



‘Are you experienced?’ Neuere empirische Forschung zum Auslandsstudium

Manfred Kaluza

Freie Universität Berlin

Abstract

The following article presents an overview of recent research in the field of ‘study abroad’. The research is divided along common methodological approaches: quantitative methods (descriptive and explanatory research), quantitative and qualitative methods based on acculturation models, and qualitative methods (exploratory research). Based on the notion of experience, a systematization of the research is proposed focused on optimization of experience versus experience of contingency.

1. Einleitung

Während der letzten großen Veränderungswelle der deutschen Hochschulen in den 1960er und 1970er Jahren diskutierten die konservativen Hochschullehrer und -politiker das Fragezeichen des Soziologen Helmut Schelsky, der einer institutionalisierten Dauerreflexion skeptisch gegenüberstand, solange Institutionen Geltung beanspruchen (Schelsky, 1965). Kaum 50 Jahre später haben Entstaatlichung/Autonomisierung der Institution Hochschule auf nationaler Ebene, die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und die beschleunigte Globalisierung mit ihrem Slogan des ‚Kampfes um die besten Köpfe‘ zu einem regelrechten Boom institutionalisierter Dauerreflexion geführt. Sie findet nicht nur in den Bereichen der eigens dafür geschaffenen Hochschul-, Studierenden- und Wissenschaftsforschung statt, sondern auch in bereits etablierten Fächern wie z.B. Erziehungswissenschaften, Geografie, Soziologie und Fremdsprachenphilologien. Die Institutionalisierung manifestiert sich in Studiengängen, Forschungsinstituten, Serviceeinrichtungen, Buchreihen und Zeitschriften. Ein wesentliches Untersu-

chungsfeld kann unter dem Begriff ‚Internationalisierung‘ zusammengefasst werden. Für Hochschulräume und einzelne Hochschulen bedeutet die Internationalisierung die Entwicklung von Modellen und Handlungsstrategien innerhalb eines normativen Rahmens, um die Attraktivität als Studien- und Forschungsstandort zu erhöhen. Für die Studierenden bedeutet Internationalisierung das zunehmende Erfordernis, mindestens einen Teil des Studiums in einem anderen Land zu absolvieren, für die Wissenschaft ist eine internationale Vernetzung unabdingbarer Teil ihrer Leistungsschau geworden.

Der folgende Beitrag möchte einen Überblick geben über neuere empirische Forschung zu einem Teilaspekt der Internationalisierung, dem Auslandssemester/Auslandsjahr während des Studiums, für das im Folgenden aus sprachökonomischen Gründen der Begriff ‚Auslandsstudium‘ (‚Study Abroad‘) verwendet wird. Dieser Überblick kann aufgrund der auf viele Bezugsdisziplinen verteilten theoretischen und methodologischen Annäherungen an den Gegenstand und aufgrund disparater, tendenziell zunehmender Publikationsforen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die Eingrenzung der besprochenen Forschungsliteratur folgt in den Kategorien Raum, Zweck und Zeit definitorisch der Begrifflichkeit, die die UN zum Zwecke einer genaueren statistischen Datenerfassung der internationalen Migration empfohlen hat (UN, 1998, S. 17 f.). Räumliche Mobilität meint die Verlegung des Wohnsitzes (‚Usual Residence‘) in ein anderes Land, der Zweck der räumlichen Mobilität wird von der UN ex negativo definiert, ausgeschlossen sind z.B. Ferien, Erholung, medizinische Behandlung, Pilgerreisen. Positiv formuliert umfasst der Überblick studentische Auslandsaufenthalte (Ehrenreich, Perrefort & Woodman, 2008, S. 12), die, entweder individuell oder in Gruppen unternommen, häufig, aber nicht immer, von einer Heimatuniversität institutionell durch Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung und/oder Anerkennung der Leistungen abgesichert sind. Um der zunehmenden Bedeutung der kurzfristigen internationalen räumlichen Mobilität Rechnung zu tragen, hat die UN darüber hinaus zwischen langfristiger und kurzfristiger Migration unterschieden. Langfristig bedeutet mindestens ein Jahr, kurzfristig mindestens drei Monate, aber weniger als ein Jahr. Diese scharfe Markierung der zeitlichen Dimension ist rein statistisch festgelegt, sie gilt aber auch innerhalb des Forschungsfelds selbst, um ein Auslandsstudium kategorial, z.B. in ‚degree mobility‘ und ‚credit/temporary mobility‘, zu differenzieren (Byram & Feng, 2006) und die Studierenden statistisch zu erfassen (Orr & Netz, 2010). Der Zeitraum zwischen drei Monaten und einem Jahr gilt in der Forschung außerdem als Minimum, um substanzielle sprachliche und interkulturelle Erfahrungs- und Lernprozesse zu initiieren (Hoff, 2008, S. 55). Gestützt wird diese Eingrenzung der Dauer auch durch Förderprogramme wie z.B. ERASMUS, die Auslandsaufenthalte von 1 bis 2 Semestern fordern und fördern (Teichler, 2007, S. 13, 64). Es sei noch

zu ergänzen, dass längere Auslandsaufenthalte in diesem Überblick nur berücksichtigt worden sind, wenn die Zeitspanne, in der die empirischen Daten erhoben worden sind, nicht mehr als ein Jahr beträgt.

Der Untersuchungsgegenstand ‚Auslandsstudium‘ verlangt eine transdisziplinäre Ausrichtung (Murphy-Lejeune, 2008, S. 12), die den ‚klassischen‘ Kernbereich linguistischer und interkultureller Ansätze und Theoreme überschreitet und diese um anthropologische, ethnografische, sozialpsychologische, sozial-, kultur-, erziehungs- und geowissenschaftliche erweitert. Diese Erweiterung gilt auch für die Forschungsmethoden, mit deren Hilfe die Daten zum Auslandsstudium gesammelt und ausgewertet werden. Die Auswahl der hier besprochenen Literatur versucht ein möglichst großes Spektrum von Forschungsmethoden zu berücksichtigen. Um die disziplinäre und methodische Komplexität der empirischen Forschung zum Auslandsstudium in eine darstellbare Form zu bringen, ist der Überblick entlang gängiger forschungsmethodologischer Unterscheidungen gegliedert (Bortz & Döring, 2006, S. 356). Im ersten Teil werden Untersuchungen vorgestellt, die mit quantitativen Methoden arbeiten, hier kann man die Population beschreibende Untersuchungen (deskriptive Untersuchungen) von Untersuchungen unterscheiden, die eine Hypothese zum Auslandsstudium testen (explanative Untersuchungen). Der zweite Abschnitt stellt Forschungen zum Auslandsstudium dar, die auf Prozess- bzw. Verlaufsmodellen des Auslandsaufenthalts basieren und die häufig mit quantitativen und qualitativen Methoden arbeiten. Der letzte Teil enthält Untersuchungen, die das Auslandsstudium mit Hilfe qualitativer Methoden erforschen (explorative Untersuchungen). Den Darstellungsschwerpunkt in diesem Überblick bilden nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Frage, mit Hilfe welcher Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden die Ergebnisse zustande gekommen sind. Den heuristischen Bezugspunkt der Darstellung bildet der Erfahrungsbegriff, auf den sich die Untersuchungen konzeptionell und methodologisch beziehen und der im Schlusskapitel dazu dient, die Forschungsliteratur zusammenzufassen. Dabei soll deutlich werden, dass den Forschungsdesigns, den -methoden und theoretischen Modellen unterschiedliche Konzepte von Erfahrung zugrunde liegen. Berücksichtigt werden nur Publikationen aus Deutschland und dem angloamerikanischen Raum, nicht berücksichtigt wird das Fremdsprachenlernen, obwohl es ein wesentlicher Impetus für ein Auslandsstudium war und ist und auch empirisch erforscht wird (Kinginger, 2009; Parsons, 2010, S. 315; Gallucci, 2011).

2. Empirische Forschung zum Auslandsstudium

2.1 Quantitative Forschung

Den quantitativen Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie mit standardisierten Erhebungsinstrumenten, meist Fragebögen, arbeiten und diese mit Hilfe statistischer Verfahren auswerten. Zu unterscheiden sind sie hinsichtlich der Größe und damit der Repräsentativität der untersuchten Stichprobe sowie hinsichtlich ihrer Zielsetzung. Sie können entweder die Merkmale der Population beschreiben, Hypothesen überprüfen oder Hypothesen generieren. Diese Unterscheidung hinsichtlich der Zielsetzung ist ‚idealtypisch‘ zu verstehen, in der Forschungspraxis kann es zu Überlappungen kommen (Bortz & Döring, 2006, S. 356 f.). Insgesamt dominieren popularitätsbeschreibende und Hypothesen überprüfende Untersuchungen die quantitativ ausgerichtete Forschung zum Auslandsstudium, sodass nur sie in diesem Überblick berücksichtigt werden.

