklung, gibt allerdings auch einen Hinweis auf eine Familienkonstellation innerhalb der Gastfamilie, die auf Unannehmlichkeiten hinweist (*auch wenn die Gastfamilie jetzt perfekt ist oder nicht*), diesem werden wir später noch nachgehen. Die Analyse der Eingangsfrage wird nun etwas verkürzt. Die ersten Überlegungen zur Fallstruktur sind bereits getan, damit fokussieren wir uns nun auf die Prüfung und den Sprechakt der Mutter. Zur Frage des*der Interviewer*in können wir knapp sagen, dass die Mutter konkret nach ihrer Perspektive über das von Amelie Gesagte (*ähnlich*) gefragt wird. Das *Gefühl* fasst dabei das von Amelie Gesagte als ein solches zusammen. Es spricht dabei dieselbe Ebene, wie die zuvor an Amelie gestellte Frage des *wie war=s denn?* an. Die Frage ist so gestellt, dass zunächst das Konfliktpotential recht gering gehalten ist. Es fragt implizit eher nach einer Affirmation als nach einer Antwort, die konfrontativ zu Amelies Gesagtem ist. Anhand der bisherige Fallstruktur ist naheliegend, dass die Mutter Amelies Darstellung mit Amüsement begegnet. So könnte man überlegen, inwiefern in der Frage des*der Interviewer*in nicht auch der Versuch steckt, jene Spannung sprachlich schlichtend aufzugreifen. Wir gehen zur Sequenz der Mutter.

Betrachten wir die erste Sequenz *ä:hm mit der entwicklung*, die durch ein Lachen der Mutter sprachlich unvollständig ist. Amelies Mutter verweist auf eine Sequenz ihrer Tochter, in der Amelie den Schüleraustausch mit ihrer Entwicklung in Verbindung gebracht hat. Kompletieren wir diesen Satz, so würde sich anbieten, dass darauf so etwas wie eine Einschätzung bezüglich der Entwicklung, die Amelie erwähnt hatte, folgen würde. Das Lachen der Mutter kann man dabei als Kommentar hinsichtlich einer nicht vollzogenen Entwicklung Amelies bewerten. Ein kleines Gedankenexperiment dazu. Ein Vorgesetzter erkundigt sich bei seiner IT-Abteilung um den Stand der Entwicklung einer Applikation. Er bekommt eine positive Antwort (*die Entwicklung ist im vollen Gange*). Im Gespräch mit einer anderen Abteilung wird diese Auskunft nun mit einem Lacher und der folgenden Aussage: *ähm mit der En-*

wicklung ist es nicht so weit her quittiert. So ließe sich vermuten, dass auch Amelie bezüglich ihrer eigenen Entwicklung eine ganz ähnliche Auskunft gegenüber dem*der Interviewer*in gegeben hat, die ihre Mutter nun korrigiert. Damit wird Amelies Aussage abgewertet als eine Form der Selbstdarstellung.

In der nächsten Sequenz *@ich hab ja so gelacht eben@* ist es unklar, auf welche Stelle sich Amelies Mutter genau bezieht, ob es das Lachen aus der vorherigen Sequenz ist oder ob sie sich auf eine früheren Lacher, während Amelies Sprechpart, bezieht. Gleichwohl kann man sagen, dass sie in einem gewissen Maße ausholt. Aus dem Lachen heraus scheint sich eine Begründungsverpflichtung hinsichtlich des Anlasses zu ergeben, der sie nun nachkommen möchte. Es ist zu erwarten, dass hier wahrscheinlich die Differenz zwischen dem, was Amelie als eigene Entwicklung angepriesen hat, und dem, was die Mutter konfrontativ entgegensetzen wird, aufgegriffen wird.

Teilen wir noch einmal die letzte Sequenz auf und betrachten zunächst nur den ersten Teil *ich hatte so die vorstellung*. Immanent drückt die Mutter aus, dass sie bestimmte Erwartungen, bezogen auf den Schüleraustausch und der *Entwicklung* Amelies, hatte. Würden wir den Satz vervollständigen, so wird allerdings recht schnell klar, dass diese sich höchstwahrscheinlich bewahrheitet hat. Stellen wir uns vor jemand spricht als erwachsene Person von den eigenen jugendlichen Vorstellungen bezogen auf das spätere Leben, so würde eine Formulierung wie, *ich hatte so die Vorstellung, dass ich mir alles kaufen kann und selbst entscheiden kann*, eigentlich bedeuten, dass sich die Erwartungen nicht erfüllt haben. Eine Weiterführung, wie *und das war dann auch so* würde die ganze erzählerische Spannung, die in der Eingangsformulierung aufgebaut worden ist, in sich zusammenfallen lassen, es würde irritierend, nicht wohlgeformt sein.

Nehmen wir nun den zweiten Teil hinzu *da kommt=n kind wieder und das ist tatsächlich selbstständiger*. Hier expliziert die Mutter ihre Erwartungen an den Auslandsaufenthalt. Amelie soll durch den Schüleraustausch selbstständiger werden oder geworden sein. Führen wir ein kleines Gedankenexperiment durch, um den latenten Sinngehalt genauer zu erfassen. Das Setting ist eine Abteilung in einem Betrieb. Ein*e Mitarbeitende*r fällt durch mangelnde Leistung teamintern auf. Als Konsequenz wird eine Weiterbildung veranlasst, um die Mängel zu beseitigen, sodass er*sie die eigene Rolle künftig im angemessenen Umfang ausfüllen kann. Nach besagter Veranlassung nimmt der*die Mitarbeitende den Arbeitsalltag wieder auf. Die anderen Teammitglieder und Mitarbeitenden berichten nun allerdings so: *wir dachten, da kommt=n Mitarbeiter wieder und der ist tatsächlich ne echte Hilfe*. Daraus ergibt sich nun Folgendes: Es handelt sich um den Ausdruck enttäuschter Erwartungen der Kolleg*innen sowohl bezüglich der Weiterbildungsmaßnahme als auch dem gescheiterten Erwerb der beruflich notwendigen Qualifikationen. Der Grad der Enttäuschung ist hoch, es hat sich nichts an dem Status von zuvor verändert oder verbessert, der*die Mitarbeitende ist und bleibt für die Abteilung eine Zumutung. Zum anderen ist es

auch eine Reduktion des*der Kolleg*in auf den formalen Status des*der Mitarbeitenden, der*die im funktionellen Bezug des Arbeiten im Betriebs erwähnt wird. Ähnlich verhält es sich nun auch mit Amelie und ihrer Rückkehr. Bezogen auf die Rolle des Kindes hat Amelie damit nun in der Beschreibung der Mutter keine nennenswerten Entwicklungen durchgemacht und damit bleibt schließlich auch alles beim Alten. Amelie ist in der Darstellung der Mutter ganz die Alte, sie macht keine wirklich tiefgreifende Entwicklung durch. Sie ist damit weder selbstständiger noch unabhängiger. Bezogen auf den Schüleraustausch heißt das schließlich auch, dass dieser den Erwartungen nicht gerecht geworden ist, dass es sich eben nicht um eine Erfahrung handelt, die gewichtig die kindliche bzw. jugendliche Sozialisation beeinflusst und nun Wirkung entfaltet. Dass Amelies Mutter das Ganze mit einem gewissen Humor äußert, scheint die Situation ein wenig zu entschärfen. Sie scheint es damit recht gelassen zu nehmen (anders als die Mitarbeitenden unseres fiktiven Betriebs, die sich nun mit der Situation arrangieren müssen). Gleichwohl gibt sie damit indirekt auch Amelies Aussagen der Lächerlichkeit preis. Sie sind eben beschönigt oder schlicht nicht zutreffend. Dies würde sich insofern mit der bisherigen Analyse auch gut in Einklang bringen lassen, als dass bereits der Verdacht im Raum steht, dass Amelies Darstellung bezüglich des eigenen Schüleraustauschs eher eine Wiedergabe von gesellschaftlichen Erwartungen, statt einer den Umständen entsprechenden Beschreibung. Bezogen auf Amelies Stellung in der Herkunftsfamilie vor und nach dem Schüleraustausch kann damit gesagt werden, dass Amelie in ihrer Familie weiterhin eingebettet ist und dort die Rolle des Kindes einnimmt.

Schließen wir die Analyse nun mit einer letzten Sequenz ab, in der Amelie von ihren Erfahrungen bezogen auf den Schüleraustausch und die Gastfamilie spricht. Die Positionierung in der Herkunftsfamilie ist deutlich geworden, auch wie es um das Unterfangen des Schüleraustauschs als Katalysator des Erwachsenwerdens steht, scheint damit zunächst geklärt. Amelie hatte bereits angedeutet, dass das Familienleben in der Gastfamilie durchaus mit einer Belastung einhergegangen ist. Die folgende Sequenz ist exemplarisch für eine Reihe von Erzählungen, die aus Gründen der Begrenzung dieser Arbeit nicht in dieser Ausführlichkeit abgehandelt werden können. Damit gehen wir zur letzten Sequenz über.

- I: mh; ja das glaub=ich; aber du warst jetzt nicht Harry Potter der unter der treppe leben musste ne,
 A: ä:h n::ee:: nee aber ich hab in der gastfamilie immer das gefühl gehabt dass ich n bisschen außenvor war

Bezogen auf den Interviewimpuls ist zu sagen, dass hier nun mit einer gewissen Vorsicht abgeklöpft wird, ob Amelie Leiden in der Gastfamilie durchstehen musste. Man könnte vermuten, dass das metaphorische Beispiel genommen wurde, um die Peinlichkeit auszulassen direkter nachzufragen oder herumzustochern, bezogen auf be-

stimmte Erfahrungen, die Amelie eventuell in der Gastfamilie erlebt hat (z.B. verbale oder körperliche Gewalt). Indirekt wird damit auch ihre Stellung in der Gastfamilie angesprochen, die Figur Harry Potter¹ nimmt die Position des Außenseiters innerhalb der Familie ein, der eigentlich im Verbund unerwünscht ist.

Zunächst relativiert Amelie das Gesagte und weist die Wichtigkeit des genannten Beispiels zurück (*ä:h n::ee::*). Trotz der vorgenommenen Einschränkung drückt sie im Folgenden allerdings aus, dass die Situation als spürbar belastend erlebt worden ist. Stellen wir uns dazu vor, dass eine Person nach ihrer Schulzeit befragt wird, das Oberthema ist Ausgrenzung. *F: Wurdest du in deiner Klasse gemobbt? A: ähh, nee, nee, aber ich habe immer das Gefühl gehabt, dass ich n bisschen außenvor war.* An dieser kurzen Frage-Antwort-Sequenz wird deutlich, dass die im Raum stehende Mobbing-erfahrung verneint wird. Gleichwohl drückt die Person damit aus, dass ihr zwar diese außerordentliche Form der Schikane erspart geblieben ist, sie allerdings die Position eines*einer Außenseiter*in eingenommen hatte. Übertragen wir die innere Realität Amelies auf den äußeren Kontext, so wirkt es in ihrer Schilderung wie das Dasein des*der Einzelgänger*in, der*die in der Klasse keine Freundschaften, nur wenige Gesprächspartner*innen hat und schließlich auch ein Gefühl des Ausgeschlosseneins aus der Klassengemeinschaft. Und so können wir analog zu Amelies Position in der Gastfamilie schließlich auch sagen, dass sie dort eben jene Außenseiterrolle innehielt, die sie vielleicht auch selbst ausgefüllt und eingenommen hat. Im Vergleich zu den anderen Kindern, die der Gasteltern, nimmt sie eine gesonderte Stellung ein. Sie wird weniger vertraulich adressiert, man kümmert sich weniger um sie bzw. behandelt sie wahrscheinlich nicht mit derselben elterlichen Fürsorglichkeit, wie es eben mit den Kindern bzw. diese unter sich tun. Dies ist insofern auch nicht unbedingt überraschend, da sie qua Ausgangslage auch nicht das Kind der Eltern der Gastfamilie ist. Eine aus dem Begriff der Gastfamilie hergeleitete Vorstellung einer familialen Praxis, analog zur Herkunftsfamilie, lässt sich an diesem Fall und eventuell auch darüber hinaus empirisch nicht zeigen.

3 Zusammenfassung

Es lässt sich zusammenfassen, dass hier ein Fall vorliegt, bei dem es sich um eine Gastschülerin handelt, die bezogen auf die Herkunftsfamilie nun in dieselbe Rollenkonstellation zurückkehrt, die sie zuvor verlassen hat. Sie ist und bleibt, auch in der Rolle, damit das Kind ihrer Mutter. Amelie verwehrt sich dieser Einsicht, die schließlich auch für sie bedeuten würde, dass substanziell von der Erfahrung des Schüleraustauschs nicht mehr viel übrigbleiben würde. Die erhoffte Erwartung des frühen Erwachsenendaseins, die Geschichte der Transformation von der Situiertheit des Kindes in der Familie hin zu einer eigenständigen Person ist eher die Erzählung Amelies, die

¹ Die fiktive Figur Harry Potter aus der gleichnamigen Buchreihe wächst, unter gegenseitigen Widerwillen, in der Familie des Onkels auf.

schließlich von der Mutter belächelt und zurückgewiesen wird. Dabei hat die Mutter nun einen Trumpf in der Hand. Das Leben in der Gastfamilie war schließlich mit vielen Unannehmlichkeiten verbunden. Damit wird die Herkunftsfamilie nun indirekt zu einer Art „Erfolgsmodell“, als Hort der Annehmlichkeiten herausstellt. Gemäß dem Ausspruch „da siehst du mal, wie gut du es bei uns hast“ kann Amelies Mutter damit nun aus einer Position der Stärke als generös auftreten und ihre Rolle als Mutter (und damit Amelies Rolle als ihr Kind) wieder festigen – entgegen der Ablösungstendenzen, die ein solcher Schüleraustausch birgt. Man kann somit sagen, dass alle zentrifugalen Kräfte (vgl. Levi, Savard, Stierlin 1989, S. 48ff), die durch einen Schüleraustausch nun in Gang gesetzt werden, schließlich aufgehoben werden und Amelie nach und während des Austauschs wieder zentripetal (vgl. ebd., S. 54ff.) in den Sog einer integrativen Familiendynamik gelangt. Bereits während des Austauschs war der Rückzug bzw. Rückbezug in den eigenen Familienverband in vollem Gange.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass etwaige Versprechungen, Sinne eines verfrühten Erwachsenwerdens, sich nicht bewahrheiten. Damit fällt der Nutzen des Unterfangens des Schüleraustauschs allerdings recht mager aus. Es sind vielleicht noch die Fremdsprachenkenntnisse oder ein paar schöne Erfahrungen, die man gemacht hat, doch scheint dies nicht tragfähig zu sein für eine Erzählung, die dem Schüleraustausch angemessen erscheint. Die Tatsache, dass sich nun auch noch das Leben in der Gastfamilie als eine Erfahrung entpuppt, die man sich lieber ersparen als zumuten möchte, stellt das Unterfangen von Amelies Schüleraustausch zusätzlich in Frage. Statt einer entsprechenden Erzählung von Amelie wird ein beschönigendes Narrativ gesponnen: Der Aufenthalt ist nun eine unverwechselbare Erfahrung. Man ist erwachsener als je zuvor. Die Analyse zeigt dabei, dass die latenten Sinnstrukturen einer anderen Logik als Amelies Darstellung folgen. Damit bewegt sich Amelies Fall in einer recht ähnlichen Struktur, wie die des bereits aufgeworfenen „Auflösungsintermezzos“ (vgl. Wernet 2020, S. 281). Schließlich vollzieht sich auch bei Amelie die Rückbewegung in die eigene Familie und es ist am Ende, nach einigen Holprigkeiten, schließlich alles wieder beim Alten.

Literatur

- Goffman, E. (1959). *Wir alle spielen Theater Die Selbstdarstellung im Alltag*. Texte und Studien zur Soziologie. Pieper Verlag, München.
- Levi, D., Savard, R., Stierlin, H. (1989). Zentrifugale und zentripetale Ablösung in der Adoleszenz: zwei Modi und einige ihrer Implikationen. In: Döbert, R., Habermas, J., Nunner-Winkler (Hrsg.), *Entwicklung des Ichs*. Athenäum Verlag. Königstein im Taunus. S. 46–67.
- Oevermann, U. (2001). Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In:

- Kramer, R.-T., Helsper, W., Busse, S. (Hrsg.), Pädagogische Generationsbeziehungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 78–128.
- Wernet, A. (2020). Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumutung. In: Funcke, D. (Hrsg.), Rekonstruktive Paar- und Familienforschung. Springer VS. Wiesbaden. S. 261–290.

„Ich will ja nicht nur die ganze Zeit als Gast behandelt werden“
Der Auslandsaufenthalt als Bewährungskrise im Kontext von Adoleszenz und Familie

Einleitung

Als Schüler*in für ein halbes oder ganzes Jahr einen Auslandsaufenthalt in Form eines Schüleraustauschs zu absolvieren, zählt in bildungsbürgerlichen Milieus der globalisierten Welt zu einem weit verbreiteten Möglichkeits- und Erfahrungsraum der adoleszenten Persönlichkeitsentwicklung (Wernet 2020, S. 262). In den Internet- und Printmedien werden Auslandsaufenthalte während der Schulzeit als hauptsächlich bis ausschließlich positiv konnotierte ‚Erlebnisreisen‘ attribuiert, „vergleichbar mit einem touristischen Angebot und natürlich abhängig von den ökonomischen Möglichkeiten“ (Wernet 2020, S. 283). Diese würden mit der Adoleszenz verbundene Persönlichkeitsentwicklungen stärken: persönliche Reife, Selbstständigkeit, Gewinnung von bildungs- bzw. lebenslaufrelevanten und sprachkulturellen Erfahrungen und Kompetenzen im Rahmen einer (Selbst-)Zumutung (Wernet 2020, S. 262 ff.). Aus familien-theoretischer Sicht handelt es sich hierbei um ein – dem späteren Auszug des Kindes aus dem Elternhaus – vorgezogenes Szenario der Trennung: fernab des Alltags der Herkunftsfamilie, als ein zeitlich begrenztes und mit einer Rückkehr verbundenes „familiales Auflösungsintermezzo“ (Wernet 2020, S. 281).

Jene Auslandsaufenthalte während der Schulzeit stellen einen empirischen Forschungsbereich dar, der erst in jüngerer Zeit mit erziehungswissenschaftlichem Erkenntnisinteresse systematisch erforscht wird (Wernet 2021b, S. 1). In seinem Methodenbuch zur *Objektiven Hermeneutik* benennt *Andreas Wernet* das fallrekonstruktive Potenzial des ‚Schüleraustauschs‘ (2021a, S. 64 ff.). Er betont den alltagsweltlichen Bezug von geplanten Auslandsaufenthalten innerhalb einer Schullaufbahn einerseits, welche zugleich „etwas Besonderes“ (ebd., S. 64) in der Lebenspraxis des Individuums darstellen und ebenso mit gesellschaftlichen Vorteilen wie subjektiven und familialen Aufgabenbewältigungen verbunden sind (ebd., S. 65). Krisenmomente, „im Sinne einer gesteigerten Selbsterprobung“ (Wernet 2021b, S. 5), und Auflösungsprozesse müssen hierbei überwunden werden (ebd.). Der Schüleraustausch wird „im Kontext eines adoleszenten Ablösungs- und Autonomisierungsprozesses“ (Wernet 2020, S. 266) und als „Möglichkeit einer identitätsbedeutsamen bildungsbiografischen Horizont- und Perspektivenerweiterung“ (vgl. LUH IEW 2021) betrachtet. Den zusammenspielenden Einflussfaktoren Familie, Milieu und Adoleszenz werden hierbei die größte Bedeutung zugewiesen (vgl. ebd.).

Das für diesen Beitrag ausgewählte Fallbeispiel stammt aus der explorativen Vorphase des *AWAY-Projekts* aus dem Jahr 2018 und befasst sich mit der Schülerin Mara, die in der elften Klasse für sechs Monate einen Auslandsaufenthalt in Italien plant.

Ein großer Anbieter für Schüleraustausch- und Auslandsreisen formuliert hierzu: „Wenn du die schönen Dinge des Lebens magst, ist Italien genau der richtige Ort für dich. Freue dich auf einen ganz besonderen Auslandsaufenthalt, mit freundlichen Menschen, intensiven italienischen Gesprächen und nicht zu vergessen – der besten Pizza der Welt!“ (vgl. DFSR 2022a). Auch weitere Anbieter werben mit der Erfahrung des schulisch anspruchsvollen, aber familiär und freundschaftlich entspannten italienischen Lebensstils, einem angenehmen Klima, einer vielfältigen Mode- und Essens-Kultur und „leben, lieben und lachen“ (vgl. STS 2022). Gleichzeitig werden bereits hier auch familiäre und emotionale Erwartungen formuliert: „Als Austauschschüler in Italien wirst du sofort bemerken, dass den Italienern die Familie sehr, sehr wichtig ist. [...] Sie möchten dir die italienische Lebensart aus erster Hand zeigen und ihre Herzen für dich öffnen“ (vgl. ebd.). Die unmittelbare Teilhabe an einem Familienleben im Ausland wird an Voraussetzungen geknüpft: „Deine Familie wird es sehr schätzen, wenn du Interesse an ihnen und ihrer Lebensweise zeigst. [...] Aber nicht zuletzt wirst du Teil einer fürsorglichen italienischen Familie, die dich als neues Familienmitglied aufnehmen wird.“ (vgl. DFSR 2022a)

Nach einem familientheoretischen Exkurs unter Hinzuziehung der soziodemographischen Daten von Maras Familie und ausgewählten Sequenzen aus einem Familieninterview werden in dem vorliegenden Beitrag jene familien- und krisentheoretisch belegbaren Kontexte sowie individuell relevanten familialen Hintergründe des Falls näher betrachtet und unter Anwendung der Methode der *Objektiven Hermeneutik* (vgl. Wernet 2000) interpretiert. In experimenteller Abfolge soll sich der inneren Realität, den Deutungs- und Sinnstrukturen des Falles als „Gemengelage“ (Wernet 2021b, S. 11) mehrerer Einflussfaktoren, angenähert werden. Unter der Bearbeitung nachfolgender Fragestellungen erfolgt eine Fallrekonstruktion: Welches Spannungsfeld entsteht zwischen (Selbst-)Zumutung, Autonomie und Ablöseprozessen der Heranwachsenden? Wie beeinflussen familiäre Verhaltensmuster die Erwartungshaltungen bezüglich des Auslandsaufenthalts auf manifester und latenter Deutungsebene? Die Generalhypothese lautet: Die Situiertheit des Individuums in seiner Herkunftsfamilie beeinflusst die Motive und Erwartungen für und an Auslandserfahrungen in Gastfamilien.

