Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 25, No. 2, pp. 95–119, 2019
Copyright © 2019 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Transnationales Kapital? Zur biografischen Bedeutung schulischer Auslandsaufenthalte im Rückblick ehemaliger Internatsschülerinnen und -schüler

Ulrike Deppe

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Abstract

The fact that high numbers of boarding school students participate in foreign mobility in the form of exchanges, school visits to foreign boarding schools, internships and semesters abroad up to the point of studying and working abroad is not surprising against the background of their often middle to high and sometimes very high social background. On the basis of a qualitative analysis of the sample of approximately 30-year-old graduates of both state and private German boarding schools, the contribution ties in with the idea of supplementing theoretical approaches to transnational capital with the use of biographical-analytical methods in order to understand the construction process of transnational capital and habitus. The article delves into the question of the biographical meanings of school stays abroad for the reproduction of social inequality, the accumulation of transnational capital for the alumni, and how the alumni understand their experiences within their life history. The results reveal that the experience of schooling abroad may differ significantly from the strategic meaning of acquired transnational capital. Overall, the results show that transnational capital is not automatically acquired through stays abroad and that its use depends on the class-specific strategies of habitus and on the further life course.

1. Einleitung[1]

Auslandsaufenthalte und schulische Austauschprogramme werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung verstärkt in der Frage nach dem Erwerb von transnationalem (Human-)Kapital in Form von Fremdsprachenkenntnissen oder interkulturellen Kompetenzen sowie der Frage nach den sozialen Distinktionsgewinnen aufgrund der hohen Kosten in Bezug auf den Bildungserwerb untersucht (Schippling & Keßler, 2021). Dass Schüler*innen exklusiver Internatsschulen verstärkt an der

Auslandsmobilität in Form von Austauschen, Schulbesuchen in ausländischen Internatsschulen, Auslandspraktika- und -semester bis zum Studium und Arbeit im Ausland partizipieren, verwundert dementsprechend vor dem Hintergrund ihrer oft mittleren bis hohen und zuweilen sehr hohen sozialen Herkunft nicht. Hinzu kommt, dass insbesondere die privaten Internatsschulen selbst zum sogenannten Premiumsegment (Gerhards, Hans & Carlson, 2016, S. 179) der kostenpflichtigen Beratungs- und Vermittlungsangebote von Auslandsaufenthalten, die sich in diesem Feld privatwirtschaftlich etabliert haben, gehören und ihre Klientel diese ebenfalls nutzen.

Der Beitrag knüpft an die Idee an, kapitaltheoretische Ansätze bezüglich transnationalen Kapitals um biografieanalytische Untersuchungen zu ergänzen, um die Genese inkorporierten transnationalen Kapitals und die Eigenschaften desselben zu untersuchen (Keßler, Kotzyba & Schippling, 2018, S. 240). Der Beitrag vertieft die Frage, welche biografischen Bedeutungen den schulischen Auslandsaufenthalten für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und der Akkumulation transnationalen Kapitals für die Ehemaligen zukommen und wie die Ehemaligen ihre Erfahrungen lebensgeschichtlich deuten. Auf diese Weise werden zusätzliche Perspektiven auf die Untersuchung der Identitäts- und Habitusformationen unter den Bedingungen privilegierter Bildung und Mobilität entwickelt.

Im Folgenden werden die theoretischen Bezüge zu transnationalem Kapital und der Biografieanalyse (2), der Forschungsstand zu Auslandsaustauschen und -aufenthalten (von Schüler*innen) (3) sowie die Daten und Methoden der Studie vorgestellt (4.1). Anschließend werden verschiedene *Varianten der biografischen Bedeutung schulischer Auslandsaufenthalte* ehemaliger Internatsschüler*innen herausgearbeitet. Schließlich folgt eine Diskussion und kritische Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf die Genese und Inkorporierung transnationalen Kapitals (5 und 6).

2. Transnationales Kapital und Biografieanalyse

Mit der Rede von transnationalem Kapital bezieht sich eine Vielzahl von Arbeiten auf die von Bourdieu (1983) konzipierten Kapitalsorten und erweitert den Ansatz, indem sie transnationales Kapital als eine eigene neue Kapitalsorte oder als Unterform verstehen (Koh, 2017; Keßler et al., 2018; Resnik, 2018; Weenink, 2014) oder ein neues Konzept entwerfen (wie Gerhards et al., 2016; Hinrichsen & Paz Matute, 2018, S. 192; Keßler et al., 2018, S. 231 ff.).