2.1.1 Quantitative Forschung: deskriptive Untersuchungen

Als erstes Beispiel einer deskriptiven Untersuchung soll die Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks betrachtet werden, eine große elaborierte empirische Untersuchung zur sozialen Situation der Studierenden, die bereits seit 60 Jahren Daten zu dieser Frage liefert (Isserstedt, Middendorf, Kandulla, Borchert & Leszczensky, 2010). Ihr Vorzug liegt in einer hohen Repräsentativität, die auf einer Rücklaufquote von 32 Prozent der 51.000 Fragebögen, die die Studierenden tatsächlich erreichten, basiert. Die Studierenden wurden mittels einer Stichprobe nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Neben der Repräsentativität ist der zweite große Vorteil dieser Untersuchung, dass sie im Abstand von drei Jahren immer wieder durchgeführt wird, sodass Entwicklungen (Veränderungen/Kontinuitäten) festgestellt werden können.

Ein Sonderbericht dieser Untersuchung beschäftigt sich mit der Internationalisierung (Isserstadt & Kandulla, 2010). Diese Untersuchung versucht zunächst, anhand von OECD-Daten einen Überblick über das Forschungsfeld ‚Internationalisierung‘ zu geben, bevor die Population ‚Ausländische Studierende in Deutschland‘ beschrieben wird. So ist der Anteil derjenigen ausländischen Studierenden, die nur einen Teil ihres Studiums in Deutschland verbringen mit 19 Prozent gegenüber 81 Prozent sogenannter ‚Free Mover‘ relativ gering, 75 Prozent dieser nur ein bis zwei Semester in Deutschland absolvierenden Studenten sind Austauschstudenten, die im Rahmen von Mobilitätsprogrammen und Kooperationsabkommen nach Deutschland kommen. Dieser Teil der Erhebung versucht ausschließlich die untersuchte Population zu beschreiben.

Der dritte Teil des Sonderberichts ist der für diesen Zusammenhang interessanteste. Hier werden die studienbezogenen Auslandserfahrungen der Bildungsinländer, d.h. deutscher und ausländischer Studierender, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Bildungssystem erworben haben, untersucht. Obwohl der Begriff ‚studienbezogene Auslandsaufenthalte‘ relativ weit definiert wird und auch Forschungsaufenthalte, Praktika und Sprachkurse (2 Monate) umfasst, entsprechen Länge und Zweck des Auslandsaufenthalts dem in der Einleitung festgesetzten Untersuchungsrahmen.

Die Untersuchung nimmt nicht die tatsächlich gemachten Erfahrungen in den Blick, sondern versucht eine belastbare Quantität der temporären Auslandsmobilität zu erfassen, die Merkmale der Population zu erheben und diese mit dem studienbedingten Auslandsaufenthalt zu korrelieren, um zu erkennen, welche Merkmale die Entscheidung für ein Auslandsstudium begünstigen und welche nicht. Die Merkmale werden so zu Faktoren bzw. unabhängigen Variablen, die die abhängige Variable ‚Studienbedingter Auslandsaufenthalt‘ beeinflussen. Unterschiedliche Stärken der Korrelationen zeigen einen unterschiedlich starken Einfluss auf den studienbedingten Auslandsaufenthalt auf, Mehrfachkorrelationen sind möglich: eine Frau ohne Kind, die einen universitären Bachelorstudiengang im Bereich Sprachen und Kulturwissenschaften absolviert, für ihr Inlandsstudium in ein anderes Bundesland gezogen ist, deren Eltern, von denen ein Teil Nichtdeutscher/Nichtdeutsche ist, einer hohen sozialen Schicht entstammen, hätte die größte Wahrscheinlichkeit ein Auslandsstudium zu absolvieren. Mit Hilfe multivariater Analysen (Bortz & Döring, 2006, S. 510 ff.) kann allerdings die Eigenständigkeit einzelner Faktoren in Zusammenhangshypothesen gezeigt werden, z.B. hat die Inlandsmobilität einen positiven Einfluss auf das Auslandsstudium auch unabhängig von der sozialen Herkunft der Eltern (Isserstedt & Kandulla, 2010, S. 61–63).

Eine methodologisch vergleichbare Vorgehensweise findet sich auch in der internationalen Forschung. Stroud (2010) untersucht die nach Merkmalen aufgeschlüsselten Daten der Erstsemester ihrer Universität, die im Rahmen der größten und repräsentativsten Langzeitstudie des US-amerikanischen Bildungssystems (Cooperative Institutional Research Programme, CIRP) erhoben wurden. Die Auswertung erfolgt durch eine multiple Korrelation, bei der sowohl die ordinal skalierte abhängige Variable (Auslandsaufenthalt) als auch die ordinal skalierten unabhängigen Variablen wie z.B. Geschlecht, Einkommen der Eltern etc. mit Hilfe sogenannter ‚Dummy-Variablen‘ (Bortz & Döring, 2006, S. 511–513) verschlüsselt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Frau, Inlandsmobilität während der Schulzeit (mehr als 100 Meilen), Interesse am Verständnis anderer Kulturen einen positiven Einfluss auf die Entscheidung zum Auslandsstudium haben. Die Absicht, ein Masterprogramm zu absolvieren, der Schulbesuch vom Elternhaus aus und die Wahl berufs-

vorbereitender Fächer wie Architektur, Ingenieurwissenschaften oder Medizin haben einen negativen Einfluss.

Eine zweite Möglichkeit, Einflussfaktoren zu ermitteln sind Selbsteinschätzungsfragen, die mit bipolaren Skalen arbeiten. Die vorgelegten Einflussfaktoren müssen in der hier behandelten Untersuchung von Isserstedt und Kandulla auf einer fünfstufigen numerischen Skala bewertet werden, die verbal von ‚gar nicht‘ bis ‚sehr stark‘ reicht. Auf diese Weise wurden potentielle ‚Hindernisse‘ für ein Auslandsstudium ermittelt (2010, S. 65 f.). Die hier erhobenen Hindernisse: Finanzen, Familie, Studium, Information und Organisation finden sich mit unterschiedlicher Bedeutung in allen empirischen Untersuchungen wieder, auch wenn die Populationen sehr viel kleiner sind und die Methode der Untersuchung etwas differiert. Brux und Fry (2010) beispielsweise versuchen herauszufinden, warum Studierende mit Migrationshintergrund („Multicultural Students“) in den USA beim Auslandsstudium unterrepräsentiert sind, obwohl die bisherige Forschung positive Effekte eines Auslandsaufenthalts nicht nur allgemein, sondern auch für diese Zielgruppe gezeigt hat (ebd., S. 509–511). Die oben genannten Faktoren ermitteln sie mehrmethodisch mit Hilfe von Zielgruppendiskussionen und einer Umfrage. Bis auf den Faktor ‚Information‘ konnten alle weiteren Faktoren in unterschiedlicher Abstufung in dieser nichtrepräsentativen Untersuchung gezeigt werden.

Auslandsaufenthalte stellen in diesen Untersuchungen eine rein statistische Größe dar (Merkmale, Einflussfaktoren), Erfahrungen werden als solche nicht ins Blickfeld genommen, sie werden nicht einmal vorausgesetzt. Was hier wichtig ist, ist die Frage, was beeinflusst ihre Ermöglichung, was beeinflusst ihre Verhinderung.

2.1.2 Quantitative Forschung: explanative Untersuchungen

Als erstes Beispiel wird eine Untersuchung vorgestellt, die mit Hilfe von Datensätzen, die der Beschreibung der Population dienen, eine (Veränderungs-)Hypothese überprüfen möchte. Finger (2013) möchte herausfinden, ob die soziale Selektivität eines Auslandsstudiums an deutschen Hochschulen nach Einführung der Bachelorstudiengänge zugenommen hat. Sie benutzt dazu die Daten der bereits vorgestellten Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks aus den Jahren 1997 (15. Sozialerhebung vor Einführung der Bachelorstudiengänge) und 2006 (18. Sozialerhebung kurz nach der Einführung).