Familientheoretische Einbettung

Im vorliegenden Kapitel richtet sich der Fokus auf die strukturellen Beziehungsgeflechte in Maras Kernfamilie. Jene triadische Struktur um das zu erforschende Individuum herum, welche aus den ihrerseits dyadisch verbundenen Elternteilen und ihren Kindern besteht, wird über die Ablösungsprozesse hinaus wirkende und strukturgebende Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung definiert (Allert 1998, S. 278). Die Beziehungsebenen gelten als universal, nicht wählbar, unaustauschbar, und emotional sowie zeitlich uneingeschränkt, mit geltendem Inzesttabu (ebd., S. 251 ff.; Par-

sons 1968, S. 73; Lévi-Strauss 2008, S. 80; Oevermann 2001, S. 82 ff.). „Die Handelnden begegnen sich als ganze Personen mit einem Anspruch auf Anerkennung und Bestätigung ihrer Einzigartigkeit“ (Allert 1998, S. 1). Das soziale Konstrukt der Familie wird institutionell als Sozialisationsinstanz, Begegnungsraum, affektiv-diffuser Kommunikationszusammenhang und Orientierungsrahmen betrachtet, in welchem sich die Kinder zunächst vorrangig an ihren Eltern orientieren (ebd., S. 3). Die „übergenerationelle Wirkung von Sinnstrukturen der Intimität auf die Subjektwerdung der Person“ (ebd.) sei dabei genauso bedeutend wie die „Funktion des Sozialsystems Familie als zentrale [...] gesellschaftliche [...] Einheit der Konstitution von sozialem und darüber vermittelten biografischen Sinn“ (ebd.). Heranwachsende werden familial mit „einer Abfolge von Erfahrungskrisen mit zwei besonders lebensgeschichtlichen Zuspitzungen [konfrontiert], der ödipalen Krise und der Ablösungskrise“ (ebd., S. 253). Persönliche, subjektive „Entscheidungen im Bedeutungsumfeld der Adoleszenz und des Austritts aus der Herkunftsfamilie“ (ebd., S. 23) sind daher von besonderem Interesse: „Jugendliche werden in der Familie positioniert und müssen sich selbst im Individuationsprozess in und gegenüber der Familie zwischen den Polen von Abgrenzung und Trennung sowie Orientierung und Gebundenheit verorten“ (Labede et al. 2020, S. 185). Darüber hinaus gelten auch Geschwisterbeziehungen als „Primärbeziehungen“ (Kasten 1998, S. 21), welche lebenslänglich andauern, unwillkürlich sind, einen elterlichen Sozialisationsraum teilen und ebenfalls mit einem Inzesttabu belegt sind (Nave-Herz 2009, S. 345ff.). Im Gegensatz zu den dyadischen Familienbeziehungen sind diese jedoch als körperlich ungebunden zu bezeichnen, als „viel weniger unbefristet [welche] viel eher aufgelöst“ (Oevermann 2014, S. 56) werden können. Die Geburtsposition und Geschwisterdynamik sei von der Anzahl der Kinder abhängig. Oevermann folgend „ist ihre Beziehung zueinander immer vermittelt über ihre je eigene Position in ihrer eigenen ödipalen Triade“ (ebd. S. 56).

Textübergreifend wird festgehalten, dass Geschwisterbeziehungen den Verlauf der individuellen Sozialisation nachhaltig prägen (Kasten 1998, S. 151; Nave-Herz 2009, S. 346). *Tilman Allert* benennt „die Position in der Geschwisterreihenfolge und in Verbindung damit die Frage nach dem Geschlechtsstatus [als] wichtig“ (1998, S. 23) und auch *Hartmut Kasten* stellt unter anderem „Geburtsrangplätze, Geschlechtskombinationen und Altersabstände“ (1993, S. 62) als Haupteinflussfaktoren geschwisterlicher Sozialisation heraus. Geschwisterbeziehungen gelten als „soziale Konstrukte“ (Nave-Herz 2009, S. 339), welche nicht bloß genetischer Determination unterliegen, sondern auf Beziehungsarbeit basieren: „Aus gesamt-gesellschaftlicher Perspektive stellen ‚Geschwisterbeziehungen‘ institutionalisierte soziale Systeme dar; und ‚Geschwister‘ sind soziale Positionen in diesem System. An die [jeweiligen Inhaber von geschwisterlichen Positionen] werden ganz bestimmte gesellschaftliche Erwartungen gestellt, die aber kulturell variabel und unterschiedlich je nach Geschlecht und Rangplatz in der Geschwisterreihe definiert sein können“ (ebd. S.

339). Es seien daher keine generalisierbaren Aussagen über Geschwisterbeziehungen möglich (ebd., S. 347; Nave-Herz & Feldhaus 2005, S. 116). *Wernet* benennt zudem geschwisterliche Konkurrenz als einen möglichen Einflussfaktor auf schulische Belastungs- bzw. Erfolgserfahrungen (2021b, S. 6), in deren Rahmen letztlich auch der Auslandsaufenthalt während der Schulzeit fällt. Die Rivalitätsfrage zwischen den Geschwistern – untereinander und um die Aufmerksamkeit der Eltern – ist den Familienforschern zufolge von dem Erziehungsverhalten ihrer Eltern abhängig (Nave-Herz 2009, S. 348; Kasten 1998, S. 150). Da Mara drei jüngere Schwestern hat, bietet sich nachfolgend – zur weiterführenden Hypothesengenerierung – die Erkundung des Einflusses gleichgeschlechtlicher Geschwisterkonstellationen auf den Individuationsprozess und hieraus weiterführend den Erfahrungsraum Schüleraustausch an.

Der Fall Mara

Zur nachfolgenden Analyse des Fallgeschehens wird, unter Berücksichtigung der Rahmeninformationen zur Erhebung und Interaktionssituation der Daten, zunächst der Fall mit hinführenden Fragestellungen eingegrenzt (Wernet 2009, S. 89; 2021a, S. 53). Hierfür wird, wie auf der ersten Analyseebene des *AWAY-Projekts* (Wernet 2021b, S. 8), von den soziodemographischen Daten eine generative Fallstruktur expliziert (Wernet 2009, S. 15 ff.). Die Rekonstruktion des familialen Hintergrunds und die persönlichen Motivlagen um Maras Auslandsaufenthalt erfolgen daher zunächst mittels der Analyse soziodemographischer Daten. Im Anschluss werden ausgewählte Sequenzen aus dem Familieninterview objektiv-hermeneutisch analysiert. Um den Fall entsprechend diskutierbar eingrenzen zu können, und von den soziodemographischen Daten sowie dem Familieninterview ausgehend, bietet sich ein familientheoretischer Zugang zum Material an.

Die Geschwisterbeziehung und ihr Einfluss auf den Prozess der Individuation

Mara hat drei weibliche Geschwister und mehrere – vorrangig männliche – Verwandte, welche in ihrer Schul- oder Studien- und/oder beruflichen Zeit Auslandsaufenthalte absolviert haben¹. Sie ist zum Zeitpunkt der Erhebung 17 Jahre alt und besucht die 11. Klasse eines Gymnasiums. Bei der Betrachtung ihrer Kernfamilie ist auffällig, dass sich die vier Schwestern mit ihren Altersabständen gewissermaßen in zwei Gruppen teilen: Mara ist die älteste Tochter mit drei Jahren Altersabstand zur Zweitgeborenen. Die beiden jüngsten Geschwister sind jeweils neun und zwölf Jahre jünger als Mara, sodass hier von einem großen Altersabstand gesprochen werden kann. Untereinander haben die beiden Geschwisterpaare also jeweils drei Jahre Altersabstand, zueinander jedoch jeweils neun. Es entsteht so eine Lücke in der Geschwisterreihe, strukturell besteht ein asymmetrisches Geschwisterverhältnis.

¹ Zu diesen Personen zählen drei Onkel, ihr ältester Cousin sowie der Großvater mütterlicherseits.

Hierzu erscheint eine nähere Betrachtung von Geschlecht und Rangplatz der Schwestern und deren mögliche Auswirkungen auf Maras Sozialisation sinnstiftend. Sie erfährt zugleich zwei Phänomene dieser Dimension: zum einen hat sie zwei Geschwister mit großem und zum anderen eine Schwester mit verhältnismäßig kleinem Altersabstand.

Zum Einfluss des Altersabstands zwischen Geschwistern gibt es in der Familienforschung verschiedene Theorien. Zunächst gilt: „Geschwister gehören immer zu der gleichen Generation innerhalb des Familienbandes. Das trifft selbst für Geschwister mit großem Altersabstand zu, auch wenn diese – sozialstrukturell – verschiedenen gesellschaftlichen Generationen zugeordnet werden“ (Nave-Herz 2009, S. 339). Die Aufteilung von zwei Geschwisterpaaren ist demnach eine von außen auferlegte Erkenntnis.

Das Verhältnis von Geschwistern untereinander ist jedoch innerhalb ihrer Lebensspanne als hoch variabel zu betrachten. Mit zunehmender Wichtigkeit der Geschwisterbeziehung im Kleinkindalter und abnehmender Intensität während des Ablösungsprozesses von den Eltern in der Jugend- bzw. Adoleszenzphase (Kasten 1998, S. 148 f.), in welcher sich Mara zum Zeitpunkt der Erhebung befindet. *Oevermann* postuliert: „ab der Zahl von 4 Kindern erst ergibt sich, vorausgesetzt der Altersabstand ist nicht zu groß, die Möglichkeit, daß die Kinder unter sich sich vergemeinschaften und eine eigene Gemeinschaft bilden, die entsprechend auch gemeinsam gegenüber den Eltern als Praxisform auftritt“ (2014, S. 56). Ob sich eine solche parallele Gemeinschaft innerhalb der Familie in Maras Familie ergeben hat, bleibt aufgrund der variablen Altersabstände und den nicht konkreten Altersangaben fraglich. Konflikte unter den Geschwistern sind vor allem bei einem Altersabstand von weniger als drei bis vier Jahren und häufiger bei gleichgeschlechtlichen Geschwistern zu beobachten, welche sich jedoch während der familialen Ablösungsprozesse und spätestens im Erwachsenenalter häufig auflösen (Kasten 1998, S. 104; Bollmann 2012, S. 51). Ab dem zweiten Lebensjahr werden Geschwister vermehrt als Spielpartner betrachtet (Kasten 1998, S. 94 ff.; Schewe 2009, S. 25). Intensive Geschwisterbeziehungen sind ebenfalls vor allem bei kurzen Altersabständen zu beobachten, da „altersmäßig benachbarte Geschwister viele Gemeinsamkeiten im Alltag teilen und [...] sich zwischen ihnen im größeren Umfang wechselseitige Identifikationen abspielen“ (Kasten 1998, S. 87). Die Zuschreibung von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten erfolgt jedoch auch durch von außen herangetragene Erwartungen: „Ein enger Altersabstand in der Kindheit hingegen evoziert häufig Nähe zwischen Schwestern, dies allerdings auch deshalb, weil sie von der Außenwelt als Paar (spacing) wahrgenommen werden, denen ähnliche Verhaltenserwartungen und -muster zugeschrieben werden“ (Bollmann 2012; S. 233). Zu späteren Zeitpunkten in der Lebensspanne von Schwestern seien weiter greifende Abgrenzungsprozesse zu erwarten: „Die Beanspruchung desselben Raums (Alter, Geschlecht) impliziert eine Suche nach Abgrenzung und eigener Positionierung sowohl innerhalb des Familiensystems, als auch – mit steigendem

Alter – in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen und sozialen Beziehungen (in Schule, Beruf und Freizeit)“ (ebd., S. 40). *Kasten* zufolge haben ältere Geschwister – zunehmend, mit wachsendem Altersabstand von vier bis sechs Jahren oder mehr – oft eine Leit- und Lehrfunktion für ihre jüngeren Geschwister. Als „Vorbild und Modell“ (1998, S. 99), aber auch verbunden mit „Betreuungs- und Behütungsaufgaben“ (ebd., S. 107), vor allem, wenn es mehrere weitere Kinder gibt (vgl. ebd.) und zusätzlich vermehrt, wenn das älteste Kind ein Mädchen sei (ebd., S. 63). An jüngeren Geschwistern werde zudem häufig die Mutterrolle geübt (ebd., S. 99). Liegt der Altersabstand bei über sechs Jahren, wie es bei Mara zu ihren beiden jüngsten Schwestern der Fall ist, dann können sich die gemeinsamen Interessen vermindern und die oft elterlich gesteuerten Erwartungen der Fürsorge der älteren gegenüber ihren jüngeren Geschwistern zunehmen (Bollmann 2012, S. 233). Zugleich erfahren Erstgeborene oft mehr Selbständigkeit: „Bei einem Altersabstand von sechs oder mehr Jahren hat das ältere Geschwisterkind bereits seinen eigenen Bereich abgesteckt und bedarf zu Hause nicht mehr so intensiv die volle elterliche Aufmerksamkeit“ (Bollmann 2012, S. 114). Bei sieben bis zehn Jahren Altersunterschied werden zudem Einzelkind-Tendenzen erkennbar, das soziale Umfeld weist in den verschiedenen Altersgruppen weniger Gemeinsamkeiten auf (ebd., S. 141; Schewe 2009, S. 19), aber „[e]in großer Altersabstand wirkt allein in der Kindheit- und Jugendphase differenzierend“ (Bollmann 2012, S. 232).

Bei der Betrachtung der soziodemographischen Daten, mit Fokus auf die alters- und geschlechtsgebundenen Geschwisterverhältnis, lässt sich festhalten, dass vor dem Hintergrund der dargestellten familien- und geschwistertheoretischen Grundlagen davon auszugehen ist, dass Mara multilateralen Geschwisterbeziehungen ausgesetzt ist. Zum einen ist zu erwarten, dass sie in ihrer Kindheit zu der zweitältesten Schwester ein etwas engeres Verhältnis hatte als zu ihren beiden jüngsten Schwestern. Ebenfalls ist – während ihrer zum Zeitpunkt der Erhebung stattfindenden Jugend- und Adoleszenzphase – erwartbar, dass sie hierdurch über einen vermehrten Abgrenzungswunsch gegenüber dieser Schwester verfügt. Zugleich kann die Annahme festgehalten werden, dass sie sich ab ihrem neunten bzw. zwölften Lebensjahr, als ihre beiden jüngsten Schwestern geboren wurden, um diese bemutternd und in Betreuungsaufgaben eingebunden gekümmert hat.

Forschungsfragen und erweiterte Hypothesen

Aus den Fragestellungen der ersten Forschungsphase des *AWAY-Projekts* inspiriert (Wernet 2021b, S. 8) und an der eingangs aufgestellten Generalhypothese orientiert, sind hieraus folgende Fragestellungen und erweiterte Hypothesen generierbar, sodass eine weiterführende Falleingrenzung ermöglicht wird: Inwiefern beeinflusst Maras Geschwisterverhältnis ihre subjektiven Motivkonstellationen und Erwartungen an den Auslandsaufenthalt? Welche Einflüsse geschwisterlicher Konstellationen und

elterlicher Erwartungen werden im Fall ersichtlich? „In welcher Art und Weise konfigurieren sich diese Motive im Spannungsfeld subjektiver Aspirationen und familialer Dynamiken? [...] Welche Befürchtungsszenarien und Selbstcharismatisierungsstrategien werden mobilisiert?“ (ebd.). Die erweiterte Hypothese lautet: Die Situiertheit des Individuums in seiner Herkunftsfamilie, welche in weiten Teilen durch seine Geschwisterebene geprägt ist, beeinflusst die Motive und Erwartungen für und an Auslandserfahrungen in Gastfamilien.

Fallrekonstruktion

Die vorliegende Sequenz stammt aus dem Transkript des ersten Familieninterviews vor dem geplanten Auslandsaufenthalt von sechs Monaten in Italien. Es wurde mit Mara (M), ihrer Mutter und unter Anwesenheit ihrer jüngsten Schwester, von zwei Forschende (Fm1; 2) durchgeführt.

Fm1: ja; (.) wie stellst=n dir das ä:h (.) das leben in der gastfamilie vor; (.) hast=e da irgendwie gewisse erwartungen? (.) #00:38:20-4#

M: also wie gesagt ich glaube anfangs (.) is=es noch so (.) gastschüler (.) und familie, // Fm1: mhm, // (.) halt, ähm (.) und ich hoffe so dass sich das *so nach einer woche, also ich hatte jetz halt bisher nur einen wochen(.)austausch*, //Fm1: mhm, // dass sich das dann so (1) () das man so abläufe findet, dass man so mit eingebunden wird; ähm (.) und ich will ja nich nur die ganze=zeit irgendwie so: (.) als gast behandelt werden. // Fm1: mhm, // ich will ja auch mitmachen, //Fm1: mhm, mhm, // (.) und hoffe dass das sich einfach so entwickelt, (.) ohne irgendwie (.) in komische situationen, auszuarten, //Fm1: ja// wo man sich so denkt was soll ich jetz machen, oder (.) (wenn) man sich unwohl fühlt, (.) äm aber ich muss sagen ich kann=s mir noch nich so richtig vorstelln; weil (.) so ein wochenaustausch //Fm1: mhm, mhm// is dann halt was anderes als (.) //Fm2: ja; ja; ja; // wenn man so n' bisschen (.) länger (irgendwohin geht) #00:39:01-6#

Die (Gast-)Familie als Bewährungsrahmen der Sozialisation

„[(1)] Wie stellst du dir das Leben in der Gastfamilie vor, [(2)] hast du da gewisse Erwartungen?“

(1) Mit dem Wort *Gastfamilie* lässt sich kaum ein anderer Kontext erdenken, als der auf (länger andauernde) Auslandserfahrungen bezogene. Gastfamilien werden direkt mit Auslandsaufenthalten in Verbindung gebracht, obgleich sie sich nicht unmittelbar und ausschließlich auf Vorgänge in der Schulzeit beziehen müssen. So könnte diese Frage auch (a) einem Studierenden vor einem Auslandssemester oder (b) vor einem Work & Travel-Aufenthalt gestellt werden. In beiden Geschichten handelt es sich um Personen aus der Lebensphase der Adoleszenz in einem institutionell bedingten Kontext. In beiden Fällen lässt sich bereits diese

Fragestellung auf manifester und latenter Ebene betrachten: Es geht nicht um wenige Stunden oder Tage, in denen das Individuum als *Gast* auftritt, sondern um ein (wenn auch auf die Lebensspanne bezogen ‚abschnitthaftes‘) Leben in einer anderen *Familie*, fernab der Ursprungsfamilie. Es impliziert damit eine familiengebundene Lebenspraxis, die von einem solchen Austausch erwartet wird: Die Gastfamilie wird zu einem Ort der alltäglichen Lebensführung und von diffusen familialen Beziehungen sowie individuellen Erwartungen. Es wird jedoch auch wieder den Moment der Rückkehr in die Ursprungsfamilie geben, wenn die Zeit der Beherbergung als *Gast* in einer anderen *Familie* und das damit einhergehende „Trennungsimtermezzo“ (Wernet 2020, S. 266) von dem gewohnten familialen Handlungsrahmen vorüber ist (ebd.).

- (2) Der Begriff der *Erwartungen* ist bereits auf manifester Ebene mit einer Vorausschau verbunden: Etwas steht bevor, auf das gewartet wird und was mit bestimmten Vorstellungen verbunden ist. Dieser lässt sich erneut auf alle oben genannten Geschichten/Szenarien beziehen. Jedes Leben in einer Familie folgt speziellen Regeln, kulturellen, ökonomischen und elterlichen Einflüssen, jedes Land ist mit anderen Kulturen verbunden (ebd., S. 267; Nave-Herz & Feldhaus 2005, S. 116 f.). Auf wörtlicher Ebene geht die fragende Person von konkreten Erwartungen aus und stellt diese Frage zunächst recht offen. Auf der latenten Ebene kommt es so nicht nur zu Fremderwartungen, sondern auch zu Eigenerwartungen der Fragenden und des Befragten: Erwartungen prägen die Vorausschau auf einen Auslandsaufenthalt und werden vorausgesetzt. Erwartbare Antworten bzw. Gesprächsthemen als mögliche Anschlusshandlungen sind beispielsweise: das Kennenlernen einer neuen Kultur, bisher unbekannter Essgewohnheiten, neuer Institutionen und Unternehmungen mit der Familie.

Bei der Rekonstruktion einer Fallstrukturhypothese sind, an diese Aussagen anknüpfend, mehrere Deutungen möglich. Laut *Wernet* werden jene Aufenthalte – beziehbar auf alle vorab genannten Kontexte desselben – vor allem als „Alltagserfahrung [...] durch Anpassungsleistungen geprägt“ (2020, S. 267). Es gibt außerhalb der persönlichen Kernfamilie stets „Gepflogenheiten“ (ebd.; Wernet 2021b, S. 5) und „Vorschriften“ (ebd.) zu beachten, sowie familial als auch institutionell bedingt durch die Organisatoren der Aufenthalte. „Mit dem Auslandsaufenthalt betreten die Schüler also eine höchst reglementierte Welt. Sie steht eher im Zeichen der Erduldung und Bewältigung von Fremderwartungen, als im Zeichen der Orientierung an und des Abschreitens von Autonomiehorizonten.“ (Wernet 2020, S. 267)

Der Begriff der *Bewältigung* lässt sich in diesem Falle mit den konstruierend diskutierten Begriffen der *Bewährung* und des *Moratoriums* im Prozess der Adoleszenz verknüpfen (Wernet 2021b, S. 5; King 2010, S. 13). *Behrend* und *Zizek* zufolge sind Menschen biografiebegleitend auf der Suche nach persönlicher, familialer und gesellschaftlicher Anerkennung – nach Gelegenheiten, sich beweisen zu können: „Mit dem Konzept des *universalen Bewährungsdrangs* und des Mensch und Sozialisanden als

Bewährungssucher ist die Hypothese verbunden, dass bereits Kinder danach streben, einen echten Beitrag zum Wohl einer Gemeinschaft zu leisten, sich nützlich zu machen“ (Behrend & Zizek 2019, S. 13, Herv. i. O.). Aus dieser krisentheoretischen Perspektive eröffnet der Schüleraustausch, wie eingangs erwähnt im Sinne einer gesteigerten Selbsterprobung, außerordentliche Möglichkeiten der Bildungs- und Belastungserfahrungen (Wernet 2021b, S. 19).