Resnik (2018) spricht dabei von internationalem Kapital und erweitert in ihrer Definition den Begriff des kulturellen Kapitals nach Bourdieu in seinen Ausdifferenzierungen:

> [It] includes both dispositions of openness to people and cultures different than one's own as well as the competencies required to enact such openness with ease. International capital

> as a specific type of cultural capital (Bourdieu, 2011; 1986) appears in three states: institutionalized (international certificates), objectified (such as travels abroad) and embodied cultural capital (openness to others and different cultures, easiness in speaking English). (S. 773)

Ähnlich wie Resnik definieren auch Gerhards et al. (2016) transnationales Kapital auf einer Kompetenz- und Zertifikatsebene, wie das Erlernen der Fremdsprache durch Immersion sowie die Kompetenz, sich in fremden sozialen und kulturellen Kontexten zu bewegen, sowie international anerkannte Abschlüsse. Dabei ist zwischen inter- und transnational zu unterscheiden, wobei international die Beziehungen zwischen Staaten bezeichnet und mit transnational über interstaatliche oder bilaterale Vereinbarungen hinausgehende Beziehungen zwischen Menschen, Gruppen und Organisationen gemeint sein können (Adick, 2008; Mau & Mewes, 2008; Ong, 1999; Pries, 2010). Insofern wird im Weiteren von transnationalem Kapital gesprochen.

Zudem muss mit Bourdieu ein Verständnis von Kapital in Rechnung gestellt werden, dass nicht nur substanziell (im Sinne von feststehenden und festzustellenden Kompetenzen, Eigenschaften, Zertifikaten, Gütern etc.), sondern auch relational (also immer in Beziehung zum jeweiligen Feld) zu denken ist (z.B. Koh, 2017; Keßler et al., 2018). In der Bourdieu'schen Konzeption geht es um die ungleiche Verteilung von Kapital innerhalb eines jedweden Feldes und den jeweiligen Habitus. Relational ist transnationales Kapital dann durch einen unterschiedlichen Habitus zu bestimmen, nämlich inwiefern diese die „Fähigkeit zur Aneignung von Profiten und zur Durchsetzung von Spielregeln" (Bourdieu, 1983, S. 188) aufweisen. Als spezifisch ‚transnational' kann Kapital also nur eine Wirksamkeit entfalten, wenn es nicht allen zugänglich ist (Kompetenzen, Wissen, Zertifikate) und zugleich Anerkennung in dem jeweiligen Feld bzw. den sozialen Arenen findet (ebd., S. 196), in denen es ausgespielt wird.

Mit Keßler et al. (2018, S. 234) kann transnationales Kapital „als durch Prozesse der Grenzüberschreitung determiniertes Kapital" verstanden werden, das in den unterschiedlichen Manifestationsformen, wie kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital erscheinen kann und durch ökonomisches Kapital determiniert wird (ebd.; auch Gerhards et al. 2016, S. 10 f.).

Bislang gibt es nur wenige Erkenntnisse zur Genese dieses transnationalen Kapitals und zu den individuellen wie gesellschaftlichen Erträgen (Hinrichsen & Paz Matute, 2018, S. 192). Dennoch herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Auslandsaufenthalte für die Aneignung transnationalen Kapitals günstig seien (vgl. ebd.). Biografieanalytische Methodologien haben sich bisher als fruchtbar erwiesen, um subjektive Deutungen, implizites Wissen sowie Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte von Individuen und Gruppen zu erfassen (z.B. Dausien & Hanses, 2017). In diesem Verständnis wird die durch den oder die Biografieträger*in erzählte

Biografie als „subjektive Aneignung des Lebenslaufs durch die Individuen und seine (Re)Konstruktion subjektiv stimmige, sinnvolle und kontinuierliche Lebensgeschichte“ verstanden (Walther & Stauber, 2013, S. 27). Die Biografie kann von dem/der Biografieträger*in zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschieden konstituiert werden und lässt sich damit als fragil, fluide, hochgradig konstruiert sowie interaktiv hergestellt charakterisieren. Dennoch weist sie grundlegende Strukturen und Ereignisverstrickungen auf, sodass sie als Dokument sozialstruktureller, soziokultureller Handlungsbedingungen, Ausgangspositionen sowie Ergebnis sozialisatorischer Interaktionen gelesen werden kann (Schütze, 2016; Franz & Griese, 2010).