Als theoretischen Bezugsrahmen ihrer erklärenden Hypothesen zur sozialen Selektivität benutzt Finger Bourdieus Habituskonzept und seine Akkumulationstheorie unterschiedlicher Kapitalarten: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (Finger, 2013, S. 39 f.). Ökonomisches Kapital versucht sie mit Hilfe des Bafög-Status, der Wohnsituation, und des Wohnortwechsels vor Beginn des Studiums zu messen, kulturelles Kapital mit Hilfe des Bildungsgrads der Eltern, von Sprachkur-

sen und Auslandsaufenthalten vor Beginn des Studiums und soziales Kapital mit Hilfe der Kontakte zu Lehrpersonen. Vor allem der Bildungsgrad der Eltern ist gleichzeitig ein Indikator für die Herausbildung eines akademischen Habitus.

Zum Testen der Hypothesen benutzt Finger das Modell logistischer Regressionen, bei dem zwei hypothetische Populationen angenommen werden, die sich nur in einem Merkmal unterscheiden. „Der Unterschied zwischen Akademikerkindern und nicht-Akademikerkindern in ihrer Wahrscheinlichkeit mobil zu sein, ist dann der marginale Effekt, dessen Durchschnitt über alle Fälle hin berechnet wird“ (ebd., S. 41 f.). In ihrer Untersuchung kann Finger in bi- und multivarianten Zusammenhängen signifikante Effekte auf die Entscheidung zum Auslandsstudium im Hinblick auf die Bourdieuschen Kapitalarten zeigen. Am stärksten ist der Effekt, wenn Studierende bereits vor dem Studium im Ausland gewesen sind. Auch die vermutete, stärkere soziale Selektivität nach Einführung der Bachelorstudiengänge kann die Untersuchung bestätigen. Die neuen Studienstrukturen haben noch mehr derjenigen Studierenden von einem Auslandsstudium abgehalten, die ohnehin weniger Kapital akkumuliert hatten.

Auch bei dieser Untersuchung geht es um Verhinderung bzw. Ermöglichung von Auslandserfahrung. Durch den Anschluss an Bourdieus Erklärungsmodell gesellschaftlicher Unterschiede geraten jedoch auch dauerhafte, prozessuale, bewusste und unbewusste Sozialisationserfahrungen mit in das Blickfeld, die sich letztlich in den Daten widerspiegeln.

Einen Schritt weiter geht eine Evaluationsstudie zum europäischen Mobilitätsprogramm ERASMUS, das seit über 25 Jahren mehr als 2,5 Millionen Studierende in Europa zu einem Auslandsstudium verholfen hat (Janson, Schomburg & Teichler, 2009). Die Untersuchung geht von tatsächlich gemachter Erfahrung aus, die nun im Hinblick auf die zu überprüfende Hypothese formalisiert werden soll. Als Erhebungsinstrument überwiegen hier standardisierte Fragebögen. Es wird der Frage nachgegangen, ob das Auslandsstudium einen erwarteten positiven Effekt auf die berufliche Situation hat. In die Formulierung der Hypothese gehen durch das Wort ‚erwartet‘ (‘expected’) implizite Grundannahmen von Seiten der Forscher ein, die ein Charakteristikum des gesamten Forschungsfelds sind. Ein Auslandsstudium ist immer eine lohnenswerte Erfahrung, deren Wert auch als Kosten-Nutzen-Kalkulation einer individuellen Entscheidung rationalisiert werden kann.¹

Die Untersuchung ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird eine Vorstudie durchgeführt, bei der ERASMUS-Experten in einem standardisierten Fragebogen ihre Einschätzungen zu der Untersuchungsfrage geben sollen. Die Ergebnisse dienen der Vorbereitung des Fragebogens für die früheren ERASMUS-Studierenden, die wiederum durch standardisierte Fragebögen an Arbeitgeber und an Universitätsmitarbeiter auf Leitungsebene sowie durch Expertenseminare in ausgewählten Fä-

chern (Chemie, Maschinenbau, Soziologie, Betriebswirtschaft) trianguliert werden. Schon an der Untersuchungsfrage wird deutlich, dass es sich hier um eine Langzeituntersuchung handelt. Fünf Jahre nach dem Auslandsstudium werden relevante Merkmale der Befragten erhoben, neben allgemeinen Merkmalen wie Alter und Geschlecht auch konkret auf die Untersuchungsfrage bezogene wie Beginn der Arbeitssuche oder Informationen zu den Arbeitsverträgen. Diese die Population beschreibenden Merkmale werden nach Ländern und Studienfächern differenziert und häufig mit nicht mobilen Studierenden verglichen. Die Erfahrungen während des Auslandsstudiums und bei der Arbeitssuche werden mit Hilfe von vorgegebenen Items und Selbsteinschätzungen auf einer unipolaren Ratingskala erfasst und mit der gegenwärtigen Berufssituation korreliert. Die Ergebnisse können an dieser Stelle nicht im Detail wiedergegeben werden (siehe dazu Kaluza, 2011), zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Erfahrungsschatz, d.h. die durch das Auslandsstudium erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen, schwerer wiegt als der konkrete Nutzen im Beruf gemessen an Position und Gehalt.² Die Forscher können lediglich einen Zusammenhang zwischen der ERASMUS-Mobilität und späterer Arbeitsmobilität sowie einer späteren Tätigkeit in einem internationalen Unternehmen zeigen. Sie führen den fehlenden beruflichen Nutzen des Auslandsstudiums auf eine quantitative Zunahme des ERASMUS-Programms zurück und fordern eine bessere Qualität, vor allem im Hinblick auf die curriculare Anbindung des Auslandsstudiums an das heimische Curriculum.

2.2 Quantitativ-qualitative Forschung: (interkulturelle) Verlaufs- und Entwicklungsmodelle

Der zweite Abschnitt stellt Forschungen zum Auslandsstudium an jeweils einem Beispiel dar, die auf Verlaufs- und Entwicklungsmodellen des Auslandsaufenthalts basieren. Bei den Verlaufsmodellen stellt das Auslandsstudium nur einen sehr kleinen Bereich des Anwendungsfelds dar. Im Zentrum dieser psychologischen und sozialwissenschaftlichen Modelle steht die Erforschung der zeitlich häufig unbegrenzten Migration, als Fachbegriff dafür hat sich weitgehend ‚Akkulturation‘ durchgesetzt. Verlaufsmodelle werden entweder dimensional/polar oder in Phasen/Stufen konstruiert. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Zahl und der Qualität der Dimensionen bzw. Phasen/Stufen des Akkulturationsprozesses und hinsichtlich der Faktoren bzw. Themen, die mit den Akkulturationsmodellen verknüpft sind, wie z.B. Identität, Stress oder (interkulturelles) Lernen (Zick, 2010, S. 121 f., 319). Ihnen allen gemeinsam ist die Annahme einer Veränderung (‚Transformation‘), die durch den Wechsel in eine andere Kultur ausgelöst wird. Eine solche Veränderung, die auch als Erfahrung bezeichnet werden kann – im hier untersuchten Spezialfall als Auslandserfahrung während des Studiums –, wird in den Modellen durch quali-

tative Merkmale beschrieben und kann mit Hilfe von Items messbar gemacht werden. Während die Modellbildung in der Akkulturationsforschung sehr umfangreich ist, konzentriert sich die empirische Überprüfung auf wenige Modelle mit eher kleinen Stichproben, die weit verstreut in verschiedenen – meist angloamerikanischen – Fachzeitschriften und Sammelbänden publiziert werden. Um den Überblick über das Forschungsfeld nicht gänzlich zu verlieren, gibt es bereits eine Reihe von Metaanalysen und Forschungsberichten, die einen Überblick über die Thematik zu einem bestimmten Zeitpunkt zu geben versuchen (Chirkov, 2009; Rudmin, 2009; Zick, 2010; für internationale Studierende Smith & Khawaja, 2011).