Die *Bewährungssituation* während des Auslandsaufenthalts fällt außerdem in den Lebensabschnitt der elterlichen und adoleszenten Ablösung, einem generativen Umbruch als Trennlinie zwischen der Eltern- und Kindergeneration, der durch die zeitliche Begrenzung des Austauschs zugleich einerseits vorgezogen als auch andererseits lokal und temporal begrenzt wird (Wernet 2020, S. 265; 2021b, S. 5 f.). King betont ohnehin: „Mittels der Adoleszenz werden Generationswechsel und die Weitergabe sozialer Positionen von ‚Erwachsenen‘ an ‚Heranwachsende‘ *verzeitlicht* – d. h. vorbereitet, wie auch verzögert. Jugend bzw. Adoleszenz sind auch in diesem Sinne sozial konstruiert“ (2010, S. 13, Herv. i. O.). Jenes *Moratorium* wird durch den Auslandsaufenthalt zusätzlich verstärkt. Das Individuum, welches sich von seiner Kernfamilie in eine andere Familie im Ausland absetzt, verlässt seine von kindlichen Erfahrungen geprägte Welt und muss sich, nach neuen Bewährungsaufgaben suchend und von impliziten und expliziten *Anpassungserwartungen* geprägt, in ein neues Gastfamilienleben einfinden. Aus dieser Perspektive kann die Fallstrukturhypothese aufgestellt und teilweise belegt werden, dass das alltägliche *Leben* in einer Gastfamilie als ein weiterer Bewährungsrahmen des sozialisierenden Individuationsprozesses bezeichnet werden kann.

Der Auslandsaufenthalt als Ausbruch oder Fortsetzung familialer Strukturen?

„[(1)] Wie gesagt, ich glaube anfangs ist es noch so: Gastschüler und Familie, und ich hoffe, dass sich das so nach einer Woche – [(2)] ich hatte jetzt halt bisher nur einen Wochenaustausch -, [(1)] dass man so Abläufe findet, dass man mit eingebunden wird. [(3)] Und ich will ja nicht nur die ganze Zeit irgendwie so als Gast behandelt werden. [(4)] Ich will ja auch mitmachen und hoffe, dass das sich einfach so entwickelt, ohne irgendwie in komische Situationen auszuarten, wo man sich so denkt: was soll ich jetzt machen, oder man sich unwohl fühlt. [(5)] Aber ich muss sagen, ich kann es mir noch nicht so richtig vorstellen, weil so ein Wochenaustausch ist dann halt was anderes als wenn man so ein bisschen länger irgendwohin [hin]geht.“

Für eine interpretierbare Reduktion lassen sich folgende Kernaussagen herausarbeiten: (1) Zu Beginn des Austauschs hat Mara die *Erwartung*, dass eine *Distanz* zwischen ihr als Gast und ihrer *Gastfamilie* als Gastgeber entsteht, die sich damit auflösen kann, wenn sie in *Abläufe der Gastfamilie* eingebunden wird. (2) Sie hat zu einem *früheren Zeitpunkt ihres Lebens* bereits an einem *Austausch über eine Woche* hinweg teilgenommen. (3) Sie möchte den *Gaststatus* ablegen und (4) *sich einbringen*, um

nicht *beschäftigungslos* zu sein und sich dabei *unwohl* zu fühlen. (5) Konkrete Vorstellungen von diesen *Einbindungen* existieren aus der einwöchigen *Vorerfahrung* heraus noch nicht, da der jetzige Aufenthalt in der Gastfamilie *länger* andauern wird.

- (1) Den Geschichten (a)/(b) im Kapitel zur (Gast-)Familie als Bewährungsrahmen der Sozialisation folgend, könnte jene anfängliche Distanzierung auch bei älteren Gaststudierenden/Gastschüler*innen auftreten. Jede Familie hat ihre eigenen Beziehungsebenen und alltäglichen Rituale und Abläufe, in die die Familienmitglieder eingebunden werden. Es wird hiermit eine erwartete Kennenlernphase thematisiert, sodass von einer ‚Phasierung‘ des Auslandsaufenthalts ausgegangen wird: Einer Anfangszeit wird eine Zeit mit erwarteter erfolgter Integration in die Familie gegenüber gestellt.
- (2) Implizit schwingt auch eine Vorerfahrung mit, nach der Mara beim einwöchigen Austausch offenbar eine klare Trennung von Gastschülerin und Gastfamilie erfahren hat (siehe auch (5)). Der kurze Zeitraum des Aufenthalts könnte auch in den anderen genannten Kontexten zu einer nicht umfassenden Annäherung zwischen der Gastfamilie und der zu beherbergenden Person führen. Die Zeitdimension als Einflussfaktor auf die Beziehungsbildung wird hier erstmalig direkt thematisiert.
- (3) Das Wort *Gast* wird hier mit der Erwartung verknüpft, eine andere Behandlung zu erfahren als die Mitglieder der Gastfamilie. Der Wille bzw. das Wollen wird betont gesprochen, als ob nicht nur extrinsische Faktoren eine Rolle spielen, sondern eine bewusst und betont intrinsische Motivation. Es wird nicht nur erwartet, sondern auch selbst gewollt. Denn Gäste bleiben bei den zuvor angesprochenen Abläufen außen vor.
- (4) Sie machen nicht bei allen Tätigkeiten mit, stehen leicht im Abseits. Geschichtengenerierend könnte hier beispielsweise das Tischdecken oder -abräumen als exemplarisch herangeführt werden: Gäste des Hauses werden bewirtet und bedient, sie müssen nicht bei familialen Aufgaben mitwirken. Das angesprochene Nichtbegehen in dieser Situation verdeutlicht die Erwartung bzw. den Wunsch. Insofern als Mitglied der Gastfamilie zu gelten, als dass die Einbindung in derartige alltägliche Abläufe als selbstverständlich und für einen Status als aktives Mitglied der sozialen Gruppe obligatorisch suggeriert wird.
- (5) Die geplante Aufenthaltsdauer von sechs Monaten geht mit neuen Erfahrungserwartungen und -räumen einher, welche der künftigen Gastschülerin bisher nicht imaginierbar erscheinen. Implizit wird an dieser Stelle erneut deutlich, dass jede Familie eine andere, zunächst unbekannte Handhabung bei der Verteilung von alltäglichen Aufgaben hat.

Jenen genannten Kontexten bzw. Geschichten und Lesarten folgend kann auf der manifesten Ebene festgehalten werden, dass die familiäre Einbindung in alltägliche Aufgaben zu den expliziten Erwartungen von Mara an ihren Aufenthalt in der Gastfamilie zählt. Auf der latenten Ebene kann dies bedeuten, dass Mara es gewohnt ist,

im sozial normativen Sinne alltägliche Aufgaben des Familienlebens zu übernehmen. Nicht in diese Abläufe eingebunden zu sein, verbindet sie mit Krisenmomenten. Obwohl es *Gastschülerin* und *Gastfamilie* heißt, äußert sie den Wunsch, nicht als Gast zu gelten, sondern näher an den Status eines Familienmitglieds heranzurücken.

Einer weiteren hieraus ableitbaren Fallstrukturhypothese folgend, nach der der Auslandsaufenthalt entweder als Ausbruch aus und/oder Fortsetzung der im Vorfeld bekannten familialen Strukturen erwartet wird, lassen sich hieraus verschiedene überprüfbare Zugänge herausarbeiten: Wie zuvor wird damit eine Krisenhaftigkeit der Selbsterprobung angesprochen, mit der sich Mara konfrontiert sieht. Die Ablösung von ihrer Ursprungsfamilie, mit der Ablösung von der ödipalen Triade als eine universelle ontogenetische Krise (Oevermann 2001, S. 107), und damit von den elterlichen Einflüssen, verbindet sich in ihren geäußerten Vorstellungen mit der Eingliederung in die Gastfamilie. Auch hier wird ein Moratorium erkennbar: Ihre Autonomie und ihr *Ablöseprozess* stehen insofern nicht im Vordergrund, als dass sie in der *neuen Familie* ebenso von der direkten *Einbindung* in alltägliche Aufgaben ausgeht. Jene Einbindung scheint sie mit einer *familialen Normalität* zu verbinden. Sie steht nicht nur einer *Ablösungskrise* von ihrer Ursprungsfamilie gegenüber, sondern auch einer *Eingliederungskrise* in ihre Gastfamilie. Die Erfüllung von Aufgaben – auch hier wieder aus dem Blickwinkel der *Bewährung* beschreibbar – wird als vertraute Routine empfunden. Krisentheoretisch heißt es: „Vom Standpunkt der Autonomie der Lebenspraxis aus gesehen, ist somit der Normalfall die Krise, verstanden als eine Situation, die eine Entscheidung fordert. Hier kann die Lebenspraxis sich individualisieren. *Demgegenüber stellt die Routine einen Grenzfall dar, ein Übergangsstadium zwischen zwei Krisen*“ (Hildenbrand 2015, S. 19, Herv. d. Verf.).

Hervorzuheben ist weiterhin, dass auch die Veranstalter bzw. Organisatoren von Auslandsaufenthalten für Schüler*innen mit derartigen Eingliederungserwartungen werben. Nicht nur die bereits eingangs benannte Suggestion, selbst als „Familienmitglied“ (vgl. DFSR 2022a) aufgenommen zu werden, sondern ebenfalls die Wichtigkeit einer aktiven Teilnahme seitens der Gastschüler*innen wird erwähnt: „In Italien spielt die Familie eine sehr große Rolle und deine Gastfamilie wird dich nicht als Gast sehen, sondern als Teil von ihnen. Du erlebst die italienische Kultur und das alltägliche Familienleben hautnah. *Vor allem zu Beginn des Austausches ist es sehr wichtig, dass du an den Aktivitäten deiner Gastfamilie teilnimmst*“ (vgl. ebd., Herv. d. Verf.). Auch hier wird eine Veränderung über die Zeit des Auslandsaufenthaltes angesprochen: Um eine Zeit der Eingewöhnung möglichst kurz zu halten, und den Gaststatus abzulegen, wird ein proaktives Verhalten notwendig, welches durch eine Teilhabe und Teilnahme gekennzeichnet wird. Noch expliziter heißt es bezüglich eines High-School-Jahres: „Du wirst in deiner Gastfamilie als volles Familienmitglied aufgenommen und in deren Alltag integriert. Dazu gehört, dass du die gleichen Rechte und Pflichten wie alle anderen hast“ (vgl. DFSR 2022b). Die normativ aufgeladenen Begriffe Rechte und Pflichten verweisen dabei erneut auf Eigen- und Fremderwar-

tungen in Hinblick auf die Familie als gesellschaftlich anerkanntes „Bewährungsfeld“ (Jung 2019, S. 25). In der die sozialen Positionen innerhalb der familialen Beziehungsebenen an die Erfüllung von Aufgaben gebunden sein können (ebd., S. 24). Auch *Lévi-Strauss* verweist auf diese „Rechte und Pflichten ökonomischer, religiöser oder anderer Art“ (2008, S. 80), welche Menschen als Eheleute und Familie verbinde. Erkennbar wird hier die Erweiterung der Rechte und Pflichten auf den Bereich der Aufgabenerfüllung durch die Kinder.

Fazit und Ausblick

Die vorangegangene Analyse des vorliegenden Datenmaterials offenbart aus krisentheoretischer Perspektive einen Abschnitt der Sozialisation als Bildungsprozess und erlebnisbasierter Individuations- und Entwicklungsvorgänge anhand eines Auslandsaufenthalts, eingerahmt von einem adoleszenten Bedürfnis nach Bewährung. Die Familie, als funktionelles Feld mit diffusen Beziehungsgeflechten, stellt für das Individuum ein Spannungsfeld dar, aufgeladen mit Autonomie, Ablösungs- und Individuationsbestrebungen. Zugleich unterliegt es einer gewissen Abhängigkeit von gewohnten familialen Handlungsbedingungen.

Bei den Bestrebungen sich qua manifester Ebenen und latenter Sinnstrukturen der inneren Realität des Falles anzunähern, können aus der Gemengelage der Interaktionsbedingungen verschiedene Ansätze erarbeitet werden. Von den soziodemographischen Daten ausgehend offenbaren sich mögliche Bezüge zu Maras Einbindung in familial bedingte Aufgaben, bei der Bewältigung ihres Alltags als ältestes Mitglied einer Vierer-Geschwisterreihe. Die ihr bevorstehenden Auf- und Ablösungsprozesse betreffen so nicht nur die triadische Struktur zwischen ihrer Person und den Eltern, vielmehr gilt es auch, sich temporär gegenüber ihren Schwestern abzugrenzen und dabei räumlich aus einer hypothetischen, möglicherweise von den Eltern forcierten Vorbild- und Betreuungsfunktion herauszutreten. Als älteste Schwester und Rollenvorbild kann ein erhöhter Bewährungsdrang mit Pioniergedanken vorliegen: Vor ihr war noch keine Schwester und kein weibliches Familienmitglied ihrer Generation auf einem Schüleraustausch. Einmal mehr wird der Auslandsaufenthalt während der Adoleszenzzeit zu einem erweiterten Möglichkeitsraum der Differenzierungserfahrungen.

Maras im Interview geäußerten Selbsterwartungen und Befürchtungen hingegen offenbaren einen Wunsch nach der Fortsetzung ebenjener, höchstwahrscheinlich gewohnter familialer Dynamiken aus ihrer Kernfamilie: definiert durch und übertragen auf die Einbindung ihrer Person in alltägliche Aufgaben in der (Gast-)Familie. Die Gastfamilie wird so zu einem neuen Ort der Bewährungssuche, der mit einer Eingliederungskrise belegt wird. Routinen werden zum Mittel der Krisenbewältigung. Ihr Bedürfnis nach einer sukzessiven Einbindung in ihr bisher unbekanntes kulturell-familiale Strukturen kann auch als Wunsch nach Kontrastabbau zwischen Her-

kunftsfamilie und Gastfamilie und/oder als ausweichendes bzw. das adoleszente Moratorium verstärkendes Verhalten während des Ablöse- und Autonomiebestrebungsprozesses ausgelegt werden. Pflichtbewusst definiert Mara offenbar ihre familiäre Eingebundenheit und Teilhabe über die Erfüllung häuslicher Aufgaben. Als Erstgeborene evtl. Selbst- und Fremdfürsorge gewohnt, ist ein Ausbruch aus dieser Rolle mit Unsicherheiten verbunden. Frühere Routinen bieten ihr Sicherheit, als Übergangsmoment zwischen zwei krisengeleiteten Lebensabschnitten. Die mit einem Auslandsaufenthalt verbundenen Verheißungen der Gewinnung von Selbständigkeit und kulturellen Horizonsweiterung werden von ihr als Einfindungsaufgabe in spezifische familiäre Abläufe in der Gastfamilie definiert. Ihre Motivlage bzw. Legitimation für einen Auslandsaufenthalt wird von Fremd- und Eigenerwartungen geprägt. Die propagierte Integration in neue Familienstrukturen in einem fremden Land wird bereits im Vorfeld von einigen Organisatoren als Fremderwartung formuliert und als Eigenerwartung explizit und implizit durch Mara angesprochen, noch bevor sie den Aufenthalt antritt. Sie möchte explizit nicht als Gast, sondern im weiteren Verlauf des Aufenthalts als sozial näher eingebundenes Mitglied der Gruppe der Gastfamilie behandelt werden.

Die aus den soziodemographischen Daten heraus erweiterte Hypothese kann somit vorsichtig bestätigt werden. Für eine weiterführende Wider- oder Belegung derselben wären explizitere Fragen nach ihren Geschwisterbeziehungen und die Einbeziehung weiterer Interviewsequenzen denkbar. Auch eine weiterführende Erforschung elterlicher und milieuindizierter Erwartungshaltung(en) bieten interessante Ansatzpunkte. In ihrer durch eine akademische Lebensführung geprägten Familie, als älteste Tochter mit vornehmlich männlichen im Ausland aktiven Familienmitgliedern, ist auch ein gender- und behauptungstheoretischer Zugang zum Material denkbar. Zudem können die Rechte und Pflichten von Kindern gegenüber ihren Eltern bzw. weiteren familialen Strukturen vertiefend behandelt werden.

Literaturverzeichnis

- Allert**, Tilman (1998): Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform. Berlin, New York: De Gruyter.
- Behrend**, Olaf & **Zizek**, Boris (2019): Einleitung. Zentrale Aspekte von Autonomie und Bewährung für eine rekonstruktive Sozialisationsforschung. In: Olaf Behrend, Boris Zizek & Lalenia Zizek (Hrsg.): Autonomie und Bewährung. Grundbegriffe rekonstruktiver Sozialisations- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-20.
- Bollmann**, Vera (2012): Schwestern. Interaktion und Ambivalenz in lebenslangen Beziehungen. Wiesbaden: VS.
- DFSR** Dr. Frank Sprachen & Reisen (2022a): Schüleraustausch in Italien. <https://www.dfsr.de/High-School/Schueleraustausch-Italien>, besucht am 15.05.2022.
- DFSR** (2022b): Dein Auslandsjahr an einer High School. <https://www.dfsr.de/High-School>, besucht am 11.06.2022.

- Hildenbrand**, Bruno (2015): Einführung in die Genogrammarbeit. Heidelberg: Carl-Auer.
- Jung**, Matthias (2019): Bewährung und Autonomie in traditionellen Gesellschaften. In: Olaf Behrend, Boris Zizek & Lalenia Zizek (Hrsg.): Autonomie und Bewährung. Grundbegriffe rekonstruktiver Sozialisations- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 23-38.
- Kasten**, Hartmut (1993): Die Geschwisterbeziehung. Band I. Göttingen: Hogrefe.
- Kasten**, Hartmut (1998): Geschwister: Vorbilder, Rivalen, Vertraute. 2., aktual. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- King**, Vera (2010): Adoleszenz und Ablösung im Generationsverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1, S. 9-20.
- Labede**, Julia, **Silkenbeumer**, Mirja, **Thiersch**, Sven & **Wernet**, Andreas (2020): Selbstpositionierungen im Bildungsaufstieg - Bildungsselbst, Familiäre Dynamiken und adoleszente Transformationsprozesse. In: Sven Thiersch, Mirja Silkenbeumer & Julia Labede (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege, Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 185-206.
- Lévi-Strauss**, Claude (2008): Der Blick aus der Ferne. Übers. v. Hans-Horst Henschen & Joseph Vogel. München: Suhrkamp.
- LUH IEW**: Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft [o. A.] (2021): Aktuelle Forschungsprojekte: Als Schüler*in im Ausland. Fallrekonstruktionen zur bildungsbiografischen Bedeutung des Schüleraustauschs (AWAY). <https://www.iew.uni-hannover.de/de/wernet/forschungsprojekte/>, besucht am 08.05.2022.
- Nave-Herz**, Rosemarie & **Feldhaus**, Michael (2005): Geschwisterbeziehungen. Psychologische und soziologische Fragestellungen. In: Friedrich W. Busch & Rosemarie Nave-Herz (Hrsg.): Familie und Gesellschaft. Beiträge zur Familienforschung. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS)-Verlag, S. 111- 123.
- Nave-Herz**, Rosemarie (2009): Geschwisterbeziehungen. In: Karl Lenz & Frank Nestmann (Hrsg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim, München: Juventa, S. 337- 351.
- Oevermann**, Ulrich (2001): Die Soziologie der Generationsbeziehungen und der Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Rolf-Torsten Kramer, Werner Helsper & Susann Busse (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen, S. 78-126.
- Oevermann**, Ulrich (2014): Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozess der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. In: Detlef Garz & Boris Zizek (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-69.
- Parsons**, Talcott (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Schewe**, Karina (2009): Geschwisterbeziehungen – Ihr Einfluss auf die (Persönlichkeits-) Entwicklung von Kindern und ihre Darstellung in Bilderbüchern. Bachelorarbeit: Hochschule Neubrandenburg, University of Applied Science. https://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_thesis_0000000167/dbhsnb_derivate_0000000289/Bachelorarbeit-Schewe-2009.pdf, besucht am 09.05.2022.
- STS Education Group** (2022): High School in Italien. <https://www.sts-education.com/de>

de/high-school/gastlander/europa/italien/, besucht am 15.05.2022.

- Wernet**, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet**, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Wernet**, Andreas (2020): Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumutung. In: Dorett Funcke (Hrsg.): Rekonstruktive Paar- und Familienforschung. Wiesbaden: Springer, S. 261-290.
- Wernet**, Andreas (2021a): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Opladen, Toronto: UTB.
- Wernet**, Andreas (2021b): Als Schüler*in im Ausland. Fallrekonstruktionen zur bildungsbiografischen Bedeutung des Schüleraustauschs. (AWAY). Beschreibung des Vorhabens. https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/Projekte/Away_Als_SchuelerIn_im_Ausland.pdf, besucht am 08.05.2022.
- Wenzl**, Thomas & **Wernet**, Andreas (2015): Fall*konstruktion* statt Fall*rekonstruktion*. Zum methodologischen Stellenwert der Analyse objektiver Daten. In: Sozialer Sinn, 16. Jg., H. 1, S. 85-101.

CHARLYN-MARIELLA OESTERHAUS

Angestrengte Mühelosigkeit

Der Auslandsaufenthalt zwischen Selbstzumutung und Selbstdarstellung

Im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „away – Als Schüler*in im Ausland“ wurden mittlerweile um die 100 narrative Interviews mit Jugendlichen und ihren Familien zu ihrem schulischen Auslandsaufenthalt¹ geführt. Dazu finden sowohl vor und nach dem Auslandsaufenthalt ein Familien- und ein Einzelinterview sowie während des Aufenthalts ein Einzelinterview statt². In den Interviews, die sich im Aufbau gleichen, werden bestimmte Aspekte wie Beweggründe für den Aufenthalt, Vorstellungen zur und Eindrücke über die Gastfamilie und die Gastschule sowie die Frage nach Heimweh und Kontakt zu Familie und Freunden zuhause thematisiert. Die Jugendlichen und ihre Familien sollen im Rahmen dieser narrativen Interviews die Möglichkeit haben, frei über den Aufenthalt zu sprechen. Interessanterweise fällt dabei immer wieder auf, dass der Auslandsaufenthalt den Jugendlichen auf der einen Seite viel abverlangt. So wird in den Interviews deutlich, dass beispielsweise das Weggehen von Zuhause oder das Verlassen ihrer Klassengemeinschaft für die Jugendlichen keine Selbstverständlichkeit darstellt. Allerdings zeigt sich auf der anderen Seite auch, dass die Jugendlichen und ihre Familien sprachlich darüber verfügen, diese Anstrengung in den Interviews nur beiläufig anklängen zu lassen, um während des Interviews durch eine Positivdarstellung des Aufenthalts mit allen vermeintlichen Zugewinnen eine gewisse Leichtigkeit in der Durchführung des Aufenthalts andeuten zu können.