Um die Biografie als ein solches Dokument analysieren zu können, ist eine möglichst freie Entfaltung einer autobiografisch-narrativen Stegreiferzählung zentrale Voraussetzung, wie sie Schütze (2016) entwickelt hat. Mit der autobiografischen Stegreiferzählung soll sich in der Interviewsituation eine Dynamik entfalten, die den Erzählenden zwingt, der Darstellung eine Gesamtgestalt zu geben, sich als historisches Ich zu positionieren, wichtige andere Personen oder Gegenstände zu thematisieren, Ereignisse und Abläufe in eine sinnvolle, konsistente Reihenfolge zu bringen und soziale Situationen, Lebenswelten, Milieus etc. zu schildern (Franz & Griese, 2010, S. 282). Vor diesem Hintergrund sollen Sachverhalte detailliert und Hintergründe offenbart werden, die auf Relevanzsetzungen und -strukturen der Befragten schließen und Erfahrungen sowie implizites Wissen der Befragten rekonstruierbar werden lassen (Schütze, 2016).

Das Potenzial biografieanalytischer Studien liegt nicht nur darin, die Genese inkorporierten transnationalen Kapitals nachzuvollziehen, sondern den damit verbundenen Habitus in Form von Orientierungen, Haltungen und Dispositionen und damit „die biografische Relevanz transnationaler Zusammenhänge und eigentheoretische Bezugnahmen auf in diesem Zusammenhang erworbene[n] Kompetenzen [über argumentative Erzählanteile, U.D.] zu erschließen“ (Keßler et al., 2018, S. 234). Darüber hinaus lassen sich jedoch nicht nur strukturelle Bedingungen der Entstehung transnationalen Kapitals im Laufe der Lebensgeschichte rekonstruieren, sondern auch die Nutzung von Handlungsspielräumen, die auf diesen aufruhen.

3. Stand der Forschung

Seit den 2000er-Jahren ist in Form von bilingualen Klassen und Schulen sowohl im Primar- als auch im gymnasialen Bereich sowohl eine stärkere Betonung des Fremdsprachenprofils als auch der Ausbau von Kontakt- und Austauschprogrammen zu verzeichnen (Zymek, 2016; Deppe, 2020), die zunehmend in ihrer Quantität und Qualität erforscht werden. So wird insbesondere im gymnasialen Segment eine steigende Internationalisierung festgestellt (Helsper et al., 2016, S. 706; Zymek, 2016).

Inzwischen haben fast alle Gymnasien in Deutschland mindestens eine Partnerschule in einem anderen Land und führen Schüleraustausche durch (Zymek, 2016). Zunehmend werden mehrsprachige Curricula und Abschlüsse an Gymnasien angeboten (Deppe, Lüdemann & Kastner, 2017). Diese Entwicklungen werden auf der schulischen Ebene zunehmend untersucht (Helsper et al., 2016; Kotzyba, Dreier, Niemann & Helsper, 2018; Hornberg & Bos, 2013; Hinrichsen & Paz Matute, 2018).

Generell ist das Format von Auslandsaufenthalten und Schüleraustauschen bzw. -begegnungen nicht neu (vgl. Krogull, 2018, S. 23–26; Krüger-Potratz, 2017). Diese werden seit den ersten Austauschen 1948 in Deutschland außerhalb von Schulen und schulischen Partnerschaften von heute ca. 100 Vereinen, Institutionen und Unternehmen organisiert (Thiemann, 2019, S. 17). Der Austausch dauert in der Regel von 3 Monaten bis zu einem Jahr und ist abhängig von den Kosten für die Austauschorganisationen. Der größte Anteil der Schüler*innen verbleibt mit durchschnittlich ca. 74 Prozent für ein Jahr im Gastland (ebd., S. 20 (eigene Berechnung)) und in ein und derselben Gastfamilie (ebd., S. 15). Dabei betragen die Kosten für einen einjährigen Aufenthalt zwischen ca. 6.000 Euro (Polen) und ca. 15.000 Euro (Kanada) (ebd., S. 21).