In Deutschland hat Katharina Bertz in ihrer 2010 veröffentlichten Studie ‚Akkulturationsmodelle in der aktuellen Forschung‘ vier einflussreiche Modelle der Akkulturationsforschung ausgewählt, Obergs Kulturschockmodell, Berrys Akkulturationsstrategien, Wards Modell der psychologischen und soziokulturellen Anpassung und Bennetts Stufenmodell interkultureller Sensibilität (Bertz, 2010, S. 13–36), und anhand von 36 Zeitschriftenaufsätzen aus zwei amerikanischen (‚Journal of Cross-Cultural Psychology‘, ‚International Journal of Intercultural Relations‘) und einer asiatischen Zeitschrift (‚Asian Journal of Social Psychology‘), die zwischen Januar 2007 und Mai 2009 erschienen sind, die Frage untersucht, welchen Stellenwert diese Akkulturationsmodelle in der gegenwärtigen Forschung haben. Die quantitative Auswertung der Aufsätze ergibt ein Übergewicht an quantitativen Methoden mit relativ großen Stichproben (Durchschnitt 252). Leider gibt es bei der Auswertung keine Kategorie zu mehrmethodischen Untersuchungen, die bei bestimmten Akkulturationsmodellen durchaus benutzt werden (siehe unten). Am häufigsten untersucht werden Studierende, obwohl nur vier der 36 Aufsätze sich in ihrem Titel explizit auf sie beziehen. In einem zweiten, qualitativen Auswertungsteil unterzieht Bertz Berrys besonders einflussreiches und häufig benutztes Akkulturationsmodell einer kritischen Würdigung, deren wesentliche Erkenntnisse sich auf einen Forschungsbericht beziehen (Chirkov, 2009), der zu den untersuchten Zeitschriftenaufsätzen gehört (S. 57–81). Eines der benutzten Modelle, Bennetts Stufenmodell interkultureller Sensibilität (‚Intercultural Development Inventory‘, im Folgenden IDI), wird häufiger in der empirischen Forschung zum Auslandsstudium verwendet, weil der von ihm entwickelte interkulturelle Sensibilisierungsprozess als ein interkulturell modellierter Lernprozess verstanden wird, der messbare Ergebnisse (‚Outcomes‘) zeigt. Dieses Modell soll im Folgenden neben einem weiteren, dem ‚Global Perspective Inventory‘ von Braskamp, Braskamp und Merrill (2009), in der konkreten Forschungspraxis zum Auslandsstudium vorgestellt werden. Verlaufs- und Stufenmodelle helfen, dem institutionellen und politischen Legitimationsdruck, der auf Auslandsprogrammen an Hochschulen bzw. in Hochschul-

räumen lastet, verwertbare empirische Ergebnisse über die Wirksamkeit solcher Programme entgegenzusetzen.

2.2.1 Das Intercultural Development Inventory (IDI)

Bennett beschreibt die Erfahrung von Unterschiedlichkeit in interkulturellen Begegnungssituationen als einen Sensibilisierungsprozess, der auf sechs Entwicklungsstufen ausgehend von einer ethnozentrischen Weltsicht (Verleugnung, Abwehr, Minimalisieren) hin zu einer ethno-relativen Weltsicht (Akzeptanz, Anpassung, Integration) verläuft (Bertz, 2010, S. 29–36). Alle Stufen außer der letzten (Integration) können mit Hilfe von Items auf einer fünf Punkte Likert-Skala (Bortz & Döring, 2006, S. 224) messbar gemacht und quantitativ ausgewertet werden. Bennetts Stufenmodell wird häufig, aber nicht nur, in mehrmethodischen Untersuchungen eingesetzt, die einen Veränderungsprozess während des Auslandsstudiums empirisch erfassen möchten. Für die Forschungspraxis hat dies zur Konsequenz, dass den untersuchten Stichproben die Items der Entwicklungsstufen vor und nach dem Auslandsstudium vorgelegt werden. Häufig dienen diese Erhebungen der Evaluation spezifischer Auslandsprogramme, die die Wirkung von curricularen Angeboten und Anforderungen auf die nicht akademische persönliche Entwicklung während des Auslandsstudiums untersuchen. Dies soll an zwei Beispielen illustriert werden.

Weber-Bosley (2010) nimmt als Ausgangspunkt ihrer Untersuchung eine große empirische Untersuchung des ‚Georgetown University Consortiums‘, in der mit Hilfe des IDI festgestellt wurde, dass ein Auslandsstudium ohne Vor- und Nachbereitung und intervenierende Begleitung nur zu bescheidenen Entwicklungsfortschritten führt. Mit Hilfe gezielter Interventionen während des Auslandsstudiums sollen Studierende einen höheren Sensibilisierungswert erreichen. Weber-Bosley hat deshalb einen Online-Kurs entworfen, der die US-amerikanischen Studierenden vor, während und nach dem Auslandsstudium mit ihresgleichen in anderen Zielkulturen, den Lehrenden der Universität und Studierenden, die in den USA ihr Auslandsstudium verbringen, verlinkt, und sie mit Hilfe von schriftlichen Aufgaben zur Reflexion des Auslandsstudiums auffordert. Die Schreibaufgaben orientieren sich an Kolbs Zirkel des erfahrungsbasierten Lernens (Kolb, 1984) und gliedern sich in Erfahrungen (positiv/negativ), Reflektion der Erfahrungen, Schlussfolgerungen und Anwendbarkeit des Erfahrungswissens. Der inhaltliche Schwerpunkt folgt einer Dialektik von der Eigen- über die Fremdperspektive hin zu einer Synthese aus beidem. Weber-Bosley interpretiert die Textausschnitte mit Hilfe von Heideggers Daseinsanalyse. Um ihren Online-Kurs zu evaluieren, benutzt sie das IDI und stellt fest, dass Studierende, die das Kursprogramm durchlaufen, wesentlich größere Fortschritte auf der Entwicklungsskala interkultureller Sensibilität machen als Stu-

dierende, deren Auslandsstudium ohne einen solchen gesteuerten Eingriff verlief. Derartige Interventionen während des Auslandsaufhalts sind in unterschiedlichen Kontexten häufig Teil der Forschungsdesigns (Jones, 2010). Sie haben gegenüber retrospektiv erhobenen Daten den methodologischen Vorteil der größeren Nähe zu den Erfahrungen während des Auslandsaufenthalts.

Pedersen (2010) möchte ebenfalls die Wirkungen eines einjährigen Auslandsstudiums US-amerikanischer Studierender in England mit Hilfe des IDI messen. Sie vergleicht drei Gruppen einer großen ‚Midwestern University‘ vor und nach dem Studienjahr. Zwei dieser Gruppen absolvieren ein Auslandsstudium, eine dieser Gruppen besucht während des Auslandsaufenthalts einen sozialpsychologischen Kurs (‚Psychology of Group Dynamics‘), der eine Reihe von Aufgaben enthält, die aus interkulturellen Trainingsprogrammen stammen, die zweite Gruppe absolviert ihr ansonsten identisches Auslandsjahr ohne diesen Kurs. Eine dritte (Kontroll-)Gruppe studiert zu Hause; sie wurde ausgewählt, weil die Studierenden Interesse zeigen, im nächsten Jahr das Auslandsstudium anzutreten. Außer einer IDI-Messung vor und nach dem Auslandsstudium benutzt Pederson einen Fragebogen nach dem Auslandsaufenthalt, der die IDI-Werte mit anderen Variablen wie z.B. Geschlecht, Auslandserfahrung, Fremdsprachenkenntnisse korrelieren soll. Die Auswertung ergab eine interkulturelle Sensibilität bei der Gruppe, die den Kurs besuchte, während sich die beiden anderen Gruppen (Auslandsstudium ohne sozialpsychologischen Kurs/Studium zu Hause) in ihren niedrigeren IDI-Werten ähneln. Die einzige Variable, die einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung hin zu interkultureller Sensibilität während des Auslandsstudiums hat, sind frühere Auslandsreisen.

2.2.2 Das Global Perspective Inventory (GPI)

Während Bennetts IDI eher persönliche Erfahrung mit kultureller Differenz testet, zeigt das ‚Global Perspective Inventory‘ (im Folgenden GPI) Möglichkeiten auf, interkulturelle Kompetenz und globales Lernen auf der Basis eines holistischen Entwicklungsmodells zu messen. Die theoretische Basis bilden Entwicklungsmodelle, die auf Sinnzuschreibungen von Erfahrungen beruhen. Persönliche Entwicklung und interkulturelle Kommunikation ermöglichen somit Teilhabe an einer globalisierten Welt.

Development involves qualitatively more complex mental processes and behavior acquisition involves an increasing collection of skills. These primarily developmental processes consist of three major domains: cognitive (epistemological, awareness, knowledge), intrapersonal (identity, attitudes, emotion), and interpersonal (behavioral, skills, social responsibility) (Braskamp et al., 2009, S. 103).

Auf dieser theoretischen Basis wurden je zwei Likert-Skalen für die drei Bereiche gebildet, mit deren Aussagen sich die Befragten in gradueller Abstufung (strongly agree bis strongly disagree) identifizieren mussten.

The two cognitive scales are knowing (development) and knowledge (acquisition); the two intrapersonal scales are identity (development) and affect (acquisition); the two interpersonal scales are social responsibility (development) and social interaction (acquisition) (ebd., S. 105).