So erzählt eine Mutter nach dem Aufenthalt ihrer Tochter im Familieninterview auf die Frage, was vielleicht rückblickend überraschend war:

„ich glaub‘ du hast sehr großes glück gehabt mit der familie; und mit der schule; und mit ähm (1) joa mit dem ganzen drumherum so, (1) äh das glaub‘ ich war sehr positiv aber

¹ Darunter verstehen wir im Projekt einen Auslandsaufenthalt von Jugendlichen im Alter von ca. 15-17 Jahren, die den Aufenthalt für gewöhnlich in der 11. Klasse absolvieren, mindestens 6 Monate im Ausland verbringen und dabei in einer Gastfamilie sowie einer Gastschule untergebracht sind.

² Genauer gesagt findet vor und nach dem Aufenthalt ein Familien- und ein Einzelgespräch statt sowie ein Einzelgespräch im Ausland, das ungefähr zur Hälfte des Aufenthalts online durchgeführt wird.

nichtsdestotrotz hast du das: (.) einfach s:- (.) absolut souverän gemacht, und mit viel spaß;“³.

An der Sequenz zeigt sich zunächst manifest eine positive und krisenfreie Darstellung des Auslandsaufenthalts. Da hier allerdings von Glück mit der Familie und mit der Schule gesprochen wird, gleicht der Aufenthalt und die notwendige Unterbringung in Gastfamilie und Gastschule einem Glücksspiel, bei dem man auch Pech haben kann. Auch im zweiten Teil gelingt keine vollkommen stimmige positive Darstellung. Es zeigen sich Ambivalenzen, die dann schlussendlich durch die Souveränität und den Spaß der Tochter an dem Aufenthalt ausgeglichen werden konnten. Es erscheint als Geschichte wie ein *Und obwohl du es schon gut getroffen hast, hast du noch das Beste daraus gemacht*. Wenn wir das Bild des Aufenthalts als ein Glücksspiel aufgreifen, dann kann dieses durch das persönliche Engagement der Jugendlichen nach dem Motto *immer das Beste rauszuholen* ausgeglichen beziehungsweise sogar noch aufgewertet werden. Wie bereits angedeutet zeigt sich hier eine Erzählung, die latent auf Schwierigkeiten in der Durchführung eines Auslandsaufenthalts hindeutet, diese werden aber nicht konkret beschrieben, sondern durch eine Gelingensgeschichte verdeckt.

Diese These erhärtet sich in dem Interview mit einer anderen Jugendlichen nach ihrem Auslandsaufenthalt, in welchem sie von einer vor dem Auslandsaufenthalt bestehenden Freundschaft erzählt, die allerdings nach dem Aufenthalt nicht mehr besteht. Auf eine lange Erzählung darüber, dass die Jugendliche und ihre ehemalige beste Freundin sich nun nicht mal mehr auf dem Schulhof begrüßen und dass der Aufenthalt laut der Jugendlichen dazu geführt hat, dass die Freundschaft nicht mehr besteht, schließt sie diese Ausführung allerdings mit

„ich hab aber auch von anderen mitbekommen dass das ähm we- also dass (.) die freundschaften da: trotzdem danach ähm gehalten haben oder so also (.) es gibt einfach denk ich mal solche und solche situationen also=s [...] ja (1) mit der anderen hat es ja auch geklappt“

Wird vorher noch spezifisch von der Auflösung der Freundschaft mit einer spezifischen Person berichtet, zeigt sich hier der Versuch einer Verallgemeinerung der Erzählung. Die Jugendliche scheint hierbei ihre Erlebnisse als eine von vielen unterschiedlichen Geschichten verstanden wissen zu wollen. Die unspezifischen Anderen haben von Freundschaften berichtet, die einen Aufenthalt überstanden haben und auch sie habe schließlich noch eine andere Freundin, mit der „es ja auch geklappt“ hat. Der Verlust der Freundschaft wird auch in dieser Sequenz hinter einer Erzählung zurückgestellt, die wieder einer Gelingensgeschichte gleicht. Somit kann der die Auflösung einer Freundschaft als eine notwendige Investition begriffen werden, im Sinne

³ Das Material wurde mit dem TIQ-Standard transkribiert. Für weitere Informationen siehe: Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 167ff

eines *sowas kann nun mal passieren*, der Fokus wird schließlich aber doch nicht auf die Anstrengung gelegt, sondern auf die positive Erzählung, dass es ja auch Freundschaften gibt, die einen Auslandsaufenthalt überstehen. Er ist mit deutlichen Anstrengungen verbunden, welche in den Interviews nicht vollständig ausgeklammert werden können. Die Jugendlichen und ihre Familien stellen allerdings die oberflächlichen Allgemeinaussagen und damit die Erzählung von eher unemotionalen Phrasen in den Vordergrund der Interviews. Doch warum begegnet uns im Reden über den Auslandsaufenthalt die scheinbare Notwendigkeit, trotz der Anstrengungen die er mit sich bringt, diese hinter einer Positivität und scheinbaren Mühelosigkeit zurückzuhalten?

Bevor wir uns dieser Frage widmen, möchte ich zunächst einen allgemeinen Rahmen schaffen, in welchen wir den Auslandsaufenthalt als Phänomen einordnen können. So kann dieser als ein „gymnasiales Phänomen“ (Thiemann 2022: 6)⁴ beschrieben werden und bewegt sich als Praxis jugendlicher Auslandsmobilität zwischen der Teilnahme an einem Schüleraustausch und dem Besuch eines Internats im Ausland. Er fügt sich in die „längere allgemeinbildende Schullaufbahn und damit einhergehenden zeitlichen Gelegenheiten für Auslandsaufenthalte“ (Gerhards et al. 2016: 80) ein und besonders zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ist es für Schüler:innen möglich, die reguläre Schullaufbahn durch einen Auslandsaufenthalt zu erweitern. Er kann als Bildungsentscheidung der Jugendlichen im Zeichen einer Internationalisierung aufgefasst werden, denn anders als mögliche Auslandsaufenthalte nach der Schule (Work and Travel, Au Pair etc.) oder im Studium zeichnet sich der schulische Auslandsaufenthalt dadurch aus, dass die Jugendlichen während der Zeit im Ausland als Gastschüler:innen bzw. *International Students* sowohl in einer Gastfamilie leben als auch in der Schule im Ausland teilnehmen.

Doch steht es nicht allen Jugendlichen bzw. Familien zur Verfügung, einen solchen überhaupt zu realisieren. Einerseits ist die Durchführung eines Auslandsaufenthalts an schulische Vorgaben geknüpft. Schüler:innen mit guten Leistungen steht dabei die Möglichkeit offen eine Klasse zu überspringen und nach dem Auslandsaufenthalt in ihren Jahrgang zurückzukehren. Schüler:innen mit ‚schlechten‘ Noten müssen gegebenenfalls im Ausland entsprechende Leistungen erbringen oder müssen nach dem Aufenthalt in den Jahrgang unter ihrem ursprünglichen. Es wird deutlich, dass der Auslandsaufenthalt dabei an schulische Leistung und damit auch an soziale Herkunft gebunden ist (vgl. Wernet 2023). Andererseits kann Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien der Zugang zu Auslandsmobilität während der Schulzeit ver-

⁴ Laut der aktuellen Weltweiser-Studie sind 83% der Jugendlichen, die einen solchen Auslandsaufenthalt anstreben, Gymnasiast:innen. Die übrigen 17% verteilen sich auf „Gesamtschulen, Mittelschulen, Realschulen, Stadtteilschulen oder Privatschulen“ (Thiemann 2022: 6).

wehrt bleiben, da schon aufgrund der Kosten für einen Auslandsaufenthalt ein gewisses ökonomisches Kapital der Familien vorausgesetzt werden muss⁵.

Darauf aufbauend kann der Aufenthalt somit als eine distinktive Praxis der mittleren sozialen Lagen verstanden werden (vgl. Wernet 2023) und die Motive für einen Auslandsaufenthalt können dabei von zweckrationaler oder auch wertrationaler Natur sein.⁶ Doch was genau ist das distinktive Moment an einem Auslandsaufenthalt von Jugendlichen? Könnte doch gleichzeitig angeführt werden, dass jugendliche Mobilität in der Form eines Auslandsaufenthalts keinen Distinktionsgewinn mehr hat, wenn diese gesellschaftlich bereits zum Imperativ geworden ist. Doch gerade die Auslandsmobilität von Jugendlichen in Form des Auslandsaufenthalts findet eben nicht im Modus eines Imperativs statt, ist doch der Auslandsaufenthalt weder weit verbreitet (vgl. Weltweiser Studie 2022) noch für alle Lagen erschwinglich, als dass von einem Verlust seiner Distinktionskraft ausgegangen werden kann. Der Auslandsaufenthalt muss daher „im Kontext des Wertemusters von Internationalität und Mobilität [...] als Distinktionsbonus“ (Wernet 2020: 281, Herv. i. O.) im Sinne von akkumuliertem kulturellem Kapital aufgefasst werden. Der Auslandsaufenthalt bietet den Jugendlichen damit also einen Bonus im gesellschaftlichen Kampf um Selbstpositionierung und die Möglichkeit der Aneignung kulturellen Kapitals.

Wenn wir nun die Ausführungen zu den Eindrücken aus den Interviews sowie die allgemeine Rahmung des Auslandsaufenthalts als Praxis mittlerer sozialer Lagen im Sinne eines Distinktionsbonus zusammenbringen und den Aufenthalt damit als akkumuliertes kulturelles Kapital ausdeuten können, sind dafür im Folgenden zwei Passagen aus *Die feinen Unterschiede* von Bourdieu für die Verknüpfung besonders aufschlussreich. Zunächst sei angeführt, dass unter kulturellem Kapital das Wissen, die Fähigkeiten, die Bildung und Bildungstitel sowie Kulturgüter einer Person verstanden werden kann. Dieses kann somit in drei Formen unterteilt werden: das inkorporierte, das objektivierte und das institutionalisierte Kulturkapital (vgl. Bourdieu 2015 [1992]: 53ff.). Für die Akkumulation von inkorporiertem kulturellem Kapital, also verinnerlichtem kulturellem Kapital, führt Bourdieu an, dass dabei besonders wichtig sei, dass diese nur so lange stattfinden kann, wie die Familie dem Individuum „freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann“ (Bourdieu 2015: 59). Dabei stellt er die Familie als Primärinstanz für die Sozialisation ihrer Kinder in den Vordergrund. Wenn einem Individuum in der Kindheit und Jugend von den Eltern viel Zeit für die Akkumulation von inkorporiertem kulturellem Kapital zur Verfügung gestellt wurde, dann kann sich dies als Vorsprung verstehen lassen. Wenn diese Zeit hingegen nicht zur Verfügung gestellt wurde oder werden konnte, müsse zwangsläufig für die „Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt wer-

⁵ Die Kosten belaufen sich dabei auf mindestens 8.000 - 10.000 Euro und variieren abhängig von Gastland, Anbieter und ausgewählter Programmvariante stark. Vgl. Thiemann 2022: 21 f.

⁶ Zum Begriffspaar zweck- und wertrational vgl. Weber 1922: 12f.

den“ (Bourdieu 2015: 56). Grundlegend gilt somit für das inkorporierte kulturelle Kapital, dass dieses eine Körpergebundenheit und eine Verinnerlichung voraussetzt. Für die Akkumulation von Kultur im Sinne von Bildung muss das Individuum daher persönlich Zeit investieren, um sie zu verinnerlichen. Gleichsam gilt auch für den Auslandsaufenthalt, dass dieser von den Jugendlichen persönlich absolviert werden muss und keine Stellvertretung, Vererbung oder Weitergabe auf direktem Wege stattfinden kann.

Interessanterweise spricht Bourdieu außerdem davon, dass neben der Zeit, auch eine „sozial konstruierte Libido, die *libido sciendi* [investiert werden muss], die alle möglichen Entbehrungen, Versagungen und Opfer mit sich bringen kann“ (Bourdieu 2015[1992]: 55, Herv. i. O.). Es ist hierbei die Rede von einer Liebe zur Bildung oder zum Wissen, welche als durch die Familie habituell vermittelt und übergeben verstanden werden muss und damit zwangsläufig auch nicht „durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch *kurzfristig* weitergegeben werden“ (Bourdieu 2015 [1992]: 56, Herv. i. O.) kann. Als grundlegende Aussage dieses Zitates kann formuliert werden, dass die Aneignung von kulturellem Kapital gleichsam auch mit Kosten einhergehen kann, die womöglich noch über die ökonomischen hinausgehen. Am Beispiel des Auslandsaufenthalts lassen sich dabei zahlreiche Beispiele anführen wie das Heraustreten aus der Familie, dem Freundeskreis und der Schule für eine im Voraus definierte Zeit und sie dann in einer Gastfamilie und Gastschule zu verbringen. Das kann, wie in der zweiten Sequenz, allerdings auch dazu führen, dass der Aufenthalt damit einhergeht, dass zuvor bestehende Freundschaften nach der Zeit im Ausland nicht weiter bestehen oder dass die Jugendlichen nicht zurück in ihren Jahrgang gehen können. Mit dem Zitat von Bourdieu ließe sich anführen, dass damit der Aufenthalt einen Mehrwert für die Jugendlichen hat und dieser zwangsläufig mit Entbehrungen einhergeht. Vor diesem Hintergrund können wir den Auslandsaufenthalt als Selbstzumutung für die Jugendlichen und ihre Familien verstehen (vgl. Wernet 2020), denn in seiner Durchführung kann die Entbehrung für die Aneignung und den Zugewinn von kulturellem Kapital als notwendig angesehen werden. Im Sinne eines Zugewinns kann der Auslandsaufenthalt nach der Rückkehr – zwar nicht als Bildungszertifikat per se – aber als Bonus in den Lebenslauf eingetragen werden. Der Auslandsaufenthalt profitiert jedoch gesellschaftlich von einer deutlich positiven Wahrnehmung (vgl. Oesterhaus & Schade 2023) und kann als Zusatzleistung im Zeichen einer Distinktionsbewegung gelesen werden. Dieser Distinktionsbonus geht unerlässlich damit einher, dass die Jugendlichen durch ihn zeigen können, dass sie bereit sind, für diesen Bonus auch gewisse Kosten auf sich zu nehmen.

So können Jugendliche in der Inanspruchnahme eines Auslandsaufenthalts, im Reden darüber und mit dem Eintrag in ihren Lebenslauf verdeutlichen, dass sie (und ihre Familien) im Sinne eines Gespürs für das richtige Anlegen kultureller Investitionen über den nötigen *Anlage-Sinn* verfügen, welcher

„objektiv angepaßte Strategien entwirft, Gewinne sichert, ohne daß diese absichtlich gesucht zu werden brauchen, und daß er auf diese Weise denjenigen, für die Bildung gleichsam zweite Natur ist, einen zusätzlichen Gewinn verschafft, der darin besteht, gleichermaßen von sich selbst wie vor den anderen als völlig uneigennützig und unberührt vom [...] gewinnsüchtigen Gebrauch der Bildung dazustehen“ (Bourdieu 1982: 151).

Die Bildungsorientierung ist hierbei gesellschaftlich-strukturell erzwungen und die Familien sowie die Jugendlichen sind diesem strukturellen Zwang ausgesetzt und müssen sich dazu verhalten. Die deutlich positive gesellschaftliche Wahrnehmung und damit auch der Ausblick auf gesellschaftliche Anerkennung nach der Durchführung eines Auslandsaufenthalts stellen somit „Chancen der Nutzung und ‚Rentabilisierung‘ der [durch den Aufenthalt angeeigneten, Anm. C.-M. O.] kulturellen Kompetenz“ (Bourdieu 1982: 152) dar. Wie wir den beiden Interviewsequenzen allerdings auch entnehmen können, gibt es die vermeintliche Notwendigkeit, die Durchführung eines Auslandsaufenthalts vordergründig als völlig mühelos und unangestrengt darzustellen und somit die Selbstzumutungen oder auch die Aussichten auf den Distinktionsbonus die damit einhergehen eben nicht offen zu thematisieren. Wenn wir den Aufenthalt allerdings als Bildungsentscheidung rahmen, dann besteht der Anspruch, dass die Jugendlichen darüber verfügen, diesen *Anlage-Sinn* eben nicht offenkundig nach außen zu tragen, sondern ihn mit einer Fassade der Mühelosigkeit zu verdecken. So kann nicht offen thematisiert werden, welche Ängste und/oder Hoffnungen die Jugendlichen und ihre Familien mit dem Aufenthalt verbinden.

Der Auslandsaufenthalt, welcher in der gesellschaftlichen Wahrnehmung über eine deutlich positive Wahrnehmung verfügt, ist somit als eine Möglichkeit zu verstehen, welche den Jugendlichen einerseits einen Distinktions- und Bildungsbonus zusichert, sie also einen Gewinn aus seiner Durchführung ziehen können und welcher in der Darstellung als unangestrengt daherkommen muss. Im Reden darüber kann außerdem mühelos auf eine oberflächliche Positivität zurückgegriffen werden, die die Durchführung eines Auslandsaufenthalts als höchst uneigennützig und nicht auf einen Gewinn gerichtet dastehen lassen. Die Selbstzumutungen, die allerdings für den Gewinn oder Bonus der mit dem Aufenthalt einhergeht, notwendig sind, müssen dabei verdeckt werden.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (2015 [1992]): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur I*. Hamburg.
- Gerhards, J. & Hans, S. & Carlson, S. (2016): *Klassenlage und transnationales Humankapital. Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Wiesbaden.

- Oesterhaus, C. & Schade, K. (2023): Der distanziert-lakonische Typus als Variante der subjektiven Wahrnehmung des schulischen Auslandsaufenthaltes, in: *Sozialer Sinn*, 24 (2), 161-184.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München.
- Thiemann, I. (2022): *Weltweiser-Studie. Schüleraustausch High School Auslandsjahr*, Bonn. https://weltweiser.de/wp-content/uploads/2022/03/weltweiser-studie-2022_schueleraustausch_high-school_auslandsjahr_neu.pdf (Download am 12.01.2023)
- Weber, M. (1922): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5., revidierte Auflage. Tübingen 1980.
- Wernet, A. (2020): Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumenung, in: Funcke, D. (Hrsg.), *Rekonstruktive Familienforschung*. Wiesbaden, 261-290.
- Wernet, A. (2023). Verschämtes Prestige. Sozialisatorische Interaktion im Spannungsfeld familialer Autonomie und sozialer Distinktion. In D. Funcke & F. Krüger (Hrsg.), *Qualitative Familienforschung. Die Ökonomisierung des Sozialen – Vergesellschaftungsdynamiken in der Familie*. Juventa Verlag, 165–191.
- YFU: https://www.yfu.de/schueleraustausch/rund-ums-finanzielle?gclid=Cj0KCQjw84anBhCtARIsAISI-xcrWfilCE-QHXLeV3wWfof_9pk4fEcytVY2vU0KIX-InqrmTHxYW28aAkCuEALwwcB, aufgerufen am 20.08.2023.

KAI SCHADE

Auf der Suche nach Sinn?

Innerfamiliale Idealisierung im Zeichen internationaler Mobilität

Raus in die Welt gehen; mal etwas anderes sehen; die Comfort-Zone verlassen – die Begründungen für einen Auslandsaufenthalt in der Jugend sind vielgestaltig. Dazu sind die Möglichkeiten, mit denen ein Auslandsaufenthalt wahrgenommen werden kann, ähnlich reichhaltig wie das Angebot der Destinationen, für welche sich Jugendliche und junge Erwachsene entscheiden können. Ganzgleich, ob es sich um einen Schüler:innenaustausch, eine Sprachreise, eine Auslandsreise mit Freund:innen oder gar um einen langfristigen schulischen Auslandsaufenthalt handelt: Wenn immer ein Teil der Motivation einer Reise darin besteht, sie im Ausland zu verbringen, birgt sie immer auch den Umgang mit Differenzerfahrungen und Fremdheit, was aber auch einen Umgang mit Unbestimmten abverlangt.

Vor dieser groben Skizze zeichnet sich dabei eine Form des Auslandsaufenthaltes ab, welche durch ein hohes Maß an individueller Exponiertheit hervorsteht. Dabei geht es um langfristige Auslandsaufenthalte in der Jahrgangsstufe 11 des Gymnasiums, solche, wie jene, die auch in den Beiträgen dieses Heftes unter verschiedenen Schlaglichtern betrachtet werden. Diese Form der transnationalen Mobilität von Jugendlichen, welche sie auch auf der Ebene ihrer Schüler:innenrolle wahrnehmen, sticht durch Dispositionen hervor, die für ein hohes Maß der Absicherung des Auslandsaufenthaltes sprechen. Dies bezieht sich maßgeblich auf Unterkunft, Tätigkeit und den Verlauf der Reise.