Eine internationale und interkulturelle Austausch- und Begegnungsforschung entwickelte sich in Deutschland seit den 1950er-Jahren, in denen interkulturelles Lernen und Einstellungsveränderungen von vornehmlich Jugendlichen und jungen Menschen durch fremdkulturelle Erfahrungen im Mittelpunkt stehen (vgl. Krogull, 2018, S. 32 f.). Diese ist durch statistische Erhebungen und Einstellungsbefragungen gekennzeichnet. Austausch- und Begegnungsreisen können dabei zu einem interkulturellen Verständnis, zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in Bezug auf Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Problemlösekompetenz beitragen (ebd., S. 32 f.). Nichtsdestotrotz können Begegnungen und Austausche nicht automatisch Vorurteile abbauen oder gegenseitiges Verständnis fördern (ebd., S. 32; Wulf et al., 2018). Zugleich können Jugendliche und junge Erwachsene durch die Aufenthalte und Austausche transnationale Beziehungen oder Erfahrungsräume etablieren, was in neueren ethnografisch und rekonstruktiv angelegten Studien herausgearbeitet wurde (Krogull, 2018; Mangold, 2013; Wrulich, 2013; Wulf et al., 2018). Hingegen gibt es bislang nur wenige Studien, die die nachschulische biografische Bedeutung von Auslandsaufenthalten und -austauschen sowie die ungleichheitsverstärkende Wirkung auf Bildungskarrieren untersuchen. So existieren für den deutschsprachigen Raum zwar einige (Langzeit-)Studien zur schulischen und studentischen Auslandsmobilität und im Bereich der Ausbildung (Bachner & Zeutschel, 2008; Lörz & Krawietz, 2011; Parey & Waldinger, 2011; Weichbrodt, 2014), aber in ihren biografischen und milieuspezifischen Dimensionen wurden schulische Auslandsaufenthalte bislang nur ansatzweise untersucht (Gerhards et al., 2016; Koh, 2017; Wernet, 2020). Wie auch

anhand von Auslandsstudienaufenthalten belegt (Bachner & Zeutschel, 2008; Lörz & Krawietz, 2011; Parey & Waldinger, 2011), erwerben die Schüler*innen dabei nicht nur kulturelles Kapital, das ihnen für den Arbeitsmarkt ein distinktives Merkmal verleiht, sondern es wächst auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie später im Ausland studieren oder arbeiten werden (Gerhards et al., 2016; Weichbrodt, 2014).

Gerhards und Kolleg*innen (2016) identifizieren in ihrer Studie zum einen die gymnasiale Schulform als zentralen Filter für einen schulischen Auslandsaufenthalt (s. auch Thiemann, 2019, S. 6) und zum anderen die Kapitalausstattung des Elternhauses, die Affinität und Offenheit der Eltern gegenüber Auslandsaufenthalten, das kulturelle Kapital und Engagement des Kindes und die Gelegenheitsstruktur (Gerhards et al., 2016). Dabei können Konflikte innerhalb der familialen Eltern-Kind-Beziehungen ein „Anlass sein, eine schulische ‚Auszeit' für Jugendliche in der schwierigen Phase der Pubertät zu erwägen" (Gerhards et al., 2016, S. 57). Dies wird auch exemplarisch in Wernets (2020) Beitrag herausgearbeitet, wo im Fallbeispiel die innerfamiliale Beziehungsdynamik zwischen einer Mutter und ihrem Sohn zwar auf dem Selbstverständnis eines „polyglotten Lebenstils" (ebd., S. 280) fußt, aber die Rekonstruktionen zeigen, dass die Entscheidung selbst in familiendynamische und beziehungslogische Spannungen eingelassen ist (ebd., S. 282). Wernets weiterführende Überlegungen zum gesellschaftlichen Sinn des Schüleraustauschs zufolge handelt es sich dabei für Familien, insbesondere aus der Mittelschicht, um eine Handlungsoption, die hohe soziale Distinktionsgewinne verspricht, die aber im Gesamt der sozialen Positionierung nur einen Bonuswert besitzt, insofern sich alle damit zusammenhängenden Kulturerfahrungen auch auf anderem Wege bzw. zu einem späteren Zeitpunkt herstellen lassen (ebd., S. 283 f.).