In einem Prä-Post-Design werden die Skalen bei acht Auslandsprogrammen mit einer Rückmeldung von 250 Selbsteinstufungen getestet. Die unterschiedlichen Programme gelten als geplante Variation der Befragung, da es keine Vergleichsgruppe gibt. Studierende erzielen einen größeren Entwicklungsfortschritt beim erworbenen Wissen (knowledge) als im prozessuralen Wissen (knowing). Außerdem sind die intrapersonalen Entwicklungen und die Fähigkeit zu sozialer Interaktion erheblich stärker gewachsen als die soziale Verantwortung für andere (Braskamp et al., 2009). Das Auslandsstudium ist nur ein Einflussfaktor, bei dem das GPI zu einer direkten Messung von persönlichen Entwicklungen verwendet wird. Darüber hinaus dient das GPI ähnlich wie Bennetts Verlaufsmodell auch der Evaluation von Auslandsprogrammen oder als eine Datenerhebungsmethode in mehrmethodischen Untersuchungen. Dazu ein Beispiel.

Doyle (2009) erforscht die Auslandserfahrungen einer kleinen Anzahl ($n = 6$) von Studierenden eines ‚Liberal Art Colleges‘ in Iowa, die ein Sprachlern- und Kulturprogramm in Wien absolvieren. Er entwirft für seine Erprobung des GPI einen Interviewleitfaden, der dessen drei Dimensionen (cognitiv, intrapersonal, interpersonal) aufnimmt und vertieft. Der Fragebogen ist außerdem zeitlich differenziert (vor, während und nach dem Auslandsstudium) und korrespondiert mit dem Prä-Post-Design des GPI. In der Darstellung der Ergebnisse können deshalb statistisch signifikante Veränderungen einzelner Items den ausgewählten Antworten einzelner Studenten zur Bestätigung gegenübergestellt werden. Die Interviewausschnitte zeigen bei den Studenten eine Entwicklung hin zu persönlicher Reife, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit, wobei dem Kontrast ländlicher Mittelwesten – multikulturelle europäische Hauptstadt ein größerer Erklärungswert zukommt als der Kulturkontrast Österreich – USA. Besonders überzeugend sind das GPI und die ergänzenden Interviewfragen im Wissensbereich, und hier insbesondere im Sprachlernbereich. Der Zusammenhang zwischen Lernfortschritten im Sprachbereich und einer intra- sowie interpersonalen Entwicklung, der selbstevident zu sein scheint, kann hier noch einmal belegt werden. Außerdem verlangen die Äußerungen der Studenten nach der Rückkehr nach einer stärkeren Nachbereitung von Auslandsprogrammen.

Akkulturationsmodelle, so wichtig ihre Analysekategorien bzw. Verlaufsbeschreibungen für die Erforschung fremdkultureller Erfahrung sind, haben einige

fundamentale Schwächen. Als Modelle postulieren sie Allgemeingültigkeit, die quasi Gesetzescharakter hat und damit analog den Gesetzen der Naturwissenschaften Prognosen über das Verhalten in Akkulturationssituationen erlaubt. Um Allgemeingültigkeit beanspruchende Akkulturationsverläufe zu beschreiben, greifen die Forscher auf einen essentialistischen Kulturbegriff zurück, der relativ stabile Gruppenidentitäten voraussetzt. Ein solcher Kulturbegriff bildet das Fundament, um die zentralen Begriffe der Modelle, wie z.B. Berrys Akkulturationsstrategien Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung, zu operationalisieren. Besser eignet sich die Begrifflichkeit von Akkulturationsmodellen als Beschreibungskategorien explorativer Untersuchungen. Verlaufsmodelle haben auch andere Schwächen. Bennett z.B. postuliert eine lineare Progression hin zu interkultureller Sensibilität, die die untersuchten Populationen in bestimmte Phasen/Stufen des Modells einordnet, ohne Abweichungen zu erlauben. Da eine Dimensionierung des Modells fehlt, kann nicht gezeigt werden, in welcher Weise sich interkulturelle Sensibilität zeigt, und vor allem in welcher Weise diese Phase/Stufe verfehlt wird (Perry & Southwell, 2011, S. 461).

Einen Ausweg aus diesem forschungslogischen und heuristischem Dilemma scheinen empirische Untersuchungen zu bieten, die Akkulturation als einen „open-ended, continuous process that includes progresses, relapses, and turns which make it practically impossible to predict and control“ (Chirkov, 2009, S. 94, Anm. 1) sehen. Ein solches Verständnis des Akkulturationsprozesses, das sich besser auf das befristete Auslandsstudium übertragen lässt als die komplexen Verlaufs-/Stufenmodelle, hat sowohl für die Begrifflichkeit als auch für die Methodik empirischer Untersuchungen Konsequenzen, die in dem dritten Teil dargelegt und durch Beispiele aus der Forschungspraxis veranschaulicht werden sollen.

2.3 Qualitative Forschung: explorative Untersuchungen

Um die in den Abschnitten 2.1 und 2.2 herausgearbeiteten, konzeptionellen, begrifflichen und methodologischen Schwächen zu vermeiden, hat sich die Forschungspraxis zum Auslandsstudium in den letzten Jahren erweitert. Mit Hilfe qualitativer Datenerhebungsmethoden werden die Erfahrungen einer relativ kleinen Anzahl von Studierenden in extenso untersucht, indem sie nicht dekontextualisiert und standardisiert, sondern als in bestimmte Kontexte eingebettete Praktiken betrachtet werden, deren prozesshafter Verlauf zu rekonstruieren ist. Der Forscher rückt näher an die Beforschten heran, subjektive Effekte bei der Datenerhebung und Interpretation können deshalb kaum vermieden werden. Als ein methodologisches Problem qualitativer Forschung gilt außerdem die Generalisierbarkeit der sehr spezifischen Erfahrungen. Forschungslogisch können mit Hilfe qualitativer Methoden auch deskriptive und explanative Untersuchungen durchgeführt werden.

In der Forschungspraxis dominieren jedoch explorative Untersuchungen. Zur Unterteilung der mittlerweile recht umfangreichen und differenzierten Forschung bietet sich deshalb die Datenerhebungszeit im Verhältnis zu der gewonnenen Erfahrung an. Es werden retrospektiv erhobene Daten von simultan erhobenen Daten unterschieden.

2.3.1 Explorative Untersuchungen mit Hilfe pro- und retrospektiv erhobener Daten

Andrea Richter versucht in ihrer Studie ‚Auslandsaufenthalte während des Studiums. Stationen, Bewältigungsstrategien und Auswirkungen‘ (2011) sich mit Hilfe von Problemzentrierten Interviews den Erfahrungen von Studierenden im Auslandssemester anzunähern. Sie interpretiert die Äußerungen von sechs Studierenden, die einen einjährigen Pflichtauslandsaufenthalt, gegliedert in ein universitäres und ein Praxissemester, während ihres Studiengangs in Spanien (Wirtschaftshispanistik), Frankreich (Wirtschaftsfrankoromanistik) oder China (Wirtschaftssinologie) absolvierten. Ausgangspunkt sind persönliche Erlebnisse und Erfahrungen, die sich nicht standardisieren lassen, sondern einer Interpretation bedürfen, die dadurch verdichtet wird, dass die Forscherin Teil des Forschungsfelds ist. Sie hat den Studiengang selbst durchlaufen und kennt die Interviewten persönlich. Für ihre Interviews hat Richter einen Leitfaden konstruiert, der das Auslandsstudium in zeitliche Phasen gliedert: erste Zeit im Ausland, gesamter Aufenthalt rückblickend betrachtet, Zeit nach der Rückkehr nach Deutschland. Lediglich die letzte Kategorie ihres Leitfadens ist thematisch orientiert: im Interview nicht angesprochene, wichtige Themen. Die Aufteilung des Auslandsstudiums in Phasen bestimmt bereits die Interpretation der Daten zu einem nicht unerheblichen Teil mit. Insofern handelt es sich hier um eine Untersuchung, die nicht beansprucht, eigene Beschreibungskategorien aus den Interviews zu generieren, sondern die kompilierten Interviewsequenzen in Beschreibungsmodelle und Interpretationsansätze aus unterschiedlichen Forschungsfeldern und Disziplinen einzupassen, sei es als Bestätigung oder als Modifikation. Die in der Auswertung dargestellten Themen sind ‚Erwartungen und Vorbereitungen‘, ‚Heimat‘, ‚Kulturschock‘, ‚Anpassungsstrategien‘, ‚Rückkehrschock‘, ‚Veränderte Sichtweise auf das eigene Land‘ und ‚Auswirkungen auf die Persönlichkeit‘. Kulturschock und Rückkehrschock beziehen sich auf das klassische Phasenmodell der Akkulturationsforschung von Oberg (1960). Besonders hervorzuheben ist dabei die intensive Beschäftigung mit der Phase nach der Rückkehr, die jenseits eines uneingeschränkt positiven Erfahrungsgewinnes die Schwierigkeiten aufzeigt, denen man begegnet, wenn man mit einem sozialen Umfeld konfrontiert ist, das diesem Erfahrungsgewinn nichts abgewinnen kann. Die Anpassungsstrategien werden mit Hilfe transitions-, stress-, und entwicklungstheoreti-

scher Ansätze interpretiert, während das Kapitel zur ‚Heimat‘ ethnologische und anthropologische Konzepte als Ausgangspunkt nimmt.

Mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden lassen sich nicht nur Erkenntnisse zum Auslandsstudium gewinnen, sondern auch in der quantitativen Forschungspraxis angenommene (Erfahrungs-)Konzepte in Frage stellen. Waters und Brooks (2010) interviewen 85 Studierende aus Großbritannien ausführlich, die eine Hälfte vor dem Auslandsstudium (undergraduates), die andere Hälfte danach (graduates). Sowohl hinsichtlich der Zielorte als auch hinsichtlich der sozioökonomischen Merkmale ist die Gruppe der Undergraduates homogener: Sie stammen aus der Mittelschicht und möchten in den USA studieren. Die Postgraduierten sind sozial heterogener in ihrer Zusammensetzung und absolvieren ihr Auslandsstudium in unterschiedlichen Ländern. Beiden Gruppen ist es durch die finanzielle Unterstützung der Eltern möglich, bereits vor oder während des Studiums Auslandserfahrung zu sammeln.

Die Interviews zeigen auffällig häufig das Fehlen jeglichen strategischen Kalküls bei der Entscheidung für ein Auslandsstudium. Damit können Waters und Brooks ein in der Forschung zum Auslandsstudium dominantes Theorem widerlegen, das Entscheidungen im Laufe des Bildungsprozesses, sei es für eine Universität, einen Studiengang oder ein Auslandsstudium darstellt als „rational and calculating and undertaken with a fairly clear and explicit understanding of the consequences (in terms of the economic and social rewards they will elicit)“ (Waters & Brooks, 2010, S. 218). Stattdessen dominieren bei den Motiven und Erwartungen häufig Spannung, Abenteuerlust oder Glamour, ein Auslandsstudium wird häufig als Selbstzweck betrachtet, eine strategisch orientierte Motivation wird auffällig häufig gar nicht thematisiert. Den Forscherinnen ist dennoch bewusst, dass es sich im Bourdieuschen Sinne um die Akkumulation von Kapital einer privilegierten Gruppe handelt, die dadurch ihre (Bildungs-)Privilegien zementiert. Nur eben nicht strategisch, sondern beiläufig und als Selbstzweck.

Ähnlich wie Waters und Brooks grenzt sich auch Carlson (2013) von einem Entscheidungsmodell für ein Auslandsstudium ab, dessen Basis rationale Entscheidungen sind, die zu einer bestimmten Zeit von Individuen auf der Grundlage positiver oder negativer Einflussfaktoren (sogenannter Push-Pull-Faktoren) getroffen werden. Stattdessen versucht er, mit Hilfe biografischer, narrativer Interviews den sozial verankerten, sich prozesshaft herausbildenden Einflüssen nachzugehen, die Einzelne zur Entscheidung für ein Auslandsstudium bringen. Ausführlicher geht Carlson dabei auf den Stellenwert früherer Mobilitätserfahrung, den Einfluss des sozialen Umfelds und den Zeitpunkt wichtiger spezifischer Ereignisse ein.

Insgesamt interviewt Carlson 22 deutsche Studierende, 10 weibliche und 12 männliche, die ein Auslandsstudium im europäischen Ausland, vor allem in Groß-

britannien, absolviert haben. Er fordert die Teilnehmer seiner Studie auf, ihr Leben zu erzählen und nicht nur zu ihrer Entscheidung ein Auslandsstudium durchzuführen Stellung zu nehmen. Da der Studienbeginn zwischen 1995 und 2004 liegt, geben die Teile des Narrativs, die sich mit der Studienentscheidung befassen, Erfahrungen aus einem zeitlichen Abstand wieder. In der Auswertung seiner Interviews bestätigt Carlson die wichtige Rolle, die Auslandserfahrungen und Begegnungen mit anderen Kulturen bereits vor der Studienentscheidung spielen. Der Vorteil seiner Methodik liegt darin, die Prozesse, die zur räumlichen Mobilität führen, genauer zu differenzieren. Dies gilt besonders für den Einfluss von Bezugspersonen wie Eltern, Freunde und Lehrer auf die Mobilitätsentscheidung. Hier zeigt Carlson, dass diese Entscheidung nie individuell erfolgt, sondern immer sozial eingebettet ist.

2.3.2 Explorative Untersuchungen mit Hilfe simultan erhobener Daten

Näher an der unmittelbaren Erfahrung als retrospektiv erhobene Daten ist die vor allem aus der Ethnografie bekannte teilnehmende Beobachtung. In ihrer ‚Tuscan Dreams‘ betitelten, ethnografischen Fallstudie untersuchen Chambers und Chambers (2008) die Erwartungen und Erfahrungen von 41 Bachelorstudenten, die an einem dreimonatigen Auslandsprogramm in Siena teilnehmen. Neben der klassischen ethnografischen Methode der teilnehmenden Beobachtung an verschiedenen Orten: Unterrichtsraum, Exkursion und Unterkunft, bilden Teilnehmertexte basierend auf Kursaufgaben, Fragebögen und strukturierten Interviews sowie erhobene Merkmale/Variablen der untersuchten Population weitere Methoden der Datenerhebung. Die Studierenden nahmen an einem speziell für sie zusammengestellten akademischen Programm teil und lebten zusammen in einem Wohnkomplex. Lediglich der Sprachkurs fand in kulturell gemischten Gruppen statt. Die beeindruckende Methodenvielfalt der Datenerhebung spiegelt sich nicht in der interpretativen Auswertung der Daten wider. Die erhobenen Merkmale werden nicht mit Beobachtungen und Äußerungen korreliert, stattdessen werden die Erwartungen einzeln abgehandelt, zumeist durch Aneinanderreihung studentischer Zitate. Das Spektrum der Erwartungen reicht von ‚Learn Italian‘ über ‚Figure Out Who I Am‘ bis zu ‚Have a Good Time‘. Ratschläge für die Organisatoren solcher Auslandsprogramme schließen den Aufsatz ab. Für die Studierenden, das vielleicht als Fazit, ist die Erfahrung, die außerhalb des Pflichtprogramms gewonnen wurde, die ungleich wichtigere.

Die wichtige Unterscheidung von Erfahrungen innerhalb und außerhalb des Unterrichtsraumes (Studium) spielt auch eine große Rolle bei der bis dato ausgereiftesten qualitativen Studie zum Auslandsstudium: Catherine Montgomerys Monografie ‚Understanding the international student experience‘. In ihrer Untersuchung

sammelt sie über einen Zeitraum von sechs Monaten Daten von sieben internationalen Studierenden, die an einer kleinen nordenglischen Universität Bachelor- und Masterstudiengänge absolvieren. Sie führte mit jedem Teilnehmer zwei längere halb-strukturierte Interviews und begleitete die Studenten in ihrem Alltag zu verschiedenen Orten: Lehrveranstaltungen, Tutorien, Bibliothek, Mensa, Pub, Schachclub, Wohnheim. Während dieser interaktiven, teilnehmenden Beobachtungen (,Shadowing‘) notierte sie alles, was ihr auffiel. Ihr theoretischer Ansatz ist ein konstruktivistischer

which assumes that the constructed views of the student are what make up the ‘truth’ of his or her situation. This approach acknowledges that both researchers and researched are involved in co-construction of knowledge (2010, S. 45).

Montgomery zeigt, dass Lernen/Erfahrungslernen in einen sozialen und kulturellen Kontext eingebettet ist. Ihre wesentliche Erkenntnis ist, dass internationale Studierende nicht unbedingt einsam und isoliert sind, sondern eine ,Community of Practice‘ bilden, also eine praxis- und interaktionsbezogene Gemeinschaft, innerhalb derer sich die Studierenden gegenseitig unterstützen und dabei auch Freundschaften schließen. Montgomery erkennt, dass Zugehörigkeit zu einer Community of Practice nicht auf nationalen, ethnischen oder kulturellen Zuschreibungen basiert, sondern auf gemeinsamen Erfahrungen. In einer etwas missverständlichen, weil hauptsächlich auf die Größe rekurrierenden Unterscheidung zwischen ,small‘ und ,large cultures‘ (ebd., S. 16) versucht sie die Beziehungen innerhalb einer Community of Practice zu charakterisieren. Diese Beziehungen sind einerseits persönlich und emotional, andererseits funktional und zweckorientiert. Communities of Practice sind situativ kontextualisiert, woraus sich eine wechselnde Zusammensetzung ergibt. Um das Entstehen solcher Communities of Practice zu erklären, beruft sie sich auf Bourdieus Theorie des Sozialkapitals (ebd., S. 69). Studierende, die im Ausland studieren, verlieren einen Großteil ihres Sozialkapitals (Familie, Freunde, Bekanntschaften, Beziehungen) aus ihrer Heimat und müssen sich mühsam ein neues aufbauen.