Auf der Ebene der Deutungsmuster dieser Auslandsaufenthalte, die häufig auch unter dem Etikett des *High School Years* geführt werden, zeigt sich eine Auffälligkeit, die auch in den hier abgebildeten Beiträgen festgestellt worden ist. Genauer gesagt geht es um das Problem der auf latenter Ebene sichtbaren, scheinbaren Folgenlosigkeit des Auslandsaufenthaltes für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dabei ist mit Folgenlosigkeit nicht gemeint, dass der Auslandsaufenthalt keine psycho-soziale Veränderung auslösen könne. Vielmehr geht es um das Phänomen, dass langfristige schulische Auslandsaufenthalte in der familialen Verhandlung kaum mit strategischen oder anderweitig fortführenden Merkmalen versehen werden. So werden sie oftmals weder als Chancenverbesserung für den Arbeitsmarkt noch als Aufbruchfigur eines internationalisierten oder transnationalisierten Habitus dargelegt. Diese Feststellung liefert den Grund für die Annahme, dass ein langfristiger schulischer Auslandsaufenthalt in erster Linie eine Substanz bietet, um subjektive *Idealisierungen* vorzunehmen. Diese Idealisierungen sind dabei für die den Auslandsaufenthalt umgebenden familialen Strukturen insofern relevant, als dass sie den Umgang mit Dynamiken der adoleszenten Ablösung aufzuzeigen vermögen. Um dies zu skizzieren, wird zunächst der schulische Auslandsaufenthalt mit dem Prinzip der Idealisierung in ein Verhältnis ge-

setzt. Anhand einer Vermittlung zu den von Parsons angelegten *Pattern Variables* lässt sich damit auch darlegen, dass Idealisierungen typisch für familiäre Interaktionen sind und Teil des Selbst- und Fremdstilisierung sind. Exemplarisch bildet sich dies an verfügbaren Deutungsmustern transnationaler Mobilität ab.

I Grundzüge des Idealisierungsbegriffs in der Psychoanalyse

Betrachten wir zunächst den Vorgang der Idealisierung, der seine Grundzüge aus der Freudschen Triebtheorie erlangt und im Zuge der „Einführung des Narzissmus“ (1924) dargelegt wird. Die Kernannahme besteht darin, dass „libidinöse Triebregungen“ (ebd.: 25) dann verdrängt werden könnten, „wenn sie in Konflikt mit den kulturellen und ethischen Vorstellungen des Individuums geraten.“ Die Idealisierung eines Objektes, was im begrifflichen Sinne auch eine Person begreifen kann, geschieht dann an der Stelle, wo es „ohne Änderung seiner Natur vergrößert oder psychisch erhöht wird.“ (ebd.: 26) Wir haben es also dann mit einer Idealisierung zu tun, wenn ein Objekt anhand seiner zugeschriebenen Merkmale eine Überhöhung erfährt, die gleichzeitig zu einer Verdunkelung oder gar Verleugnung weiterer zugeschriebener Merkmale führt. Wie es Melanie Klein anhand des frühkindlichen Umganges mit der als „zunehmend schmerzhaft empfundene[n] Realität“ (Klein 1975: 126) des Kleinkindes beobachtet, tritt die Idealisierung immer auch in einer Gleichzeitigkeit mit „Verleugnung, [...] Spaltung und Kontrolle innerer und äußerer Objekte“ auf, um die trennungsevozierte frühkindliche „Verfolgungsangst“ in Sinn-schichten mäandrieren zu lassen. Unter diesem Schema wird sodann ersichtlich, wie Objekte subjektiv mit Sinn versehen werden. Anhand ihrer Besetzung mit Merkmalen entscheidet sich insofern auch, ob etwas als tröstlich, schützend, begehrenswert oder bedrohlich, verletzend und feindselig empfunden wird. Führen wir den Gedanken konsequenterweise an seinen Anfang zurück, bedeutet der Vorgang der Idealisierung in Verbindung mit – wie Freud sie nannte – kulturellen und ethischen Vorstellung also, dass die Merkmalszuschreibungen eines Objektes zugunsten eines Deutungsmusters überhöht werden. Entscheidend ist dabei dann nicht etwa, ob „die Person von der Existenz dieser Vorstellungen eine bloß intellektuelle Kenntnis habe, sondern stets, daß sie dieselben als maßgebend für sich anerkenne, sich den aus ihnen hervorgehenden Anforderungen unterwerfe.“ (Freud 1924: 25) Spätestens an dieser Stelle kann also der Vorgang der Idealisierung als Ergebnis des Verhaltens zu latenten Sinnstrukturen entworfen werden. Dass es der hier betrachteten Form des Auslandsaufenthaltes an deutungsstruktureller Spezifität mangelt und er vielmehr durch eine deutungsstrukturelle Offenheit hervorsteht, wird bei einem kursorischen Blick auf seine strukturelle Beschaffenheit gleich noch einmal eine Rolle spielen.

II Der Auslandsaufenthalt und seine Idealisierung in der familialen Interaktion

An zweiter Position steht nun aber zunächst die Frage, wie sich dieser Prozess zu den Strukturen familialer Interaktion verhält. Sie bezieht sich insofern auch auf Dynamiken der Reziprozität im Kontext familialer Strukturen, was hier anhand der *Pattern Variables* dargelegt werden soll. Im Kern steht hiermit die Betrachtung der Merkmalorientierung der sinnstrukturellen Besetzung des Objekts *langfristiger schulischer Auslandsaufenthalt*, denn grundsätzlich gilt für die fünf Achsen der Systematik:

„a *pattern variable* is a dichotomy, one side of which must be chosen by an actor before the meaning of a situation is determinate for him, and thus before he can act with respect to that situation.“ (Parsons & Shils 1951: 77, Herv. i. O.)

Die Grundzüge der Bestandteile dieser *General Theory of Action* kommt der Betrachtung der familialen Verhandlung des Auslandsaufenthaltes insofern zupass, als dass der Auslandsaufenthalt selbst lediglich von einer Person der Familie tatsächlich durchgeführt wird. Eltern, Geschwister aber auch Freunde mögen den Auslandsaufenthalt für die konkrete Person zwar mit Deutungen belegen, dennoch bleibt die Erfahrung des beziehungsweise der Reisenden dem Subjekt vorbehalten. Es handelt sich in diesem Zusammenhang also immergleich um Zuschreibungen, die auf partikulärer, diffuser und askriptiver Ebene operieren, da die Beziehungen in der Familie an der konkreten Person und nicht an ihrer Rolle interessiert ist. Für den beziehungsweise die Auslandsreisende:n ergibt sich hingegen zur Sozialstruktur der eigentlichen Schulsituation ein beträchtlicher Unterschied. Denn während sich der Besuch einer Schule als Pflicht verhält und insofern eine Teilnahme im Sinne einer gesellschaftlichen „*Collectivity-orientation*“ (ebd.: 81) auferlegt, also gerade auf Ebene einer Rolle operiert, scheint die Durchführung eines individuellen und privat organisierten Auslandsaufenthaltes eine Möglichkeit darzustellen, diese Struktur zugunsten eines Privatinteresses zeitlich begrenzt umzumünzen. In diesem Sinne wäre der Auslandsaufenthalt ein Ausdruck der *Self-orientation* in einem gegebenen Sozialsystem:

„*Self-orientation*: the role-expectation by the relevant actors that it is *permissible* for the incumbent of the role in question to give priority in the given situation to his own private interests or values of the given situation to his own private interests, whatever their motivational content or quality, independently of their bearing on the interests of other actors.“ (ebd., Herv. i. O.)

Daran anschließend lässt sich also sagen, dass die hier in den Fokus gerückte Form des Auslandsaufenthaltes prinzipiell einem privaten Interesse folgt, da er individuell und im Modus des Selbstbezuges bestritten wird. Die vorgefundene Rollenerwartung an den oder die auslandsreisende:n Gymnasialschüler:in lässt es zu, die Schulsituation zugunsten eines privaten Interesses ins Ausland zu verlagern. Dies kann wiederum nur geschehen, wenn die gewohnte und primäre Schulsituation an der *Herkunfts-*

schule verlassen wird. Damit wird auch die Einbindung in bestehende schulische Gruppen – insb. Klasse und Jahrgang – aufgebrochen. Zwar hält die Schule mit der formalen Anforderung des Erreichens eines bestimmten Notenschnitts ein Mittel vor, dieser scheinbar unvermeidlichen partikularistischen Praxis die universalistische Prämisse schulischer Strukturen entgegenzuhalten, jedoch zeigt sich auch hier eine Möglichkeit, diese Anforderung zu umgehen. Denn: Sollte dem Notenschnitt nicht entsprochen werden können, so kann die Jahrgangstufe 11 wiederholt werden. Die Gravitas des Sonderwegs der Gestaltung der schulischen Laufbahn beruht insofern darauf, dass der Auslandsaufenthalt eine Abgrenzung zum schulischen Normalverlauf auszudrücken vermag. Gerade dadurch erreicht der schulische Auslandsaufenthalt das Merkmal der Exzeptionalität, da er eben nicht von jedem und jeder unternommen werden kann. Damit ist auch klar, dass der Referenzpunkt der sozialen Anerkennung des Auslandsaufenthaltes nicht in situ besteht, sondern ex situ, nämlich nach der Rückkehr aus dem Ausland.

Da die Verhandlung eines langfristigen schulischen Auslandsaufenthaltes im Kontext der Familie nun also auf die konkrete Person angewiesen ist, besteht bei der Merkmalsorientierung der Entscheidungsbegründung eine personelle Anbindung. Das Objekt *langfristiger schulischer Auslandsaufenthalt* vermittelt sich familial über den Bezug zur konkreten Person. Was der Auslandsaufenthalt zu bedeuten oder auch zu leisten vermag erfordert also die Inanspruchnahme von Annahmen über das handelnde Subjekt. Für die Merkmalsorientierung der Interaktion in der Familie bedeutet dies, dass wir es mit Deutungselementen zu tun haben müssen, die, ganzgleich ob sie askriptiv oder *achievement*-orientiert Ausdruck finden, einer diffusen Orientierung aufrufen.

Es wird also ersichtlich, dass die familiäre Verhandlung des Auslandsaufenthaltes durch den unausweichlichen Subjektbezug praktisch in erster Linie an der Person interessiert ist und in zweiter Linie an der Sache des Auslandsaufenthaltes. Dies lässt sich durch die Annahme der Selbstorientiertheit des Auslandsaufenthaltes weiter ausbuchstabieren. Die Relevanz des Vorganges der Idealisierung tritt nun an der Stelle auf der Plan, wo vor diesem Hintergrund die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt mit erhofften Wirkungsweisen für den oder die Schüler:in stabilisiert wird. Durch die Befürwortung eines Auslandsaufenthaltes muss zuallererst davon ausgegangen werden, dass in Kauf genommen wird, den oder die Auslandsreisende:n als ganze Person zumindest unmittelbar unverfügbar zu machen. Der langfristige schulische Auslandsaufenthalt verlangt der familialen Situation einen Umgang mit diesem Trennungsmoment ab. Die Merkmale, die dafür wirken mit dieser Anforderung umzugehen, scheinen dabei insgesamt dem zu entsprechen, was den eingangs dargestellten *kulturellen und ethischen Vorstellungen des Individuums* entspricht. Vor dem, was der Auslandsaufenthalt individuell zu leisten vermag gerät das Moment von Trennung und Entsagung in den Hintergrund. Selbstverständlich geht diese An-

nahme von einem Modell der Familie aus, welches Bindung für erwartbar hält und nicht Bindungslosigkeit.

Anders gesagt bietet der Auslandsaufenthalt Teilnehmer:innen und deren Eltern die Möglichkeit, *stolz* auf die Durchführung des Auslandsaufenthaltes zu sein, wenngleich das zu heilen und verdunkeln vermag, dass es Situationen der *Beklemmung* und *Angst* gegeben haben könnte. Dieses Potential der erwartbaren positiven Attribuerung bietet die Grundlage der individuellen Idealisierungsfähigkeit und das insofern, dass „when the individual presents himself before others, his performance will tend to incorporate and exemplify the officially accredited values of the society, more so, in fact, than does his behaviour as a whole.“ (Goffman 1971: 18f.)

Der Bezug zum Befund der Folgenlosigkeit ergibt sich nun durch eine doppelte Selbstbezüglichkeit der Praxis. Sie ist nicht nur an sich selbst interessiert, insofern dass man einen langfristigen Auslandsaufenthalt durchführt, um ihn gemacht zu haben. Sie ist auch insofern selbstbezüglich, als dass es durch die skizzierten Zuschreibungseffekte eine Verdichtung der Interaktion mit und über ein Individuum ermöglicht. Dies wird umso klarer, wenn man den Auslandsaufenthalt bezüglich seiner Interdependenzen betrachtet, die ihn durchsetzen. So ist die Entscheidung zunächst darauf angewiesen, dass der oder die Jugendliche einem solchen Aufenthalt aufgeschlossen gegenübersteht, was ein Merkmal subjektiver Interessenslagen darstellt. Die Interdependenzen werden erst sichtbar, sobald es um die Planung des Auslandsaufenthaltes geht. Formal benötigt es die Zustimmung der Eltern, ganzgleich ob der Aufenthalt selbst oder durch einen Träger organisiert wird. Die allermeisten entscheiden sich jedoch für die Angebote einer Austauschorganisation. Spätestens an dieser Stelle stoßen Interessierte auf ökonomische Hürden, die es zu nehmen gilt. Diesbezügliche Stipendien sind gegenüber der tatsächlichen Anzahl der Auslandsreisenden ein rares Gut. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass es sich nicht etwa um eine genuin individuelle Praxis, sondern um eine *Familienangelegenheit* handelt. Dem familialen Kontext gegenüber ist insbesondere eine Bearbeitung des Trennungsmoments erwartbar. Gleichzeitig handelt es sich um eine scheinhafte Trennung, da sie von vornherein in eine zeitlich finite Dimension hineinwirkt. So kehrt der oder die Auslandsreisende nach dem Aufenthalt auch zunächst in denselben Kontext zurück, aus dem heraus der Auslandsaufenthalt angetreten worden ist. Damit ist nicht insinuiert, dass es individuell keine Veränderungen geben könne. Vielmehr sei lediglich darauf verwiesen, dass die Struktur der Ausgangssituation der Struktur der Situation bei der Rückkehr in dem Maße ähnlich ist, dass man bei der Konfrontation mit Unwägbarkeiten froh sein könnte, danach *wieder zu Hause zu sein* zu können.

III Positionierung zu Fremdheitstypen als Deutungsfolie

Grundsätzlich handelt es sich bei langfristigen schulischen Auslandsaufenthalten nicht um eine prekäre Form der Mobilität. Sie hat den Charakter der Freiwilligkeit

und wird von Schüler:innen des Gymnasiums wahrgenommen. Diese durchaus verbreitete Form der transnationalen Mobilität von Jugendlichen wird also von jenen wahrgenommen, die sich im oberen Bereich des schulischen Leistungsspektrums bewegen. Das gilt auch, wenn die schulischen Leistungen auf dem Gymnasium sich im mittleren Bereich des Notenspektrums bewegen. Und selbst wenn das Erreichen des Klassenziels durch einen Auslandsaufenthalt in Gefahr geraten sollte, besteht die besagte Option, die Jahrgangsstufe 11 nach der Rückkehr in einem anderen Jahrgang nachzuholen. Doch auch die Bedeutung dieser Form der Mobilität an sich scheint mit Deutungsmustern kompatibel zu sein, die in bestimmter Konfiguration anerkennungsfähige und attraktive Sinndimensionen aufrufen. Anhand einer Verortung der gesellschaftlichen Dimension von Fremdheit lässt sich dieses Phänomen darlegen.

Die Grundlage der Überlegung bietet Simmels *Exkurs über den Fremden*, in welchem er beispielhaft die „Richtung des Zusammenhanges“ (1992: 771) einer Gruppe zu konkreten Orten darstellt, die gerade wegen ihrer „räumlichen Bestimmtheiten [...] ihre eigentlich soziologischen Gestaltungen und Energien erfahren“. Daran lassen sich typologische Bestimmungen orientieren, die nicht etwa den Zusammenhang einer Gruppe beschreiben, sondern eine Beschreibung „verschiedene[r] Typen des Fremden“ (Merz-Benz & Wagner 2002: 13) zulässt. Setzt man diese mittels der Dimensionen *Mobilität* und *Integration* ins Verhältnis, nähert man sich einer Vermittlung zum Kontext des schulischen Auslandsaufenthaltes. Für die äußere Gestalt gilt hier, dass schulische Auslandsaufenthalte symbolisch für ein hohes Maß an Mobilität stehen. Gleichzeitig begeben sich Jugendliche, die als Schüler:innen ins Ausland reisen, in durchaus kontingente Strukturen. Hierfür spricht der Bezug zur Schule, aber auch zur Gastfamilie, was einen Orientierungsrahmen zu bieten vermag und den Aufenthalt zudem an einen konkreten Ort bindet. Dazu kommt, dass der schulische Auslandsaufenthalt eine zeitlich begrenzte Form der Sesshaftigkeit in einem anderen Land bedeutet. Damit sind die Entsprechungen des Kontextes am ehestem die Typen des „Gastarbeiters“ oder des „Transmigranten“ (vgl. Kreuzer & Rother 2006: 16; vgl. Merz-Benz & Wagner 2002: 36). Beide Typen sind dabei für die hier formulierten Annahmen auch deshalb relevant, weil die Einnahme der Schülerrolle nicht nur konstitutiv für den Auslandsaufenthalt ist, sondern eine Pflicht darstellt. Weil der schulische Auslandsaufenthalt Rollen- und Selbstbezug verlangt, stellt er ein gesellschaftliches Integrationsangebot dar, was aber nicht gleichbedeutend mit der Erzeugung eines vollständigen Integrationsbedürfnisses sein kann. So steht es dem Auslandsaufenthalt nicht im Wege, sich auf den Zeitpunkt zu freuen, an dem man wieder nach Hause kommt. Oder bestimmte subjektiv als unliebsam empfundene Gepflogenheiten über sich ergehen zu lassen, mit der Zuversicht, dass man sich zu ihnen distanzieren können wird, sobald man der Ort des Aufenthaltes verlässt.

Bedeutender für die Idealisierungsfähigkeit schulischer Auslandsaufenthalte sind jedoch jene Positionen des Ordnungsschemas, die ein hohes Niveau der Mobilität und/oder Integration aufweisen. Hierfür stehen die Typen des „Kosmopoli-

ten“ (Merz-Benz & Wagner 2002: 36) und des „Touristen“. Oder, wenn man die Perspektive transnationaler Mobilität einnimmt, der „Berufsnomadin“ (Kreutzer & Rother 2006: 16) und der „Kosmopolitin“. Diese Figuren deuten an, in welcher Qualität der Auslandsaufenthalt in Bezug gesetzt werden kann. Er ist von Beginn an temporär angelegt und markanten Autonomieschwellen wie dem Schulabschluss oder etwa dem Auszug aus dem Elternhaus vorgelagert. Durch die in diesem Sinne intermediäre Position des schulischen Auslandsaufenthaltes bietet er eine Bühne, auf der dargestellt und ausprobiert werden kann, inwiefern sich sein Bezug zu Internationalität in die Identität einpassen lässt. Ob man ihn dann als besondere touristische Reise, den Aufbruch in eine kosmopolitische Lebensweise oder aber eine Art berufliche Vorqualifikation auffasst, ist weder erfahrungsschmälernd noch problematisch für die Praxis selbst. Indes sei bemerkt, dass die realtypische Erscheinung Blüten unterschiedlichster Form treiben kann, die zwischen Elementen dieser Deutungsmuster changieren können. Dadurch besteht hinsichtlich der Deutungsmöglichkeiten des schulischen Auslandsaufenthaltes eine Offenheit, ihn involviert und diffus oder distanziert und als Teil einer Rolle behandeln zu können.

Ein weiteres Element des schulischen Auslandsaufenthaltes ist sein fakultativer Charakter. Während der Besuch einer Schule obligatorisch ist, ist es die Teilnahme an einem langfristigen schulischen Auslandsaufenthalt nicht. Wie eingangs beschrieben geht er dementsgegenüber familial sogar mit zusätzlichem Aufwand einher. Er stellt für die schulische Laufbahn insofern eine Art Zusatzkategorie dar. Man könnte ihn mithin als Privileg bezeichnen, da er weder einen schulischen Standard im formalen Sinne entspricht noch für jede:n Schüler:in verfügbar ist. Ob der Auslandsaufenthalt dabei innerfamilial als Option erscheint, die „*automatisch* mit einer klar bestimmten Position assoziiert und mit einem kennzeichnenden Wert versehen [ist], *und zwar unabhängig von jedweder Distinktionsabsicht*, von jedweddem *Streben* nach Differenz“ (Bourdieu 2020 [1987]: 382, Herv. i. O.) oder ob seine Bedeutungsdimension erst noch erschlossen werden muss, stellen spezifische Dispositionen dar, die es vorzugsweise mit fallrekonstruktiven Verfahren zu beschreiben gilt.

Indem der langfristige schulische Auslandsaufenthalt als Privileg verstanden wird und seinem Bezugsrahmen durchaus positive Deutungsmuster als Anschlussfiguren zur Verfügung stehen, ist ferner davon auszugehen, dass sich an ihm auch ein „pädagogisches Ideal“ (Durkheim 1984: 45) abbildet. Eine intergenerationale Interdependenz durchläuft ihn ohnehin. Auf struktureller Ebene wird dadurch ein weiteres Element sichtbar. Geht man davon aus, dass ein schulischer Auslandsaufenthalt sich als eine Aufgabe stellt, an der sich ohne unmittelbaren Einfluss der Eltern und des gewohnten Umfeldes individuell bewährt werden kann, drückt sich darin auch ein Reproduktions- beziehungsweise Inkorporationsversuch des dahinterliegenden Wertemusters aus. Erneut ist hier die intermediäre Position gegenüber erwartbarer Ablösungsmerkmale entscheidend. So muss innerfamilial die Vorstellung eines Zweckes oder etwa eines Nutzens für die Umsetzung eines langfristigen schulischen Aus-

landsaufenthaltes verfügbar gemacht werden. Das gilt für Fälle, in denen Jugendliche ihren Eltern die Idee eines Auslandsaufenthaltes *schmackhaft machen* et vice versa. Auf Seiten der Fürsprecher:innen stehen dabei Ausdrucksgestalten wie *ein Abenteuer erleben* (touristisch), *die Sprache lernen* (Bildung & Qualifikation) und *andere Kulturen kennenlernen* (kosmopolitisch).