Auch die Arbeiten von Keßler und Kolleg*innen machen deutlich, dass insbesondere der Erwerb transnationalen Kapitals – im Sinne (mehr-)sprachlicher und interkultureller Kompetenzen, international anschlussfähiger Curricula und Abschlusszertifikate – nicht ausschließlich im Ausland, sondern auch in transnationalen Bildungsorganisationen mit einer multinationalen Schülerschaft wie in International Schools stattfinden kann (Hornberg 2018; Keßler & Krüger, 2018; Kotzyba et al., 2018; Keßler & Schippling, 2019; Keßler, 2020; Weenink, 2014). Zudem arbeiten die Autor*innen heraus, dass es sich biografisch betrachtet nicht um vordergründige oder strategische soziale Distinktionsprozesse handelt (ähnlich auch Wernet, 2020), sondern sich im Kontext von Biografie in einer Verwobenheit von transnationalem ‚Erleben' in Form von an mehreren Orten gleichzeitig oder in kurzen Abständen leben, physischer wie auch imaginierter, prospektiver Mobilität, der Bereitschaft sich in globalisierenden sozialen Arenen zu engagieren und zu bewegen sowie zugleich auch in der selbstverständlichen Wahl international anschlussfähiger Curricula und

Abschlusszertifikate manifestieren kann (Keßler et al., 2018, S. 238 f.; Keßler & Schippling, 2019; Keßler, 2020).

Während für „Oberschichten" von einer „konventionalisierte[n] Unterbringung der Kinder in Internaten" (Wernet, 2020, S. 282) ausgegangen wird, gebe es einen solchen „milieugeneralisierten Standard" für Schüleraustausche nicht (ebd.). In der Internatsschulforschung zeichnet sich ab, dass gerade im Segment hochpreisiger privater Internatsschulen Schüler*innen aus dem Ausland sowie schulische Austausche und Aufenthalte über die Mitgliedschaft in globalen Austauschorganisationen häufig institutionalisiert sind und von den Schulen mitunter zur Profilierung einer Vorrangstellung und der Schule als Marke genutzt werden (Courtois, 2016; Deppe, 2020; Howard 2018; Kenway et al., 2017; Koh, 2017). Wie sich die biografischen Dimensionen des Besuchs jener exklusiven Bildungseinrichtungen – auch in Bezug auf transnationales Kapital – entfalten, ist bislang sehr selten untersucht (Berg, 2015; Koh, 2017; Deppe, 2021). Insofern stellen sich folgende Fragen: Wie wurden schulische Auslandsaufenthalte von ehemaligen Internatsschüler*innen erlebt und wie werden sie rückblickend gedeutet? Welchen Stellenwert haben sie im weiteren Verlauf der Biografie?

4. Auslandserfahrungen ehemaliger Internatsschüler*innen im Rahmen des Schulbesuchs

4.1 Sample und Datengrundlage

Das hier zugrunde liegende empirische Material stammt aus der Studie ‚Biografische Verläufe und Berufskarrieren von Absolventinnen und Absolventen exklusiver Internatsgymnasien in Deutschland'.[2] Die Internatsschulen der hier untersuchten Ehemaligen zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie auf der einen Seite im reformpädagogischen, hochpreisigen privaten Segment zu verorten sind und auf der anderen Seite zu den staatlichen Internatsschulen zur Förderung von Hochbegabten gehören, die ausführliche Eignungs- und Aufnahmeverfahren durchführen, aber nur eine geringe Pauschale für Unterkunft und Verpflegung beanspruchen. Als exklusiv werden Schulen definiert, die einen gymnasialen Bildungsgang führen, sich in privater wie in staatlicher Trägerschaft befinden können und durch Eignungstests, verpflichtende Gespräche, Auswahlverfahren und/oder ökonomische Zugangshürden ihre Plätze einer ausgewählten Klientel vorbehalten und sich damit einer freien Anwahl oder wohnortbezogenen Kriterien verschließen (Deppe & Kastner, 2014).