Darüber hinaus werden internationale Studierende in ihrer neuen Lebensumwelt beständig zur Auseinandersetzung mit ihrer Identität gezwungen, die häufig auf nationale Stereotypen reduziert wird. Montgomery zeigt, dass durch kontinuierliche Rekonstruktion von Bedeutung in den Communities of Practice nationale Zuschreibungen überwunden werden können. Sie zeigt dies auch daran, dass es kaum zu Kontakten zwischen internationalen und nationalen Studierenden (,Home Students‘) kommt. Mangelnde Sprachkenntnisse, ein fehlendes kulturelles Referenzsystem und ein Alters-, bzw. Reifeunterschied werden von den internationalen Studierenden als Gründe dafür benannt.

3. Abschließende Bemerkungen zum Erfahrungsbegriff

Bereits ein Blick auf die Etymologie von Erfahrung macht die enge Verbindung zum Auslandsstudium deutlich. Erfahrung leitet sich her aus dem mittelhochdeutschen „ervarn“ in der Bedeutung von „durchreisen, ein Land kennenlernen“ (Kluge, 2011, S. 254). Indem man etwas wortwörtlich ‚erfährt‘, bildet sich Erfahrung heraus, räumliche Mobilität war ursprünglich also die Grundlage der Erfahrung, die Quelle des Weltwissens. Die hier besprochene Forschungsliteratur bezieht sich durch ihre Eigenschaft ‚empirisch‘ auf eine zweite Quelle der Erfahrung: der vorbereiteten und systematischen Gewinnung von Wissen aus der Erfahrung. Die englischen Begriffe ‚experience‘ und ‚experiment‘ verweisen auf diesen – lateinischen – Ursprung.³ Für eine Differenzierung des Forschungsfelds ‚Auslandsstudium‘ ist eine spätere Bedeutungserweiterung des deutschen Worts Erfahrung wichtig: „Zunächst wurde es gebraucht für die Erlangung eines Wissens durch die absichtliche Bemühung, dann auch für eine solche, die einem zufällig zuteil wird“ (Erpenbeck, 1990, S. 766).

Auf der Grundlage dieser Bedeutungserweiterung kann die gesamte empirische Forschungsliteratur in einem Spannungsfeld verortet werden, dessen Pole die Begriffe ‚Erfahrungsoptimierung‘ und ‚Kontingenzerfahrung‘ bilden.

Mit dem Basiskonzept der ‚Erfahrungsoptimierung‘ arbeiten alle Untersuchungen, die Auslandserfahrung als eine intentional und rational, d.h. unter Abwägung aller Vor- und Nachteile, individualistisch getroffene Entscheidung begreifen. Dies ist die Basis der quantitativen Untersuchungen zu den Faktoren, die diese Entscheidung beeinflussen. Die Auslandserfahrung selbst wiederum wird – metaphorisch – als den Horizont erweiternd oder ‚eye-opening‘ (Janson et al., 2009, S. 5) angenommen, ist gleichzeitig aber auch mit Problemen und Schwierigkeiten behaftet. Für den Großteil der hier besprochenen Forschungsliteratur gilt es nun, die positiven Annahmen zu der Auslandserfahrung zu maximieren und die Schwierigkeiten und Probleme zu minimieren. Erfahrung kann hier, ähnlich wie Lernen, gelenkt werden. Sie nähert sich damit dem Pol ‚Erfahrungsoptimierung‘ an. Ein wesentlicher Bestimmungsfaktor dieser Forschungsliteratur leitet sich aus dem Forschungskontext ab. Große quantitative Untersuchungen sind in der Regel Auftragsforschung, die für die – zumeist – politischen Geldgeber verwertbare und darstellbare Ergebnisse produzieren sollen. Aber auch für kleinere Untersuchungen gilt, dass ihre Ergebnisse dem Kontext entsprechend als Evaluation gelten können, obwohl die Forschungsdesigns unterschiedlich sind und sie auch mit qualitativen Methoden arbeiten (Conacher, 2010). Ebenso laden Akkulturationsmodelle mit ihren festgelegten Parametern zu einer Optimierung der Auslandserfahrung ein. Insgesamt wird

diese Forschung von einem ‚Pathos des Bessermachens‘ (Meyer, 2005, S. 6) geleitet.

Eine Erfahrungsoptimierung soll nicht nur über den Forschungskontext und die Methodologie erreicht werden, sondern auch über die Verknüpfung mit begrifflichen und theoretischen Konzepten. Als begriffliches Konzept, um die Auslandserfahrung besser verstehen und optimieren zu können, dient die Reflexion.

Aber Fragen der Interpretation und der Konsequenz, und das heißt Aufgaben der *Reflexion*, müssen notwendigerweise für jeden entstehen, der es mit einer seiner bisherigen Erfahrung fremden Situation zutun hat. In einer schnell sich wandelnden gesellschaftlichen Umwelt werden solche Probleme häufig entstehen, nicht nur deshalb, weil traditionelle, gewohnheitsmäßige Verhaltensweisen zusammengebrochen sind, sondern wegen der Neuheit der Situationen, in denen jene Verhaltensweisen fortgesetzt werden sollen (Winch, 1974, S. 84).

Um die Reflexion des Auslandsstudiums zu erfassen, bieten sich methodologisch unterschiedliche Möglichkeiten an, die man auch als „erfahrungsnah“ und „erfahrungsfern“ (Waldrum, 2009, S. 175) unterscheiden kann. Erfahrungsnah sind Datenerhebungsmethoden, die Studierende während ihres Auslandsstudiums begleiten (teilnehmende Beobachtung, Shadowing), hier tritt die Reflexion als gedankliche Verarbeitung des Erfahrenen zurück, weniger nah an Erfahrungen der Studierenden sind Interventionen aus der Distanz während des Auslandsaufenthalts. Sie bestehen häufig aus Aufforderungen zur Reflexion des Erfahrenen.

Noch erfahrungsferner sind Daten, die retrospektiv erhoben werden, egal ob mit qualitativen oder quantitativen Methoden. Retrospektive Erhebungsmethoden reflektieren das Auslandsstudium aus einem zeitlichen Abstand heraus, sie leben stärker aus der Erinnerung, und in die Reflexion der Auslandserfahrung fließen die Erfahrungen nach der Rückkehr mit ein. Ergänzend soll noch erwähnt werden, dass immer häufiger Reflexionsprozesse ohne konkreten Erfahrungshintergrund initiiert und auch erforscht werden. Für sie stehen Vorbereitungskurse vor dem Auslandsstudium.

Neben der Reflexion wird die Erfahrung im Auslandsstudium häufig mit einem Lernprozess verbunden. Hier unterscheiden sich die Untersuchungen hinsichtlich des Schwerpunkts des Lernens: institutionalisiertes Lernen im Hinblick auf das Studium oder Erfahrungslernen, das vor allem die nicht institutionalisierten Lernprozesse ins Blickfeld nimmt. Auch hier spielt der Kontext der empirischen Forschung eine Rolle. Soll ein Austauschprogramm wie ERASMUS evaluiert werden, spielt institutionalisiertes Lernen die Hauptrolle. Soll Erfahrungslernen, das als situativ und direkt charakterisiert und – teilweise polemisch – vom Bücherlernen und Lernen in institutionalisierten Lehr-/Lernkontexten abgegrenzt wird, empirisch erfasst werden, stehen konkrete Situationen und deren Reflexion im Mittelpunkt. Es

ergibt sich häufig die Situation einer gesteuerten institutionellen Intervention zum Zwecke der Beobachtung und Reflexion konkreter nicht institutionell gesteuerter Erfahrungen, ein Charakteristikum der Forschung und Didaktik zur Interkulturellen Kommunikation, die ebenfalls eine Erfahrungsoptimierung anstrebt: „Effective application of the experiential and affective learning approach can maximize the likelihood of positive outcomes for study abroad students“ (Savicki, 2008, S. 74).