Zur Idealisierungsfähigkeit des langfristigen schulischen Auslandsaufenthaltes trägt nun Folgendes bei: Dadurch, dass er einen bildungsbiographischen Zwischenstopp auf dem eigentlichen Weg des Schulabschlusses darstellt, steht es dem beziehungsweise der Teilnehmenden offen, in welche sinnstrukturelle Richtung er gewendet wird. Ob die Teilnehmer:innen es als eine Art besonderen Erlebnisurlaub, Einstieg in eine transnationale Erwerbsbiografie oder Aufbruch in eine kosmopolitische Lebensweise entwerfen, steht aufgrund der ablösungsbezogenen Zwischenstelle offen. Hier bietet die Praxis eine bedeutungsstrukturelle Offenheit, die sich in den betrachteten Idealtypen ausbuchstabieren lässt. Was es subjektiv bedeuten kann, einen Auslandsaufenthalt absolviert zu haben, kann dadurch offengehalten werden, dass ihm alle diese Deutungsmöglichkeiten zu Verfügung stehen. Es scheint sich insofern nicht um eine konkrete Folgenlosigkeit zu handeln, sondern eine prinzipielle Offenheit der Praxis, sich den Anschluss an diese Deutungsmuster offenzulassen zu können.

Literatur

- Bourdieu, P. (2020) [1987]: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt a.M.
- Durkheim, E. (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Suhrkamp. Neuwied am Rhein und Darmstadt.
- Freud, S. (1924): Zur Einführung des Narzißmus. Internationaler Psychoanalytischer Verlag. Leipzig, Wien & Zürich.
- Goffman, E. (1971): The Presentation of Self in Everyday Life. Penguin Random House UK. Milton Keynes.
- Klein, M. (1975): Theoretische Betrachtungen über das Gefühlsleben des Säuglings (1952). In: Ruth Cyon (Hrsg.): Melanie Klein. Gesammelte Schriften. Frommann-holzboog. Stuttgart-Bad Cannstatt. 105-156.
- Kreutzer, F. & Roth, S. (2006): Einleitung zu Transnationale Karrieren: Biographien, Lebensführung und Mobilität. In: dies. (Hrsg.): Transnationale Karrieren. Biographien, Lebensführung und Mobilität. Springer VS. Wiesbaden. 7-33.
- Merz-Benz, P.-U. & Wagner, G. (2002): Der Fremde als sozialer Typus. Zur Rekonstruktion eines soziologischen Diskurses. In: dies. (Hrsg.): Der Fremde als sozialer Typus. UVK Verlagsgesellschaft. Konstanz. 9-38.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (1951): Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences. Transaction Publishers. New Brunswick & London.
- Simmel, G. (1992) [1908]: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Suhrkamp. Frankfurt a.M.

Restriktive Integration

Zum Umgang der Institution Schule mit dem Phänomen langfristiger ‚schulischer‘ Auslandsaufenthalte

I

Internationalität und Weltoffenheit sind aus der Perspektive moderner Gesellschaften überwiegend positiv konnotiert: „[D]ie Auslandsreise und die Möglichkeit der internationalen Begegnung [...] ist nicht mehr Ausnahme oder Folge einer Notsituation, sondern Bestandteil des täglichen Lebens geworden“ (Danckwortt 1959, S. 8). Diesem Grad internationaler Orientierung tragen auch die Schulen in Form von mehrwöchigen Austauschfahrten – etwa nach Frankreich oder England – oder spezifischen Europaschulprofilen Rechnung. Die klassische Schüler*austauscher*fahrung ist demnach inkorporiert-affirmativer Bestandteil schulischer Praxis. Demgegenüber finden sich interessanterweise schulpädagogische Deutungen, die der Praxis *langfristiger* Auslandsaufenthalte durchaus reserviert begegnen. Mit diesen langfristigen Programmen sind Formen jugendlicher Auslandsmobilität gemeint, welche sich „im Kontext der Schülerkarriere“ (Wernet 2020, S. 264) vollziehen und die zudem über ein halbes oder ganzes Schuljahr hinweg andauern.¹

Betrachtet man das Phänomen langfristiger schulischer Auslandsaufenthalte dezidiert aus der Perspektive der Institution Schule, erscheint der Begriff des langfristigen *schulischen* Auslandsaufenthalts irritierend. Diese Irritation gründet zunächst auf der Einsicht, dass sich das familiäre Projekt ‚Auslandsaufenthalt‘ einem schulischen Zugriff weitgehend entzieht. Anders gesagt: Die Schule hat bei der Entscheidung für oder gegen einen langfristigen schulischen Auslandsaufenthalt keinerlei juristisches Mitspracherecht. So sind die Erziehungsberechtigten vom Gesetzgeber lediglich dazu aufgefordert der jeweiligen Heimatschule den Auslandsaufenthalt ihres Kindes *anzuzeigen* (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 17.02.2005, §4 (VO-GO)).²

Die institutionelle Rolle der Schule beschränkt sich demnach im Kern auf die Kontrolle bzw. Beratung bei Fragen rund um die Notwendigkeit der Erbringung bzw. Anerkennung von schulischen Leistungen im Ausland. Dieser implizite Zugriffszug zeigt sich auch bei Deppe (2019). Hier wird u.a. ein Fall skizziert, in dem eine auslandsmobile Jugendliche die klassische *Auslandsschüler*fahrung abbricht, um stattdessen im Modus eines selbst erstellten Bildungsplans zu lernen. Dieser wird durch das eigenständige Bereisen des Landes unterfüttert (vgl. Deppe 2019, S. 110).

¹ Es handelt sich dabei also nicht um eine genuine Austauschpraxis, da hier auf den Auslandsbesuch eines/einer deutschen Schülers/Schülerin kein Rückbesuch eines/einer ausländischen Schülers/Schülerin folgt. Demnach erscheint es angemessen, von langfristigen schulischen Auslandsaufenthalten zu sprechen.

² Ich beziehe mich in diesem Beitrag ausschließlich auf den niedersächsischen Schulrechtsrahmen.

Anstatt von *schulischem* Auslandsaufenthalt müssten wir daher viel eher von einem Auslandsaufenthalt *im Kontext der Schule* sprechen.

Des Weiteren handelt es sich beim Auslandsaufenthalt aus schulischer Sicht lediglich um ein *prominentes Randphänomen*. Im Schuljahr 2018/2019 gingen beispielsweise rund 16.900 Austauschschüler_innen ins Ausland (vgl. Thiemann 2022, S. 8). Diese Schülergruppe stand im Verhältnis zu einer deutschlandweiten Gesamtzahl von rund 270.000 Schüler_innen der gymnasialen Einführungsphase (vgl. Statistisches Bundesamt 2019, S. 64), in welcher der langfristige Auslandsaufenthalt typischerweise stattfindet. Wenn wir dem Ausprägungsgehalt dieser Praxis über die Zeit hinweg eine gewisse Stabilität unterstellen, so können wir davon ausgehen, dass nur rund 6% aller Schüler_innen im Laufe ihrer gymnasialen Schullaufbahn einen langfristigen Auslandsaufenthalt absolvieren.³

Folglich ist die Schule paradoxerweise dazu aufgerufen sich unter dem Einsatz relativ begrenzter Ressourcen mit einem Phänomen zu beschäftigen, das sie einerseits zwar nur schwerlich ignorieren kann, welches sich jedoch gleichzeitig weitgehend ihrem Zugriff entzieht. Auslandsaufenthalte, die sich im Kontext der Schülerkarriere vollziehen, konfrontieren die Schule dementsprechend mit einem Bearbeitungsproblem.

Dieses verschärft sich, wenn wir den schulischen Auslandsaufenthalt als eine partikuläre Praxis verstehen, die i.w.S. der Aneignung von *transnationalem Kapital* dient (vgl. Deppe 2019), worunter zumeist Fremdsprachenkenntnisse sowie diverse Formen interkultureller Kompetenz verstanden werden (vgl. Carlson et al. 2014, S. 147). Ulrike Deppe macht diesbezüglich in ihrer Studie eindrücklich darauf aufmerksam, dass der Begriff des transnationalen Kapitals einer tiefergehenden Differenzierung bedarf. In diesem Sinne garantierten Auslandsaufenthalte zwar nicht per se die Ausbildung einer transnationalen Identität oder eines diesbezüglichen Habitus, allerdings sei der Praxis ein gewisses Prestige, also i.w.S. symbolisches Kapital, inhärent, welches zukünftige Akkumulationsprozesse anderer Kapitalsorten (vgl. Bourdieu 1987) potenziell erleichtern dürfte (vgl. Deppe 2019, S. 115).

Damit weist die partikuläre Praxis langfristiger schulischer Auslandsaufenthalte Unterschiede mit Blick auf schichtspezifische Zugangsprivilegien auf (vgl. Carlson et al. 2014). In dieser Hinsicht liefe eine übersteigerte affirmativ-würdigende Haltung der Schule gegenüber diesem Phänomen Gefahr, eine Facette sozialer Ungleichheit

³ Die Berechnungen basieren auf den Teilnehmer_innen- bzw. Schüler_innenzahlen aus dem Jahr 2018/2019, da die Daten der Folgejahre aufgrund der Auswirkungen der Covid-19-Pandemie nur wenig ‚generelle‘ Aussagekraft besitzen. Die Quote von rund 6% entstammt eigenen Berechnungen. Diese gehen von der *vereinfachenden* Annahme aus, es handele sich um ein rein gymnasiales Phänomen. Tatsächlich stellen die Gymnasien ‚nur‘ 83% der deutschen auslandsmobilen Schüler_innen. Weitere 9% kommen von Gesamtschulen, lediglich 6% entstammen Mittel- bzw. Realschulen (vgl. Thiemann 2022, S. 17). Die Gegenüberstellung dieser Zahlen soll lediglich der Relationierung des Phänomens aus schulischer Perspektive dienen.

im Kontext der schulischen Sphäre zu prämiieren. Sie würde damit quasi entgegengesetzt zu ihrer eigentlichen Idee, die wir mit Parsons (1968) und Dreeben (1980) als Idee eines neutralen Leistungsuniversalismus fassen können, operieren. Dies wirft die Frage auf, inwiefern Schulen der Praxis schulischer Auslandsaufenthalte strategisch begegnen. Inwiefern kann es seitens der Schule überhaupt gelingen, die von den auslandsmobilen Schüler_innen mobilisierten Kräfte und Entbehrungen sowie gemachten Erfahrungen einerseits zu würdigen und gleichzeitig über sie hinwegzusehen?

Das hier aufgeworfene Verortungs- bzw. Umgangsproblem lässt sich bei genauerer Betrachtung als Ausdruck eines *schulstrukturellen Grundproblems* verstehen, das Andreas Wernet in seinem schultheoretischen Modell bereits benennt. Dort heißt es: „Die moderne Familie steht, so können wir sagen, unter dem Dauerproblem der Aufrechterhaltung ihrer Diffusheit und Partikularität“ (Wernet 2003, S. 85). Für die Schule, die Wernet in Anlehnung an Parsons (1951, 77 f.) als das sozialisatorische Pendant zur Familie entwirft, ließe sich damit Folgendes sagen: *Die moderne Schule steht unter dem Dauerproblem der Aufrechterhaltung ihrer Spezifität und ihres Universalismus*. Was kann die Schule also tun, um dem Partikularismus des Auslandsaufenthalts institutionell angemessen zu begegnen?

Ich habe bereits die These vertreten, dass die Schule – wenn sie als Institution der Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegenwirken will/muss – den Nutzen dieser partikular ‚elitären‘ Praxis (vgl. Thomas et al. 2013, S. 266) nicht unverstellt prämiieren kann.⁴ Sie ist im Gegenteil dazu aufgefordert die damit einhergehenden Dynamiken teilweise zu relativieren, in den institutionell-universalistischen Rahmen zu übersetzen und somit für sich bzw. für die gesamte Schulöffentlichkeit nutzbar zu machen. Diese Nutzbarmachung bezieht sich zunächst auf konkrete schulische Umgangs- und Würdigungsformen (beispielsweise im Unterricht), welche die Praxis des Auslandsaufenthalts als solche auf den Plan ruft. Dieser naheliegende Integrationsmodus, im Sinne eines ‚produktiven Umgangs‘, muss sich jedoch auf schulinstitutioneller Achse gegenüber dem Vorwurf der Genese partikular-askriptiver ‚Benefits‘ immunisieren.

II

Um diesen Gedanken zu explizieren, möchte ich mich im Folgenden auf ein empirisches Beispiel beziehen. Dazu werden wir die Ausführungen eines Austauschkoordinators

⁴ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass ich mich auf die *institutionelle* Verfasstheit von Schule beziehe. Selbstverständlich können Einzelschulen das Feld langfristiger Auslandsaufenthalte derart positiv-affirmativ bespielen, um im schulischen Einzugsbereich und im Kampf um bestimmte Schülergruppen eine schulkulturell feldbestimmende Position einzunehmen. Sie handeln dann jedoch vorrangig in einer *schulorganisationalen* Logik bzw. Strategie, die der *institutionellen* Verfasstheit von Schule nur begrenzt entspricht. Die schulrechtlichen Implikationen zum Auslandsaufenthalt regeln und restringieren demgegenüber beispielsweise den Umgang von Einzelschulen hinsichtlich der Frage von im Ausland erbrachten und zur Versetzung notwendigen Leistungen.

nators fokussieren, für dessen Schule das Vermittlungsproblem zwischen partikularem Privileg und universalistisch-institutionellem Anspruch in gesteigerter Form zu gelten scheint. Es handelt sich dabei um ein Gymnasium einer norddeutschen Großstadt, welches in einem Stadtteil beheimatet ist, der eine Häufung sozioökonomisch prekärer Verhältnisse aufweist.⁵ Wir werden die Schule im Folgenden der Einfachheit halber Stockhausenschule* nennen. Der schulische Auslandsaufenthalt stellt an dieser Schule eher eine seltene Ausnahme denn die Regel dar:

Pro Schuljahr realisieren hier lediglich maximal zwei Schüler_innen einen Auslandsaufenthalt. Nach Angaben des mit der Thematik betrauten Oberstufenkoordinators der Stockhausenschule* sind die Gründe dafür vielfältig. Viele Schüler_innenfamilien wiesen demnach sozioökonomische Defizite auf, die Angst das Abitur nicht zu schaffen sei in großen Teilen der Schülerschaft spürbar und auch transnationale Erfahrungen jenseits herkunftsfamilialer Migrationskontexte seien selten. Man könnte, mit Blick auf die Praxis langfristiger schulischer Auslandsaufenthalte, somit von einer hochexklusiven Praxis an dieser Schule sprechen. Zum Vergleich: Die anderen in dieser Stadt beforschten Schulen verfügten demgegenüber im Schnitt über sieben bis acht Schüler_innen, die pro Schuljahr einen langfristigen Auslandsaufenthalt realisierten.

Das Datenmaterial entstammt einem Interview, das mit dem an der Schule tätigen Oberstufenkoordinator geführt wurde. Herr Bach* ist im Zuge dieser Tätigkeit auch mit der Beratung und schulrechtlichen Handhabung der auslandsmobilen Schüler_innen betraut. Anstatt die betreffende Stelle im Interview einer dezidiert objektiv hermeneutischen Sequenzanalyse (vgl. Wernet 2009) zu unterziehen, wird der Interviewausschnitt kursorisch und mit dem Fokus auf das eingangs explizierte schulinstitutionelle Bearbeitungs- bzw. Verortungsproblem betrachtet.

- I: (.) äm:: (.) dazu ham=sie ja auch=schon (.) was gesa:gt, äm aber; (.) vielleicht nochmal auf den punkt, äm; (.) welche rolle spieln diese (.) schulischen auslandsaufenthalte für die (.) schule hier. (.) °prinzipiell°; (.) #00:37:15-1#
- B: ja. also, (.) ich (.) erhoffe mir einfach, dass das eine bereicherung für die (.) schülerinnen und schüler; (.) °is° die (.) nicht im ausland warn. (.) also dass sie durch ihre mitschüler, einfach (.) mitbekomm; zum beispiel in pausengesprächen; (.) ähm wie das so war, (.) und dass das für sie vielleicht auch ein bisschen den horizont erweitert, (.) dass sie auf einmal auch auf die idee komm, (.) etwas zu machen, an das sie vorher noch gar nich so gedacht haben, (.) ich glaube dass wir hier sehr viele schülerinnen und schüler haben (.) die das gar nich so richtig in erwägung ziehn, (.) weil sie in ihm familiären umfeld; auch gar nich menschen haben die diesen schritt schon mal gemacht haben. //I: mhm, // (2) ich versuche

⁵ Den Strukturdaten der Stadt zu Folge ist der Stadtteil von einem vergleichsweise hohen Maß an (Jugend)Arbeitslosigkeit betroffen. Zudem sind relativ viele der hier lebenden Einwohner_innen auf Sozialhilfe angewiesen. Auch der interviewte Lehrer verwies während des Interviews auf die sozioökonomisch prekäre Situation der Schülerfamilien.

dann auch immer wenn ich (.) mal schülerinnen und schüler im (.) unterricht habe, die im ausland warn, sie hier und da auch mal passend zum unterrichtthema zu ihrn (.) erfahrungen, auch mal zu befragen, //I: ah=ja,// und (.) mal zu hörn, (.) °so wenn=s dann° äh=im (.) politikunterricht, um irgendein thema geht mal zu hörn wie das dann (.) äh wie ob dieses thema auch (.) in den USA zum beispiel präsent is; oder nicht, //I: mhm,// (.)

Die in den einleitenden Ausführungen von Herrn Bach* artikulierte Hoffnung zur Rolle von schulischen Auslandsaufenthalten an der Stockhausenschule* bezieht sich bemerkenswerter Weise auf diejenigen Schüler_innen, die *keinen* Auslandsaufenthalt realisiert haben. In dieser Erzählung wird den Wiederkehrer_innen eine Art Pionierstatus zugesprochen: Sie haben es bereits geschafft, an einer außergewöhnlichen Praxis zu partizipieren. Im Gegensatz zu den ‚Hiergebliebenen‘ sind sie „auf die idee [ge]komm, (.) etwas zu machen, an das sie vorher noch gar nich so gedacht haben“. Entgegen der konkreten (und eigentlich naheliegenden) Hoffnung, es mögen doch mehr Schüler_innen während der Schulzeit ins Ausland gehen, rekuriert die Nutzungshoffnung von Herrn Bach* auf einen Allgemeinplatz (‚Hauptsache, sie machen (irgend)etwas, an dass sie vorher noch nicht gedacht haben‘). Die mit dem Auslandsaufenthalt verknüpfte partikulare ‚Horizontenerweiterung‘ der Wiederkehrer_innen wird dahingehend thematisiert, dass sie gewissermaßen in Form eines Multiplikatoreffekts der weitgehend auslandsimmobilen Schülerschaft der Stockhausenschule* zu Gute kommen soll.

Bezogen auf diesen Großteil der Schülerschaft hofft der Lehrer darauf, „dass das für sie vielleicht auch ein bisschen den horizont erweitert“. Die Hoffnung auf eine Horizontenerweiterung schließt die schulrelevante Dimension zwar nicht explizit aus aber sie stellt auch nicht direkt darauf ab. Ungeachtet dessen artikuliert sich in der Deutung des Lehrers eher eine relativierende Nüchternheit denn eine emphatische Überhöhung der ‚Benefits‘ dieser Praxis. Dies wird gedankenexperimentell auch daran deutlich, welche Hoffnungsmotive der Austauschkoordinator des Gymnasiums *nicht* aufruft. Hier ließe sich eine ganze Bandbreite an Erwartungswünschen mobilisieren: Beispielsweise könnte Herr Bach* sich ebenfalls *erhoffen*, dass...

- ...die auslandsmobilen Schüler_innen toleranter und weltoffener werden.
- ...sich die Leistungen der auslandsmobilen Schüler_innen in den entsprechenden Fremdsprachen verbessern.
- ...die auslandsmobilen Schüler_innen ein gesteigertes interkulturelles Bewusstsein entwickeln.⁶

⁶ Die Liste an pädagogischen Hoffnungen bzw. Deutungen des langfristigen schulischen Auslandsaufenthalts ließe sich noch deutlich erweitern. Die hier explizierten Punkte wurden in vergleichbarer Form in weiteren Interviews mit Lehrkräften benannt.

Gegenüber diesen gedankenexperimentellen, mitunter pathetischen, Zurechnungen ist der tatsächlichen Erzählung des Lehrers eine geradezu zurückhaltende Nüchternheit inhärent.

Die einleitende Passage schließt mit einem ebenso nüchternen, wenngleich durchaus zugewandten, Würdigungsversuch der im Ausland gesammelten Erfahrungen. Dabei werden diese im Zuge des schulinstitutionellen Kerngeschäfts ‚Unterricht‘ im Sinne einer Perspektiverweiterung für die Klassenöffentlichkeit nutzbar gemacht. Äquivalent zur fehlenden Konkretisierung einer ‚Horizonterweiterung‘ unterlässt es Herrn Bach* jedoch auch hier auf konkrete Unterrichtsinhalte zu verweisen. Er gibt an, „*sie [die Wiederkehrer_innen] hier und da auch mal passend zum unterrichtsthema zu ihrn (.) erfahrungen, auch mal zu befragen*“.

Die *Befragung* der auslandsmobilen Schüler_innen *zu* einem Unterrichtsthema, bzw. *zu* ihren Erfahrungen, erinnert an die Praxis sozialwissenschaftlicher Datengewinnung, die letztlich dem öffentlichkeitswirksamen Erkenntnisgewinn dienen soll. Hinsichtlich der von Herrn Bach* aufgerufenen Bühne des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs scheint sich abermals das strategische Kalkül des Pädagogen zu reproduzieren, partikulare Gehalte in einen universalistischen Rahmen zu integrieren. Folglich dient der Einzelfall – wenn es denn passt – durch seine Überführung in ein allgemein bedeutsames Setting (vgl. Wenzl 2010) der Aufwertung der spezifisch-universalistischen Situation ‚Unterricht‘. Das von Herrn Bach* beschriebene Vorgehen lässt sich folglich als produktiv nüchterner Umgang mit der schulischen Verortungs- bzw. Bearbeitungsproblematik fassen.

Wir können festhalten, dass die hoffnungsvolle Umdeutung des Lehrers damit strategisch die Logik einer universalistischen Integration der partikularistischen Erfahrungsgenese des individuellen Schülerauslandsaufenthaltes aufruft. Dieser Integrationsversuch realisiert sich im Modus einer nüchtern reservierten Würdigung, welche Formen der partikular-auslandsmobilen Erfahrungsgenese schulweltlich relativiert und unterrichtspraktisch restringiert.