Die drei im Sample befindlichen privaten, reformpädagogischen exklusiven Internatsschulen gehören zu den insgesamt ca. zehn teuersten Internatsschulen in Deutschland. Dort fallen Gebühren von bis zu 46.000 Euro im Jahr an. Davon wurden zunächst zwei, später aufgrund der geringen Teilnahmebereitschaft der Ehe-

maligen eine dritte Schule angesprochen und untersucht. Die zwei ausgewählten staatlichen Internatsschulen zur Förderung von Hochbegabten gehören zu insgesamt vier staatlichen in vier Bundesländern befindlichen Schulen. Die Kostenpauschale, die für Unterkunft und Verpflegung erhoben wird, ist nur ein geringer Anteil der staatlich getragenen Kosten und beträgt in der Regel ca. 400 Euro.

Auslandsaufenthalte werden von zwei der privaten Internatsschulen über die Mitgliedschaft in einer transnationalen Internatsschulaustauschorganisation angeboten, d.h. im Rahmen der Mitgliedschaft können Schüler*innen einen Platz in einer Partnerinternatsschule weltweit vermittelt bekommen. Die Kosten für die Internatsunterbringung müssen sie selbst tragen. Darüber hinaus betreiben alle drei privaten Internatsschulen auch weitere Schulpartnerschaften, mit denen Austausche möglich sind. Eine weitere Variante ist die selbständige Organisation eines Schüleraustauschs über eine entsprechende Organisation, die individuell organisiert werden muss und auch von Ehemaligen staatlicher Internatsschulen genutzt wurde. Eine dritte Variante ist der direkte Besuch einer ausländischen Internatsschule, der durch privatwirtschaftliche Beratungsfirmen oder auch über Stipendien von Stiftungen vermittelt werden oder durch Kenntnis einer solchen Schule und einer Bewerbung dort selbst organisiert werden kann. Die staatlichen Schulen betreiben ebenfalls Schulpartnerschaften mit einzelnen Schulen. Die Austausche dorthin sind jedoch vorrangig wochen- und klassen- bzw. kursweise organisiert. Längerfristige Austauschprogramme sind nicht auf der Schulebene institutionalisiert.

Empirische Grundlage der weiteren Ausführungen bildet ein Sample von 31 autobiografisch-narrativen Interviews (N = 31), von denen 29[3] ungefähr gleichverteilt auf die ausgewählten internatsschulischen Typen von zwei staatlichen und drei privaten Internatsschulen sowie nach Geschlecht mit ca. 30-jährigen Ehemaligen geführt wurden (s. Tabelle 1).

Die Rekonstruktionen der aufgenommenen und transkribierten Interviews erfolgen mit der Prozessstrukturanalyse nach Schütze (2016) und der Dokumentarischen Methode in ihrer Elaboration für Interviews (Nohl, 2017). Das Forschungsprojekt untersucht, wie die Biografien und Berufskarrieren ehemaliger Internatsschüler*innen verlaufen, wie sie rückblickend ihre Internatszeit deuten und wie sie sich später im sozialen Raum positionieren. Das heißt, die hier auszugsweise vorgestellten Fälle wurden im Zuge der Projektarbeit ausführlichen Rekonstruktionen mit der Prozessstrukturanalyse und einer komparativen Analyse mit der Dokumentarischen Methode unterzogen.

Tabelle 1: Übersicht über die auf die Schulen verteilten, erhobenen Interviews und im Beitrag zitierte Ehemalige

Internatsschule (Pseudonym)	Beschreibung	Anzahl der Teilnehmer*innen und zitierte Ehemalige (Pseudonyme)
Schule 1	Private, reformpädagogische, koedukative Internatsschule ab der 5. Klasse	N = 5 Konstantin Wolff
Schule 2	Private, reformpädagogische, koedukative Internatsschule ab der 1. Klasse	N = 1 –
Schule 3	Staatliche, koedukative Internatsschule für Hochbegabte ab der 9. Klasse	N = 8 Birgit Stein
Schule 4	Staatliche, koedukative Internatsschule für Hochbegabte ab der 7. Klasse	N = 8 Thomas Köhler
Schule 5	Private, reformpädagogische, koedukative Internatsschule ab der 5. Klasse	N = 7 Sebastian Münch Irene von Guttenberg Jennifer Wu