Kontingenzerfahrungen, dem anderen Pol des Spannungsfelds, nähern sich Untersuchungen an, die mit Hilfe qualitativer, vor allem erfahrungsnaher Methoden und interpretativer Auswertungen die Entscheidungsprozesse und Verlaufsprozesse bei einem Auslandsstudium offenlegen. Dies gilt insbesondere für Untersuchungen, die einem kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramm folgen, dass, ausgehend von einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff, aufzeigt, wie sich Erfahrung als kulturelle und soziale Praxis konstituiert, die spezifische – kontingente – Sinnkontexte reproduziert im Unterschied zur Erfahrungsoptimierung, die die Tendenz hat, „diese Kontingenz unsichtbar zu machen, zu ‚invisibilisieren‘“ (Reckwitz, 2004, S. 2) und statt dessen eine Notwendigkeit der kulturellen und sozialen Praxis „als ‚natürlich‘, ‚allgemeingültig‘ oder Produkt einer rationalen Entwicklung“ (ebd.) postuliert. Zukünftige Forschung sollte die Prozesshaftigkeit der Auslandserfahrung in den Mittelpunkt stellen und dabei die Studierenden als komplexe Persönlichkeiten wahrnehmen, die nicht nur auf die soziale Position ‚Studierende‘ reduziert werden, sondern die gleichzeitig mehrere Positionen innehaben. Diese Positionen wiederum müssen sozial und kulturell kontextualisiert werden, sodass weitere Akteure, die ein Interesse und eine Teilhabe an der Auslandserfahrung haben, mit berücksichtigt werden. Erfahrungsnahe Methoden wie teilnehmende Beobachtung eignen sich dafür am besten. Untersuchungen wie die von Catherine Montgomery weisen diesen Weg für weitere Forschung zum Auslandsstudium.

Anmerkungen

1. Eine solche Kalkulation lässt sich nicht nur für Individuen erstellen, sondern auch für Hochschulräume (De Villé, Martou & Vandenberghe, 1996).
2. In der differenzierten Begrifflichkeit von Byram (2008) heißt dies, dass ‚non-market values‘ wichtiger als ‚market values‘ sind.
3. Der ursprünglichen Bedeutung von Erfahrung entspricht im Englischen nicht ‚experience‘, sondern ‚emotion‘, das sich aus dem lateinischen ‚e + movere‘ (to move) herleitet (Gallucci, 2011, S. 31).

Im Beitrag besprochene Literatur

- Bertz, K. (2010). *Akkulturationsmodelle in der aktuellen Forschung. Metaanalyse neuester wissenschaftlicher Studien über Akkulturation* (Kultur – Kommunikation – Kooperation, Bd. 4). Stuttgart: ibidem.
- Braskamp, L.A., Braskamp, D.C. & Merrill, K.C. (2009). Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *Frontiers. The Interdisciplinary Journal for the Study Abroad*, 18, 101–118.
- Brux, J.M. & Fry, B. (2010). Multicultural students in study abroad: Their interests, their issues, and their constraints. *Journal of Studies in International Education*, 14 (5), 508–527.
- Carlson, S. (2013). Becoming a mobile student – a processual perspective on German degree student mobility. *Population, Space and Place*, 19 (2), 168–180.
- Chambers, A. & Chambers, K. (2008). Tuscan dreams. Study abroad student expectation and experience in Siena. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research and application in international education* (pp. 128–153). Sterling, VA: Stylus.
- Doyle, D. (2009). Holistic assessment and the study abroad experience. *Frontiers. The Interdisciplinary Journal for the Study Abroad*, 18, 143–155.
- Finger, C. (2013). Diversität im Ausland? – Die soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna Prozesses. *Qualität in der Wissenschaft*, 7 (2), 37–45.
- Isserstedt, W. & Kandulla, M. (2010). *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Janson, K., Schomburg, H. & Teichler, U. (2009). *The professional value of ERASMUS mobility. The impact of international experience on former students' and on teacher's careers* (ACA Papers on International Cooperation in Education). Bonn: Lemmens.
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience* (Universities into the 21st Century). Houndsville: Palgrave MacMillan.
- Pedersen, P.J. (2010). Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 34 (1), 70–80.
- Richter, A. (2011). *Auslandsaufenthalte während des Studiums. Stationen, Bewältigungsstrategien und Auswirkungen* (Kultur – Kommunikation – Kooperation, Bd. 6). Stuttgart: ibidem.
- Stroud, A.H. (2010). Who plans (not) to study abroad? An examination of U.S. student intent. *Journal of Studies in International Education*, 14 (5), 491–507.
- Waters, J. & Brooks, R. (2010). Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. *British Journal of Sociology and Education*, 31 (2), 217–228.
- Weber-Bosley, G. (2010). Beyond immersion. Global engagement and transformation through intervention via student reflection in long-term study abroad. In E. Jones (Ed.), *Internationalisation and the student voice. Higher education perspectives* (pp. 55–67). London: Routledge.

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Byram, M. (2008). The 'value' of student mobility. In M. Byram & F. Dervin (Eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (pp. 31–45). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Byram, M. & Feng, A. (Eds.). (2006). *Living and studying abroad. Research and practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Chirkov, V. (2009). Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (2), 94–105.
- Conacher, J.E. (2011). Zur Optimierung des ERASMUS-Studienaufenthalts im englischsprachigen Raum. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 6 (3), 69–73.
- De Villé, P., Martou, F. & Vandenberghe, V. (1996). Cost-benefit analysis and regulatory issues of student mobility in the EU. *European Journal of Education*, 31 (2), 205–222.
- Ehrenreich, S., Perrefort, M. & Woodman, G. (2008). Einleitung. In S. Ehrenreich, G. Woodman, & M. Perrefort (Hrsg.), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis* (S. 9–17). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (1990). Artikel Erfahrung. In H.J. Sandkühler (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften* (Bd. 1 A-E). Hamburg: Meiner.
- Gallucci, S. (2011). *Language learning, identities and emotions during the year abroad: Case studies of British ERASMUS students in Italy*. Unpublished dissertation, University of Birmingham Research Archive.
- Hoff, J.G. (2008). Growth and transformation outcomes in international education. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research and application in international education* (pp. 53–73). Sterling, VA: Stylus.
- Isserstedt, W., Middendorf, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jones, E. (Ed.). (2010). *Internationalisation and the student voice. Higher education perspectives*. London: Routledge.
- Kaluza, M. (2011). Internationalisierung in der Forschung. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 6 (3), 84–86.
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Kluge, F. (2011), *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (25. Aufl.) – Stichwort: Erfahrung (S. 254). Berlin: de Gruyter.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Meyer, M.A. (2005). Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (Themenheft 1: Neue Lernkultur), 5–27.
- Murphy-Lejeune, E. (2008). The student experience of mobility, a contrasting score. In M. Byram & F. Dervin (Eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (pp. 12–30). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Oberg, K. (1960). Culture shock. Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177–182.
- Orr, D. & Netz, N. (2010). *Wie erfasst man einen international mobilen Studierenden statistisch? Praktische Überlegungen für die Datenerfassung*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem. Verfügbar unter: www.his.de/pdf/pub_vt/23/2010-04-29_vortrag_orr_netz.pdf [09.08.2012].
- Parsons, L.R. (2010). The effects of an internationalized university experience on domestic students in the United States and Australia. *Journal of Studies in International Education*, 14 (4), 313–334.
- Perry, L.B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22 (6), 453–466.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Bd. 3) (S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Rudmin, F.W. (2009). Catalogue of acculturation constructs: Descriptions of 126 taxonomies, 1918–2003. *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 8. Verfügbar unter: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol8/iss1/8> [09.08.2012].
- Savicki, V. (2008). Experiential and affective education for international educators. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research and application in international education* (pp. 74–91). Sterling, VA: Stylus.
- Schelsky, H. (1965). Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? Zum Thema einer modernen Religionssoziologie. In H. Schelsky, *Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze* (S. 250–275). Düsseldorf: Diederichs.
- Smith, R.A. & Khawaja, N.G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (6), 699–713.
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a.M.: Campus.
- UN (United Nations: Department of Economic and Social Affairs. Statistics Division). (1998). *Recommendations on statistics of international migration. Revision 1* (Statistical Paers Series M, No. 58, Rev. 1). Verfügbar unter: http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesM/SeriesM_58rev1E.pdf [28.07.2011].
- Waldram, J.B. (2009). Is there a future for ‘culture’ in acculturation research? An anthropologist’s perspective. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (2), 173–176.
- Winch, P. (1974). *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation: Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.