III

Vor dem Hintergrund dieser kurzen und oberflächlichen Sichtung des Materialauschnitts zeigt sich die Institution Schule durchaus gewillt und fähig die partikulare Erfahrungsgenese auslandsmobiler Schüler_innen zu integrieren. Allerdings verweisen die Ausführungen von Herrn Bach* darauf, dass diese Integration an die Überführung und Nutzbarmachung für eine schulische Öffentlichkeit geknüpft ist. Die auslandsmobilen Schüler_innen werden in dieser Logik gewissermaßen zum Zwecke der Aufwertung der heimischen Schul- bzw. Unterrichtssituation instrumentalisiert. Im Gegensatz zur unzweifelhaften Akkumulation transnationalen Prestiges zeigt sich der im Material aufgerufene, zur Neutralität verpflichtete, schulische Leistungsuniversalismus nahezu unbeeindruckt von dieser exklusiven Praxis. Die schulinstitution-

nelle Struktur, so ließe sich riskant formulieren, zwingt zur *Relativierung und Restriktion* potenziell partikularer ‚Benefits‘ im Kontext des langfristigen Auslandsaufenthalts.

Dies ist bemerkenswert, weil die kapitaltheoretischen Vorzüge internationaler (Aus)Bildung zuerst und vor allem auf die Anerkennung im nationalstaatlichen Herkunftskontext eingerichtet sind (vgl. Deppe 2023, S. 151). Anders gesagt: Schulische Formen der Auslandsmobilität garantieren zwar nicht zwangsläufig ein Vorankommen im Kontext internationaler Karrieren aber sie garantieren mindestens die Akkumulation eines distinktionsfähigen Prestiges in nationalen Karrierekontexten. Hinsichtlich dieser Dynamik – so legt es das hier betrachtete Material nahe – verhält sich die Institution Schule mindestens reserviert.

Die hier vorläufig skizzierten Befunde konturieren lediglich ein erstes Bild schulinstitutionellen Umgangs mit dem Phänomen langfristiger schulischer Auslandsaufenthalte. Dieses ist in mehrere Richtungen hin auszuschärfen. *Erstens* wären kontrastiv solche Schulen in den Blick zu nehmen, an denen Auslandsaufenthalte in gesteigerter quantitativer Ausprägung zur schülerbiografischen Klaviatur gehören, die sich auf entsprechend privilegierte sozioökonomische familiäre Hintergründe stützen kann. Wenn unsere Ausgangsthese stimmt, müssten auch dort, ungeachtet eines geringeren Exklusivitätsgrades dieser Praxis, vergleichbar reservierte institutionelle Integrationsstrategien beobachtbar sein. In diesem Zuge wäre auch der Frage nachzugehen, inwiefern die hier im Material zum Ausdruck kommende Integrationsfigur tatsächlich Ausdruck eines institutionellen Passungsproblems oder vielmehr einer mikropolitischen Spielart im Kosmos schulkulturell-organisationaler Arenen (vgl. Helsper 2008, S. 73) ist. *Zweitens* wären strukturell äquivalente Strategieentwürfe von Fachlehrer_innen nachzuweisen, die anderen Fachkulturen (z.B. Englisch, Französisch oder Spanisch) zugehörig sind. Denn gerade im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, müssten mit der Auslandserfahrung verknüpfte partikulare ‚Benefits‘ das Potenzial besitzen den schulischen Leistungsuniversalismus zu irritieren.

Ungeachtet dieser unbeantworteten Desiderate darf ein wichtiger, beiläufig entdeckter, Befund nicht übersehen werden: Vergegenwärtigen wir uns, dass das Phänomen schulischer Auslandsaufenthalte medial i.d.R. unisono mit überschwänglichem Lob affirmiert wird (vgl. Stichweh und Wernet 2023, S. 106), sind die hier betrachteten Ausführungen des Pädagogen Herrn Bach* umso bemerkenswerter, da sie als Ausdruck eines vergleichsweise ungewöhnlich (er)nüchtern(d)en Deutungsmusters langfristiger Auslandsaufenthalte erscheinen.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 658).
- Carlson, Sören; Gerhards, Jürgen; Hans, Silke (2014): Klassenunterschiede im Zugang zu transnationalem Humankapital. Eine qualitative Studie zu schulischen Auslandsaufenthalten. In: Jürgen Gerhards, Silke Hans und Sören Carlson (Hg.): Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität. Wiesbaden: Springer VS (Sozialstrukturanalyse), S. 127–152.
- Danckwortt, Dieter (1959): Internationaler Jugendaustausch. Programm und Wirklichkeit. München: Juventa Verlag.
- Deppe, Ulrike (2019): Transnationales Kapital? Zur biografischen Bedeutung schulischer Auslandsaufenthalte im Rückblick ehemaliger Internatsschülerinnen und -schüler. In: *Tertium comparationis* 25 (2), S. 95–119. DOI: 10.25656/01:24833.
- Deppe, Ulrike (2023): Transnationale Bildung und individuelle Bildungsprozesse. Aktuelle Forschungsansätze und -perspektiven. In: *Sozialer Sinn* 24 (2), S. 141–160. DOI: 10.1515/sosi-2023-0007.
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft, 294).
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, S. 63–80. DOI: 10.25656/01:4336.
- Niedersächsisches Kultusministerium (17.02.2005): Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO), VO-GO, vom 25.02.2021. Fundstelle: Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem (NI-VORIS). In: Nds. GVBl. 2005, 51. Online verfügbar unter <https://voris.wolterskluwer-online.de/browse/document/75c8601c-5175-33d3-a714-685c5d32cb0b>, zuletzt geprüft am 08.06.2023.
- Parsons, Talcott (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M.: Europ. Verl.-Anst.
- Parsons, Talcott; Shils, Edward (Hg.) (1951): *Toward a general theory of action*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Statistisches Bundesamt (2019): Bildung und Kultur. Schuljahr 2018/2019. Allgemeinbildende Schulen. im Jahr 2020 korrigierte Ausgabe. Hg. v. Statistisches Bundesamt (Destatis). Statistisches Bundesamt (Destatis) (Fachserie 11, Reihe 1). Online verfügbar unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00112288, zuletzt geprüft am 04.01.2023.
- Stichweh, Christian; Wernet, Andreas (2023): Eine Bordkarte, die den ganzen Lebensweg bereichert. In: *Sozialer Sinn* 24 (1), S. 101–120. DOI: 10.1515/sosi-2023-0004.
- Thiemann, Ivo (2022): weltweiser-Studie. Schüleraustausch High School Auslandsjahr. Bonn: weltweiser. Online verfügbar unter https://weltweiser.de/wp-content/uploads/2022/03/weltweiser-studie-2022_schueleraustausch_high-school_auslandsjahr_neu.pdf, zuletzt geprüft am 26.04.2022.
- Thomas, Alexander; Hänisch, Dirk; Müller, Werner (2013): Zukunftsaufgaben und Forschungslücken. In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. und Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (Hg.): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. Unter Mitarbeit von

- Dirk Hänisch, Werner Müller und Alexander Thomas. 2. Aufl.: IJAB Bonn; transfer e. V. Köln, S. 262–273.
- Wenzl, Thomas (2010): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: *sozialersinn* 11 (1), S. 33–52.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden (Qualitative Sozialforschung). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>.
- Wernet, Andreas (2020): Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumutung. In: Dorett Funcke (Hg.): Rekonstruktive Paar- und Familienforschung. 1. Auflage 2021. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS (Studientexte zur Soziologie), S. 261–290.

MERLE HUMMRICH

Exchange-Express

Vom Versprechen und den Erwartungen des Anderswerdens¹

Reiseanbieter von Jugendaustauschen werben nicht nur mit Wissens- und Kompetenzerwerb, der in der globalisierten Welt mittlerweile unverzichtbar sei, sondern auch mit „ganz anderen“ oder „ganz neuen“ Erfahrungen für Jugendliche in Gastfamilien und Internaten rund um den Erdball (Schwerpunkt: anglo-amerikanisches Ausland). Damit einher geht das Versprechen, viel Kontakt zu Gleichaltrigen und ein vollkommen anderes Schulleben zu bieten, sowie „andere“ Kulturen zu erfahren und zu erleben. Der Austausch ist eine Erlebnisreise, die mit Kernbegriffen wie „Wissen“, „Anders“ und „Neu“ aufgeladen wird. Diese Begriffe spiegeln einerseits gesellschaftliche Erwartungen an die Kompetenzentwicklung Jugendlicher unter Bedingungen der Globalisierung, andererseits die vermeintlichen Hoffnungen Jugendlicher und ihrer Familien „Anderes“ und „Neues“ zu erleben und so einen als langweilig, trist und eventuell von Auseinandersetzungen geprägten Alltag abzulösen.

Der Titel „Exchange Express“ markiert den seltsamen Umstand, dass das Neue und das Andere, das der Adoleszenz ohnehin eingelagert ist (King 2004), in Austauschprogrammen sich wie von selbst vollziehen soll. So scheint die Bildsamkeit des Reisens (ein Bonmot des ausgehenden 18. Jahrhunderts, das Goethe zugeschrieben wird, lautet bekanntlich „Reisen bildet“) die Subjektbildung der Adoleszenz gleich mit zu erledigen. Der Beitrag nimmt seinen Ausgangspunkt bei einer transformativ-theoretischen Bildungstheorie, die zunächst anschlussfähig an das Versprechen „Reisen bildet“ scheint, da sich ganz entsprechend dem Humboldtschen Ideal der Mensch in seiner Selbstwahrnehmung und in der Wahrnehmung der Welt außerhalb seiner selbst verändere. Diese Theorie der Bildung ist schließlich auch in moderne bildungsphilosophische Konzepte (Kokemohr 2007, Koller 2012) eingegangen, die als „Theorie[n] transformativer Bildungsprozesse“ eng mit dem sozialtheoretischen Konzept der Subjektbildung Ulrich Oevermanns (2013) verknüpft sind. Bildung sei, so lässt sich hier verknüpfen zusammenfassen, ein Prozess, der sich im stetigen Wechselspiel aus Routine-Krise-Transformationen vollziehe. „Anderes“ und „Neues“ gehört zu den kontinuierlichen Herausforderungen, mit denen Routinen aufgestört werden und die bearbeitet und in die Persönlichkeit integriert werden müssen.

Eine Bildungstheorie, die hier den (Schüler:innen-)Austausch als paradigmatische Erfahrung setzt, müsste somit das dem innewohnende Momentum des Anderswer-

¹ Ich danke Johanna Thiel für die sorgfältige Durchsicht und Diskussion des Textes.

dens in den Blick nehmen. Wenn wir jedoch das Forschungsfeld überblicken, lässt sich eher eine Untertheoretisierung der Bildungserfahrungen durch Internationalisierung feststellen. Der Anspruch, einen Beitrag zu einer Internationalisierung zu leisten, ist zwar zum Slogan zahlreicher Bildungsreiseanbieter und kommerzieller Austauschinstitutionen avanciert (und hat den Begriff der „Völkerverständigung“ fast vollständig abgelöst); empirisch belegt ist die Annahme, dass Internationalisierung automatisch bilde, jedoch nicht. Eventuell decken sich die Versprechen über den Austausch mit der Alltagstheorie, der zufolge durch eine Reise ins Ausland oder eine längere Abwesenheit, Gewohntes plötzlich anders gesehen wird: Orte der Kindheit scheinen plötzlich kleiner, der Supermarkt in seinen Angeboten eingeschränkter, die Menschen im Alltag freundlicher oder unfreundlicher. Aber was hat hier gebildet: der andere Ort oder die Zeit der Abwesenheit?

Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Internationalisierung kann in diesem Beitrag nicht vollumfänglich geleistet werden.

Dennoch ist es das Ziel, sich dem Thema zumindest anzunähern: Zunächst wird sich der Verschränkung zwischen Austausch, Adoleszenz und Bildung aus jugendtheoretischer Sicht gewidmet (1), um im Anschluss internationale und transnationale Erfahrungen unter Bedingungen kultureller und sozialer Ungleichheit (2) und die Unveränderbarkeit des Selbst durch den Austausch (3) zu diskutieren.

1. Wer wird ausgetauscht? Jugendtheoretische Anknüpfungspunkte

Vergegenwärtigen wir uns knapp, was die Jugendphase u.a. an Krisenhaftigkeit mit sich bringt: Die kindlichen Perspektiven auf das eigene Selbst und die unmittelbare Umgebung (z.B. die Eltern, Freund:innen usw.) werden im Lichte gesellschaftlicher Erwartungen an Jugendlichkeit einerseits und persönlicher Erfahrungen in Bezug auf die eigene psychosexuelle Entwicklung andererseits grundlegend irritiert. Jugendliche sind gefordert – so schreibt es Vera King (2004, 2024) – ein neues Verhältnis zu ihrer Stellung im Generationengefüge und eine eigene Perspektive auf die Position in der Gesellschaft einzunehmen. Zentrale durch Jugendliche zu bearbeitende Fragen lauten hierbei: Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich? Inhärent ist diesen Fragen eine Krisenhaftigkeit, weil die Zukunft (wohin gehe ich) ungewiss ist und die Antworten auf die Fragen, wer man als Person ist, und woher man kommt (Elternhaus, Milieu) nicht mehr deckungsgleich sind. Das Neue entsteht, indem die Fragen in Auseinandersetzung mit den Generationsanderen (Eltern, Lehrer:innen) und der eigenen Generativität (also Weitergabe des eigenen Wissens an eine Folgegeneration) bearbeitet werden (King 2024).

Unter der Annahme also, Jugend sei ein krisenhafter Prozess, der eine eigenständige Lebensphase darstellt, in welche auch Eigensinn (Helsper 1991) eingebettet ist, scheint der Auslands-Austausch einen Expressweg der Bearbeitung dieser Krise zu ermöglichen. Mit anderen Worten: Ihr wird die familial gebundene Unmittelbarkeit

genommen, d.h. die Jugendlichen setzen sich nicht mit den bisherigen Generationsanderen (Eltern, Lehrer:innen) auseinander (vgl. Wernet 2020), sondern machen dies mit anderen Personen an einem anderen Ort. In der von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Studie GLOBIS² zeigt sich dies in der Äußerung der Schülerin Yvonne, die in eine Schule geht, an der regelmäßig kürzere Austausche im europäischen Raum (Schweden, Norwegen, Polen, Spanien, Frankreich usw.) stattfinden. Die Aussage ist Teil einer Gruppendiskussion von Schüler:innen der zehnten Klasse:

Yvonne: ich find aber auch besonders in spanien merkt man auch wie, also besonders die mütter wie fürsorglich die da sind, (...) und wenn die ständig wissen wolln wo man is und wo jemand hingehet und mit wem und äh, sowas . ich finde in Südstadt, also bei uns jetzt nich so krass is, also in spanien fand ich das schon extrem wo eben die mutter immer, ok ich hol dich in zehn minuten mit dem auto ab, wenn du mit dem und dem bist.

Yvonne stellt die Erfahrung in der spanischen Familie der Erfahrung am Heimatort Südstadt gegenüber. Dabei wird die Fürsorge der spanischen Mütter – erlebt in einer Gastfamilie – als „krass“ und „extrem“ dargestellt, so dass angenommen werden muss, dass sie als infantilisierende Kontrolle und den eigenen Autonomiebestrebungen entgegenstehend erfahren wird. Dies wird dem Herkunftskontext gegenübergestellt, an dem diese Erfahrungen – und darum gelagerte mögliche Konflikte – nicht stattfinden. Das Imago der kontrollierenden und (über-)fürsorglichen Mutter wird so aus dem familialen Raum ausgelagert und an einem anderen Ort stellvertretend bearbeitet. Gleichzeitig wird es mit einer essenzialisierenden Eigentheorie über „die spanischen Mütter“ verbunden. So kann ‚den Spanierinnen‘ das zugeschrieben werden, was im harmonisierten bürgerlichen Milieu vermieden wird.

Dabei wird die soziale Erwartung, man möge sich durch den Austausch weiterentwickeln, in der Gruppendiskussion zwar ratifiziert, kann aber nicht material – i.S. von Erfahrungen und Beispielen – unterfüttert werden. Beispiel hierfür ist diese Einlassung Lisabeths:

Lisabeth: hauptsächlich glaub ich, also durch diese austausche, was halt diese ganzen sachen angeht, fliegen alleine und so . mh find ich, wenn man jetzt so hört wir ham uns weiterentwickelt, is es eigentlich (Einatmen), aber ich find, ihr meint das ja auch, glaube ich alle so, in allen bereichen weiterentwickelt.

Lisabeth thematisiert eine persönliche Weiterentwicklung bei allen Teilnehmenden. Sie nimmt dabei immer wieder Bezug auf verallgemeinerte Andere, die ihre Wahrnehmung zu bestätigen scheinen. Dies spricht eher dafür, dass sie sich unsicher darü-

² Das Projekt GLOBIS wurde von der Robert-Bosch-Stiftung als Kooperationsprojekt der Universitäten Flensburg und Frankfurt von 2017-2021 gefördert (Leitung M. Hummrich, Mitarbeit: M. Hinrichsen, P. Paz Matute).

ber ist, ob sie und andere sich tatsächlich weiterentwickelt haben. Das einzig konkrete Beispiel, das sie benennen kann, ist das Alleine-Fliegen; also nicht die Erfahrungen in der Austauschzeit selbst, sondern der Weg hin und zurück. Dass eine materiale Unterfütterung ausbleibt, spricht dafür, dass Lisabeth den Austausch selbst nicht als Chance der Weiterentwicklung erlebt hat, aber um die soziale Erwartung weiß, an deren Erfüllung sie arbeitet. Sie versucht hier, ihrem Umfeld zu versichern, dass sich dessen Erwartungen an Weiterentwicklung, Selbstständigkeit und Reifung bestätigen. Damit bleibt sie ihrem Herkunftskontext stark verhaftet.

Jugendtheoretisch lassen die wiederholt positiven und bestätigenden Bezugnahmen auf den Herkunftskontext und damit auf die Familie und die Schule nicht darauf schließen, dass hiervon eine Ablösung erfolgt ist. Vielmehr zeigen das Negativ-Imago der kontrollierenden spanischen Mutter und der Versuch den Entwicklungserwartungen des Umfeldes zu entsprechen, dass die Bindung an den Herkunftskontext gestärkt und noch nicht reflektiert worden ist. Zwar wurden stellvertretend mögliche Konflikte mit den Generationsälteren bearbeitet, aber insgesamt deutet sich hier nicht an, dass eine Bildungskrise durch Austausch initiiert und bearbeitet wurde. Die in der Überschrift dieses Kapitels gestellte Frage „wer wird ausgetauscht“ bedeutet insofern nicht, dass die Person, die ‚entsendet‘ wird, in einer neuen (anders gewordenen) Form zurückkommt, wie es das Bildungsversprechen suggeriert. Vielmehr zeigt sich schon an dieser skizzenhaften Überlegung und den exemplarischen Bezugnahmen von Schüler:innen, dass Schüler:innen-Austausche nur im Wechselspiel mit unterschiedlichen biographischen Erfahrungen zu verstehen sind. Die biographischen Möglichkeitsräume (Hummrich et al. 2017), die hier dokumentiert sind, verweisen auf die starke Familien- und Milieubindung, die die Erwartung an persönlicher Weiterentwicklung zum Zentrum ihrer Erwartung an die Jugendphase macht. Dies zeigt sich insbesondere auch noch einmal in Kontrastierung mit Bildungserfahrungen aus prekarierten Milieus, die weder bildungsbürgerlich noch nationalstaatlich auf die gleichen Gewissheiten rekurrieren können, wie die oben zur Sprache kommenden Jugendlichen.

2. Wer tauscht aus? Austausch und Migrationsgesellschaft

Sofern man über einen deutschen Pass verfügt ist es aus Deutschland heraus möglich, fast jedes Land der Erde zu bereisen. In der Europäischen Union gilt das Schengener Abkommen, für andere Länder gelten spezifische Bestimmungen, die ein Visum erfordern, das deutsche Staatsbürger:innen in der Regel unproblematisch erhalten, sofern sie über die Rahmenbedingungen ihrer Reise (Adresse, Zweck und Dauer des Aufenthaltes) informieren können. Kommerzielle Austauschanbieter werben damit, bei der Antragstellung für Visa zu unterstützen. Aus anderen Ländern der Erde kann umgekehrt nicht jede Person nach Deutschland reisen. Im Fall von Flucht folgt z.B. ein langwieriger Prozess aus Altersfeststellung (bei Unbegleiteten Minderjährigen Ge-

flüchteten), Asylanträgen, Aufenthaltsgenehmigungen usw. Diese Altersfeststellungen sind bezogen auf eurozentrische Körpermerkmale und Annahmen über angemessenes jugendliches Verhalten. Bei Jugendlichen, die z.B. „erwachsener“ wirken, als dies der Altersnorm entspricht, weil sie schon im Herkunftsland, vor allem aber auch auf dem Fluchtweg selbstständig waren, wird der Status als minderjährig und damit fürsorgeberechtigt häufig angezweifelt (Röhner/Heiker 2024).

Austausche stellen im Kontrast dazu eine Distinktionsstrategie dar (Helsper et al. 2018; Ullrich 2011; Zymek 2009), mit der sich die herrschenden Klassen von den Volksklassen (so würde Bourdieu 1987 dies ausdrücken) im Bildungssystem absetzen können. Das zeigt sich unter anderem darin, dass die inter- und transnationalen Erfahrungen sowie die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen gesellschaftlich vollkommen unterschiedlich bewertet werden (Hummrich, Hinrichsen & Paz Maturte 2024). Austausch ist gleichzeitig an die Vorstellung gebunden, jede Person sei Teil eines Volks und würde ein anderes Volk besuchen. Hierin zeigt sich nicht nur eine essenzialisierende Sicht auf Kultur und einen vormodernen Begriff von „Volk“, sondern auch eine manifeste strukturelle Benachteiligung von Jugendlichen, die keinen Pass, nur eine Duldung haben oder aus einem Drittstaat (i.e. nicht EU-Staat) kommen: Sie müssen für Klassenfahrten und Austausche ins Ausland ihre Duldung und ihren Status nachweisen und ggf. Sondergenehmigungen einholen. Austausch ist damit nicht nur eine milieuspezifische, sondern auch eine auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bezogene Distinktionsstrategie.