Es wurden insgesamt vier ausführliche Fallporträts erstellt, bei 14 weiteren wurden die Prozessstrukturen des Lebensablaufs bestimmt und insgesamt 29 Fälle der komparativen Analyse unterzogen. Am Sample der Ehemaligen fällt auf, dass sich ein Großteil der Interviewten während des Studiums zeitweise (N = 4) oder gänzlich zum Studium im Ausland (N = 8) aufhält; ein nicht geringer Anteil lebt gar im (meist europäischen) Ausland (N = 5). Insbesondere die Absolvent*innen der privaten Internatsschulen haben ein Schuljahr in einer ausländischen Partnerinternatsschule (N = 3) oder über andere Organisationen einen Schüleraustausch im Ausland (N = 3) verbracht oder auch mehrere Jahre ausländische, englischsprachige Internatsschulen besucht (N = 5). Insgesamt haben damit zehn Personen im Sample einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland verbracht, acht von diesen zehn Personen besuchten eine private reformpädagogische Internatsschule (s. Tabelle 2).

Dass nur wenige der staatlichen Internatsschüler*innen einen Auslandsaufenthalt während der Schulzeit absolvieren, hängt vermutlich mit den akzellerierten Curricula zusammen, die in der Regel auch nach 12 Schuljahren zum Abitur führen (s. auch Ullrich & Strunck, 2008). Ein schulischer Auslandsaufenthalt über einen längeren Zeitraum von einem halben bis zu einem ganzen Jahr hat dann in der Regel die Wiederholung einer Klassenstufe zur Folge.

Tabelle 2: Übersicht der Auslandsaufenthalte während der Schulzeit, während des Studiums und im Ausland lebende Ehemalige im Sample

Interviews pro Internatsschule (Pseudonym)	Anzahl Aufenthalt während der Schulzeit	Anzahl Aufenthalt nach der Schulzeit, während des Studiums oder als Studium	Anzahl im Ausland lebend
Schule 1 (privat) N = 5	N = 2	N = 4	N = 1
Schule 2 (privat) N = 1	N = 1	N = 1	–
Schule 3 (staatlich) N = 8	N = 2	N = 4	N = 2
Schule 4 (staatlich) N = 8	N = 1	N = 3	N = 2
Schule 5 (privat) N = 7	N = 4	N = 5	N = 1

Der zentrale Anlass, eine weiterführende Analyse im Kontext sozialer Ungleichheit und transnationaler Mobilität im Sample der Ehemaligen vorzunehmen, ergab sich aus den Fallanalysen, in denen sich zeigte, dass Auslandsaufenthalte für die Ehemaligen mit spezifischen Erfahrungen verbunden sind. Um die im Sample nicht systematisch erhobenen Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten eingrenzen und an die vorliegende Forschung zu transnationalen Jugendbiografien und der biografischen Bedeutung schulischer Auslandsaufenthalte anbinden zu können, werden im Folgen Erfahrungen mit schulischen Auslandsaufenthalten zur komparativen Analyse herangezogen. Dazu gehören Absolvent*innen, a) die vor dem Besuch einer Internatsschule in Deutschland ein Jahr oder mehrere Jahre ein englischsprachiges Internat besucht haben, b) Ehemalige, die im Rahmen des Kooperationsangebots ihrer Internatsschulen in Deutschland eine ausländische Partnerinternatsschule besucht haben und c) Absolvent*innen, die sich Auslandsaufenthalte über Organisationen selbst organisiert haben. Ehemalige mit selbstorganisierten Auslandsschulaufenthalten bilden hier eine Kontrastgruppe, da sie nicht – wie in den anderen Fällen – im Ausland eine Internatsschule besucht haben. Zugleich handelt es sich bei ihnen aber dennoch um ehemalige Internatsschüler*innen. Die kontrastierende lebensgeschichtliche Bedeutung des schulischen Auslandsaufenthalts in einer Gastfamilie statt in einer Internatsschule verspricht deshalb Erkenntnisse zum Stellenwert der Organisationsform des Aufenthalts im Vergleich zu den anderen Gruppen.