Hier wird deutlich, dass Vorstellungen von Austausch, zumal wenn sie an die Vorstellungen von „Reisen bildet“ gebunden sind, eng mit einer dominanzkulturellen Ordnung verknüpft und eurozentristisch eingebettet sind. Dominanzkultur wurde als Begriff von Birgit Rommelspacher (1995) geprägt, um Strategien zu beschreiben, wie interaktiv, institutionell und gesellschaftlich die machtvolle eurozentrische Ordnung aufrechterhalten wird. Eurozentristisch heißt dabei, auf Europa fokussiert: Zentrale These ist hier, dass Europa als Sinnbild des globalen Nordens auch nach dem Ende der Kolonialherrschaften die zugrundeliegenden Herrschaftsstrukturen beibehalten hat und diese durch ethnisch codierte Differenzierung (vgl. Diehm, Kuhn & Machold 2017) aufrechterhalten würden (insgesamt auch: Castro Varela & Dhawan 2020).

Im GLOBIS-Projekt kristallisieren sich an der Sekundarschule Nord, einer Schule in einem marginalisierten Stadtteil, die zu rund 80% von Jugendlichen mit sog. „Migrationshintergrund“ besucht wird, Perspektiven auf die Jugendphase und den Austausch heraus, die darauf verweisen, dass in deren Biographien eher die Anpassungserwartung im Vordergrund steht als die Entwicklungserwartung durch Austausch. Exemplarisch zeigt dies ein Redebeitrag des Zehntklässlers Kadem in der Gruppendiskussion:

Kadem: die integration is gut weil man verständigt sich ja meistens auf deutsch , zum beispiel wenn sie aus syrien kommen, also sabire hier (Sabire: mhm) dann kann sie ja vielleicht am anfang kein so gutes deutsch . aber wenn wir immer mit ihr reden und so, dann lernt sie es immer besser

Es wird deutlich, dass die internationale Schüler:innenschaft als integriert erlebt wird, weil sie sich gegenseitig im Deutschlernen unterstützen kann. Kadem führt als Beispiel seine Mitschülerin Sabire an, die anfangs „kein so gutes Deutsch“ sprach, aber durch die Alltagspraxis eine integrative Lernerfahrung macht. Die Haltung, die hier artikuliert wird, zeugt von einer hohen Anpassungsbereitschaft. Hier zeigt sich ein relevanter Gegensatz zum ersten Fall (Abschnitt 1) der Haltung zu Bildung. In diesem Fall wurde die Entwicklungserwartung an Jugendliche deutlich, durch Erfahrungen wie Austausch individuell besondernde Bildungserlebnisse verbuchen zu können. Die grenzüberschreitenden Erfahrungen als Zugewanderte:r in Deutschland zu leben, unterscheidet sich davon. Im Vordergrund steht hier der Spracherwerb und die damit verbundene Möglichkeit sich anzupassen, um über den Schulerfolg Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft zu erlangen. Hier kann verallgemeinernd resümiert werden, dass die Jugendlichen, die in weniger privilegierten Kontexten aufwachsen und eine Migrationsgeschichte haben, die Anpassung an die schulischen Erwartungen – hier: die Sprache Deutsch in den Vordergrund der Integrationsfähigkeit zu stellen – als zentrale Ermöglichungsstruktur der gesellschaftlichen Teilhabe erleben; das Thema ‚Austausch‘ rückt vor diesem Hintergrund in weite Ferne.

In dieser Ferne verschränken sich migrationsbedingte mit milieuspezifischen Erfahrungen gegenüber dem bildungsbürgerlichen Habitus. Die Schüler:innen artikulieren auf eine Nachfrage zum Austausch zunächst, dass sie darunter die temporäre Aufnahme von Schausteller:innenkindern in die eigene Klasse verstehen, wenn in ihrer Stadt ein großes Volksfest ist („*da kenn ich auch so einen jungen der ist aufm [XY-Volksfest] , also ist n [XY-] kind . kommt dann hier in die schule damit er nichts verpasst , und das ist da- aber dann glaub ich sehr anstrengend weil jedes mal ne neue schule*“). Dies zeigt, dass Austausch hier zunächst mit der Annahme der Notwendigkeit der familialen Lebensumstände von Schausteller-Familien bedingt. Im Vordergrund steht damit nicht die Bildungserfahrung des Austauschs selbst, sondern der Zwang, auch während der familialen Reisezeit in die Schule gehen zu müssen und nichts verpassen zu dürfen. Hier wird das Reisen eher zu einer Gefahr für die Bildung und die Schule bietet die Möglichkeit von Verlässlichkeit. Dass dieses Beispiel das erste ist, das den Schüler:innen zum Thema Austausch einfällt, zeigt, dass für sie die Möglichkeit, aus dem bisherigen Kontext herauszugehen, nicht sehr naheliegend ist. Erst auf Nachfrage diskutiert die hier vorgestellte Gruppe die Möglichkeiten des Schüler:innenaustauschs:

Marina: an meiner ((alten)) schule gab es mal n austausch nach ähm amerika oder nach england ich weiß nicht ganz genau , und dann wurde ein kind da - ein schüler umgebracht von unserer schule . ähm und ähm seitdem wurde das an unserer schule verboten also , ich würde das eigentlich sehr

Luka: ((1 unvt.))

Marina: gerne nach frankreich machen aber wir, durften das an unserer schule dann nicht und dann hab ich sowieso schule gewechselt .

Marina berichtet über vergangene Austauschmöglichkeiten an ihrer vorhergehenden Schule. Schon in der Wendung „nach Amerika oder England“ deutet sich an, dass die Vorstellungen über die Austauschmöglichkeiten recht unkonkret waren. Eine Möglichkeit der Konkretisierung hat es angesichts der dramatischen Wendung (ein:e Schüler:in der Schule wurde umgebracht) nicht gegeben. Marina stellt diesem Vorfall ihren eigentlichen, noch aktuellen Wunsch einen Austausch nach Frankreich zu machen, gegenüber. Dem entgegen steht schließlich zunächst das Verbot der alten Schule und dann Marinas eigener Schulwechsel. Hier zeigt sich mehrfach, dass die Möglichkeit des Austausches nur sehr abstrakt betrachtet wird. Nicht nur die mangelnde Konkretion, sondern auch das Aussetzen der Austauschmöglichkeiten durch die Schule sowie das allgemeine Unwissen, wie dem Wunsch einen Austauschs nach Frankreich nachgegangen werden kann, verhindern einen Austausch für Marina. Auch wenn ihr Mitschüler Luka sie später korrigiert, dass das Austauschverbot nur in jenem Jahr galt, zeigt sich doch, wie sie mit ihrem Wunsch eines Frankreichaustausches auf sich selbst zurückgeworfen ist und ein unterstützendes Milieu ausfällt.

Mit diesem milieuspezifischen Erfahrungen vermischen sich Erfahrungen der Migration und der Angst in einem anderen Land weniger anerkannt und weniger frei zu sein als in Deutschland. Ein Beispiel dafür ist folgender Ausschnitt:

Marina: wir ha- ja wir habn hier also wir können die sprache deutsch schon sehr gut und jetzt ne andere sprache lernen das ist , n bisschen schwerer und man wird da auch so . ja man braucht so wirklich richtig viel wissen über die sprache , man muss dann ne neue sprache lernen das is schon n bisschen schwerer .

Kadem: äähm . ich hab hier alles was ich brauch . meine familie meinen hund , mein bett , meine wohnung mein fernseher alles , dann noch essen und zu trinken ((1 unvt.)) und , ja s reicht

I: mhm okay .

Merve: man hat ja auch freiheit also in deutschland hat man . ähm viel freiheit man hat gerechtigkeit hier und nicht in jedem land ist das so

Kadem: meinungsfreiheit

I: mhm

Marina: und von den meisten lebt jetzt auch die fast die halbe familie hier und jetzt , in ein anderes land ziehen und dann von der familie weg , s auch n bisschen härter (3)

Dieser Ausschnitt bringt deutlich zum Ausdruck, dass mit einem Austausch auch Anstrengung verbunden ist. Marina spricht erfahrungsbasiert von den Notwendigkeiten einer Teilnahme am Austausch, die zugleich Teilhabe (i.S. von eigenständiger Verfügbarkeit über Handlungsmöglichkeiten) bedeutet. Kadem betont indes die Sicherheit und Gewissheit, die ihm sein Zuhause bietet und schließt mit „das reicht“. Deutet Marina also an, dass sich mit Grenzüberschreitungen auch Anstrengungen verbinden, die sie im Grunde hinter sich haben und bezieht sich somit auf migrationsbedingte Erfahrungen, so verweist Kadem auf die Sicherheit des eigenen Milieus und der gewohnten Umgebung. Merve, Kadem und Marina verweisen dann gemeinschaftlich auf die errungenen Freiheiten und ihre Riskanz beim Verlassen Deutschlands.

In den Segmenten, die hier aufgegriffen wurden, zeigt sich einerseits eine lebensweltliche und milieubedingte Unverfügbarkeit über die Möglichkeiten des Austauschs, andererseits eine latente Unsicherheit oder Riskanz, die mit dem – für einige Schüler:innen erneuten – Weggehen aus der gerade gewonnenen Handlungssicherheit in der Lebenswelt verbunden ist. Dass Jugendlichen, die aus weniger privilegierten Milieus stammen, kaum familiale Ressourcen zur Verfügung stehen, um ein differenziertes Wissen über die Austauschmöglichkeiten zu entfalten verweist zunächst auf die Schule als zentraler Instanz gesellschaftlicher Integration (Bourdieu 1998): wenn sie z.B. den Austausch nicht fördert, steht keine Familie im Hintergrund, die dies – z.B. privat – ermöglicht. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Positionierung im prekären Milieu verwoben ist mit Erfahrungen der Migration und der prekären Sicherheit, die zu wahren ein zentrales Anliegen der Schüler:innen ist.

Die Frage ‚Wer tauscht aus‘ verweist folglich auf die differenzierende Bedeutsamkeit von Austausch im Zusammenspiel von Schule, Elternhaus und Milieu/Herkunft. In der Anpassungserwartung der Schule – u.a. an den monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994) – wird die strukturelle Schlechterstellung umso deutlicher, je mehr bewusst wird, dass die inter- und transnationalen Erfahrungen der Schüler:innen nicht anerkannt werden. In der Unkenntnis, die Kadem und Marina artikulieren, zeigt sich, wie selbstverständlich Schule, die Austausch anbietet, auf engagierte Eltern angewiesen ist und wie fragil Austauschkonstellationen sind. Insbesondere im Fall des Schülers, der an einem, durch Marinas alte Schule organisierten, Schüler:innenaustausch teilgenommen hat und dort (in den USA) ermordet wurde, wird deutlich, dass mit einem Austausch Situationen der Verunsicherung der Migration reaktualisiert werden können. Diese betreffen auch gerade gewonnene Sicherheiten über Teilhabemöglichkeiten, die im wesentlichen an der Verfügbarkeit über Sprache und den gesellschaftlichen Möglichkeitsräumen der Artikulation Freiheit und Gerechtigkeit) festgemacht werden. Austausch als Individuierungsmöglichkeit schlechthin zu

setzen, wie dies in der erstgenannten Schule der Fall ist, zeugt somit von einem Verkennen der differenzierenden Ordnungslogik, die damit verbunden ist. Diese Ordnungslogik zeigt sich in der Distanz, die Schüler:innen in einer Schule im marginalisierten Quartier, zu dem Thema Austausch haben.

3. Welche Bildung ermöglicht Austausch? Welche Bildung ermöglicht Nicht-Austausch?

„Es gab eine Zeit, da der Reisende Kulturen begegnete, die sich von seiner eigenen von Grund auf unterschieden und ihn zunächst durch ihre Fremdartigkeit überwältigten. Seit Jahrhunderten haben wir dazu immer weniger Gelegenheit. Ob in Indien oder in Amerika – der moderne Reisende ist weit weniger, als er sich eingestehen mag. Wenn er sich Reiseziele oder Routen auswählt, bedeutet das für ihn in erster Linie lieber dieses als jenes Transportmittel der mechanisierten Zivilisation zu benutzen. Die Jagd nach dem Exotischen beschränkt sich auf das Sammeln von Stadien, die einer bereits vertrauten Entwicklung entweder vorausseilen oder hinterherhinken“ (Lévi-Strauss 1978 [1955], S. 77).

Lévi-Strauss hat sich schon vor fast 70 Jahren mit den Möglichkeiten des Anderswerdens durch das Reisen befasst. In diesem Zitat aus dem Buch „Traurige Tropen“, einer Programmschrift der Ethnographie, setzt er sich kritisch mit den Erwartungen an das Reisen auseinander. Sicher kann unter Bedingungen der Globalisierung gesagt werden, dass es so etwas wie völlige Fremdheit nicht gibt. Reisen bedeutet kaum, sich auf einen vollkommen unbekanntem Weg mit ungewissem Ausgang zu begeben. Gerade für Konzepte wie Austausch, die mit dem ‚Anderen‘ werben, ist dies eine Fundamentalkritik, zumal hier immer wieder Vergewisserungsmöglichkeiten (Elternabende, Informations-Meetings, Kennenlernnachmittage, Betreuung vor Ort) eingebaut sind.

Austausch ist mit Individuationsversprechen an Jugendliche verbunden. In ihm soll sich der Grundsatz ‚Reisen bildet‘ verwirklichen und durch ihn die Individuationskrisen der Jugendphase möglicherweise aufgeschoben oder gar bearbeitet werden (Wernet 2020; Hinrichsen & Hummrich 2022). Migrierte Jugendliche bringen vieles mit, was im Kontext von Austausch als besondere Ermöglichungsstruktur der Individuation i.S. jugendlicher Subjektbildung verstanden wird: Sie sprechen mehrere Sprachen und verfügen über weitläufige inter- und transnationale Erfahrungen. Die oben genannten Beispiele haben nun gezeigt, dass diese Erfahrungen, im Gegensatz zu Austauscherfahrungen, in der Schule nicht als Bildungserfahrungen gewertet werden. Die Jugendlichen selbst eignen sich dies an und arbeiten aktiv am Verfügen über die deutsche Sprache als Möglichkeit der Integration. Sie übergehen dabei teilweise die Missachtungslogik gegenüber ihren familialen und migrationsbedingten Erfahrungen. Damit zeugen ihre Positionierung von der Offenheit dazu, sich vom Herkunftsmilieu, nicht aber von den familialen Bindungen, zu distanzieren. Diese Fragmentierung lässt sie besonders differenziert auf ihre Herkunft Bezug nehmen, während die Austauscherfahrungen der bildungsbürgerlichen Jugendlichen eher für

eine starke Bezugnahme auf das Herkunftsmilieu und die darin eingebetteten Familien sprechen.

Die unterschiedlichen Haltungen gegenüber inter- und transnationalen Erfahrungen werden auch noch einmal deutlich, wenn man die institutionellen Rahmungen von Migration und Austausch betrachtet. Hierzu lassen sich eher unsystematisch beispielsweise Umgangsstrategien mit Unbegleiteten Minderjährigen Geflüchteten mit einem Programm wie dem der „Kulturwerke Deutschland“ kontrastieren:

Während Unbegleitete Minderjährige Geflüchtete bei ihrer Ankunft in Deutschland einem Altersfeststellungsverfahren unterzogen werden, in dem anhand eurozentrischer (biologischer und entwicklungsbezogener) Kategorien der Wahrheitsgehalt ihrer Altersangaben überprüft wird (vgl. dazu Röhner & Heiker 2024), wird der zweiten Gruppe auf der Homepage mit dem Spruch „Hey Glückwunsch! Lass Deine Träume wahr werden!“ begegnet. Während die Unbegleiteten Minderjährigen Geflüchteten im Fall der Feststellung von Minderjährigkeit in einer Vollzeiteinrichtung (z.B. Heim) untergebracht werden, geht mit der Teilnahme an einem Austausch durch die Jugendlichen das Versprechen persönlichen Wachstums einher. Das persönliche Wachstum der Unbegleiteten Minderjährigen Geflüchteten, der zum Teil durch frühe Verselbständigungsprozesse schon im Herkunftsland, spätestens aber auf z.T. mehrjährigen Fluchtrouten durch mehrere Länder, eingesetzt hat, verstärkt häufig das Misstrauen gegenüber ihren Altersangaben (ebd.). Jugendlichen hingegen, die an Austausch des Kulturwerks partizipieren, wird die Erfahrung als kulturelles Kapital für den weiteren Lebenslauf vermittelt. Diese Gegenüberstellung ließe sich weiter fortsetzen. Sie veranschaulicht, dass internationale Erfahrungen gesellschaftlich sehr unterschiedlich bewertet werden. Dabei sind beide aufgeladen mit verdinglichenden und essenzialisierenden Zuschreibungen an ‚andere Kulturen‘.

Aus Austausch im Sinne eines von der deutschen Schule ausgehenden kürzeren oder längeren Auslandsaufenthaltes sind indes sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche praktisch ausgenommen. Es sind aber diese Austausche, die diskursiv positiv bewertet werden und mit denen eine Steigerung des kulturellen Kapitals versprochen wird. Jugendliche hingegen, die zugewandert oder geflüchtet sind und sich in prekarierten Lagen befinden, werden die Auslandserfahrungen, die sie etwa in Bezug auf Migration gemacht haben, nicht chancenhaft angerechnet. Der „Exchange-Express“ schließt die weit Gereisten in Deutschland aus und führt vor Augen, wie wenig die Migrationsgesellschaft im Alltagsverständnis von Schule angekommen ist. Die Erwartung des Anderswerdens und der bildsamen Erfahrungen durch Austausch konnten aber auch in Bezug auf die privilegierten Jugendlichen, die jeweils eine Reihe an Austauschereignissen aufweisen (bis zu sechs wurden in der Gruppendiskussion genannt), nicht festgestellt werden. Ihre Anpassung erfolgt an milieuspezifische Erwartungen, in denen „die Entstehung des Neuen“ (King 2004) nicht oder noch nicht sichtbar wird. Es bleibt fraglich, ob diese im Rahmen von Austausch tatsächlich erwartet werden kann.

Wenn eingangs von der relativ gewissen Theorielosigkeit der Bildungserfahrungen durch Internationalisierung gesprochen wurde, so konnte hier deutlich gemacht werden, dass dem Mangel an empirischer Erkenntnis über den Bildungserfolg von Austausch-Entwicklungserwartungen und -versprechen entgegengesetzt werden, deren Erfolg nicht gesichert an die Erfahrung des Austauschs geknüpft wird: auch Jugendliche wie Kadem und Marina bilden sich – ohne Austausch. Sie sind sich im Gegensatz zu den privilegierten Jugendlichen sogar bewusster über die bedeutsame Rolle, die schulischer Erfolg in ihren Biographien einnimmt, da sie aufgrund ihrer Prekariisierung auf die Schule – und nur auf die Schule – angewiesen sind (Bourdieu 1998), während die privilegierten Jugendlichen die Kongruenz von Familie und Schule als Erwartung erleben, die zu erfüllen, sie wenig entgegensetzen müssen.

Literatur

- Bourdieu, P. 1987. *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. 1998. *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK.
- Gogolin, I. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Helsper, W. 1991: *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen individuellem und institutionellen Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinrichsen, Merle/Humrich, Merle (2021): *Schulentwicklung (trans-)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven*. In: Moldenhauer, Anna/ Asbrand, Barbara/ Humrich, Merle/ Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-63.
- Humrich, M., Hebenstreit, A. & Hinrichsen, M. (2017). *Möglichkeitsräume und Teilhabe in Bildungsprozessen*. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 279–303). Wiesbaden: Springer VS.
- Humrich, M., Hinrichsen, M. & Paz Matute, P. (2024). *Transnationalisierungsräume. Schulkulturen zwischen Internationalisierung und Interkulturalität*. Wiesbaden: Springer VS (i. E.).
- King, V. (2004). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- King, V. (2024). ‚Jugend‘ ist mehr als ein Wort – Theoretische Bestimmung und empirische Wandlungen von Jugend im Singular und Plural. *Zeitschrift für Pädagogik* 72 (Beiheft) (i.E.).
- Kokemohr, R. (2007). *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielfeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2012). *Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse*. In I. Miethe & H.-R.- Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–33). Opladen u.a.: Budrich.
- Lévi-Strauss, C. 1978 [1955]. *Traurige Tropen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Oevermann, U. 2013. „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, R., Franzmann, A., Jansen, A., Jung, M. (Hrsg.) Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik (S. 43-114). Wiesbaden: Springer VS.
- Röhner, C. & Heiker, L. (2024). Transnationale Jugend(en), Mobilität und Biografie. Zeitschrift für Pädagogik 72 (Beiheft) (i. E.).
- Rommelspacher, B. (1995). Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Ullrich, H. & Strunck, S. (Hrsg.) (2012). Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen, Perspektiven, Kontroversen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2020). Der Schüleraustausch als familiäre Selbstzumutung. In D. Funcke (Hrsg.), Rekonstruktive Paar- und Familienforschung (S. 261–290). Wiesbaden: Springer VS
- Zymek, B. (2009). Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. Zeitschrift für Pädagogik 55, 175–193.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Alena Beck, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Englischen Fachdidaktik am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Technischen Universität Braunschweig.

Marcel Hartmann hat im Sommer 2022 den Master Bildungswissenschaften an der Leibniz Universität Hannover abgeschlossen und arbeitet aktuell in der Sozialverwaltung für das Land Berlin.

Merle Hummrich, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Jugend und Schule an der Goethe-Universität Frankfurt.

Imke Kollmer, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover im Arbeitsbereich Schul- und Professionsforschung.

Nicolai Lemm, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover im Arbeitsbereich Schul- und Professionsforschung.

Charlyn-Mariella Oesterhaus, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover im Arbeitsbereich Schul- und Professionsforschung.

Kai Schade, M. Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover im Arbeitsbereich Schul- und Professionsforschung.

Christian Stichweh, M. Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover im Arbeitsbereich Schul- und Professionsforschung.

Stine Vauth studiert derzeit den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Englisch und Werte und Normen an der Universität Hannover und befindet sich in den letzten Zügen ihres Masterstudiums.

Lina Weber hat von 2018 bis 2023 Lehramt an Gymnasien in den Fächern Biologie und Deutsch an der Leibniz Universität Hannover studiert. Nach dem Bachelor of Science und Master of Education beginnt im August 2023 ihr Vorbereitungsdienst an einer Schule in Hannover.

Leon Wulf studiert derzeit im fünften Semester den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Geschichte und Deutsch an der Universität Hannover und schreibt aktuell an seiner Masterarbeit.