4.2 Biografische Bedeutung von schulischen Auslandsaufenthalten

Den Auswertungen zufolge lassen sich drei Fallgruppen zur biografischen Bedeutung von und dem lebensgeschichtlichen Umgang mit Auslandserfahrungen zu Typen verdichten. Um die Zusammenhänge zwischen der lebensgeschichtlichen Bedeutung des Auslandsaufenthalts und der nachträglichen subjektiven Deutung zu plausibilisieren, werden neben der typisierten Abstraktion Auszüge aus den transkri-

bierten und anonymisierten Interviews[4] vorgestellt. Die Typenbildung erfolgte dabei über die Bestimmung der Prozessstrukturen dieser erzählten Lebensphase(n) des Auslandsaufenthalts. Da sie Teil der Lebensgeschichte dieser Ehemaligen sind und die Prozessstrukturen des Lebensablaufs im Mittelpunkt der Rekonstruktionen des Projekts stehen, sind die Auswertungen diesbezüglich immanenter Bestandteil der Untersuchungen. Zunächst erfolgte die ausschließlich auf die lebensgeschichtliche Bedeutung der Auslandsaufenthalte fokussierte Untersuchung anhand des Teilsamples, und die komparative Analyse der subjektiv, retrospektiven Deutungen und des impliziten Wissens sind anschließend erfolgt.

4.2.1 Negative Ereignisverstrickungen im Rahmen der Aufenthalte: Abblendungsmechanismen und kommunikative Betonung transnationalen Kapitals

Eine erste Fallgruppe von ehemaligen Schüler*innen, die ausschließlich private Internatsschulen im In- und Ausland besucht haben, weist vorrangig negative Ereignisverstrickungen auf. In der Fallgruppe fällt insbesondere auf, dass im Erzählen Abblendungsmechanismen, affirmative Bezugnahmen und die kommunikative Betonung transnationalen Kapitals dominieren. Zu den Ehemaligen gehören jene, die dem normativen Angebot ihrer Internatsschule gefolgt sind, eine Partnerinternatsschule zu besuchen und jene, die sich im ersten Schritt in eine Auslandsinternatsschule begeben, aber auch eine Person, die sich im Rahmen ihres elften Schuljahres einen Auslandsaufenthalt selbst organisiert hat.

Ein besonderer Fall ist Sebastian Münch, ein ehemaliger Stipendiat einer privaten Internatsschule, der mit der Bewerbung in den Bildungsgang des International Baccalaureates ab der 10. Klasse aufgenommen wird und die 9. Klasse überspringt. Auf Anraten des Schulleiters wird der Eintritt in die Internatsschule mit einem mehrwöchigen Auslandsaufenthalt verknüpft, sodass Herr Münch kurz nach dem Schuljahresbeginn einen weiteren Wechsel des schulischen Umfelds erfährt und im Alter von 14 Jahren für mehrere Monate ein ausländisches Internat besucht.

> hatte das große Glück dass äh, [Internatsschule 5] mich dann-, oder auch wieder [Ludwig Wittekind] mich angerufen hat und gesagt hat, hey? //Im: hm-hm// ähm (.) du bist ja jetzt noch einigermaßen jung, hattest noch nicht so viele Jahre Englischunterricht, ähm wir haben überlegt ob das nicht Sinn machen würde, dass du in nen Austausch gehst? (Herr Münch, Z. 75–85)

In der biografischen Stegreiferzählung rahmt Herr Münch die Anweisung des Schulleiters als glückliche Fügung und Privileg sowie als unhinterfragte institutionelle Entscheidung eines nicht weiter detaillierten Gremiums, nach dessen Beschluss der Schulleiter auf Herrn Münch zugeht. In der extraordinären Rahmung als „das große Glück“ (Z. 75–76) erhält die machtvolle Geste der Fremdplatzierung eine positive

Konnotation, in der jegliche Problematisierungen fehlen. Ausgeblendet wird beispielsweise das Ankommen in einem ungewohnten Umfeld, das dauerhafte Zusammenleben mit anderen Jugendlichen oder auch die Bedeutung einer langfristigen Trennung von der Familie, stattdessen steht die eigene Spontanität im Hinblick auf Mobilität im Vordergrund sowie die Dankbarkeit für die persönliche Förderung. Auch handelt es sich in der Begründung „hattest noch nicht so viele Jahre Englischunterricht" um eine defizitbezogene Diagnose, die Herr Münch mit dem Auslandsaufenthalt ohne Alternative umgehend kompensieren muss, um mit einem Stipendium der Schule die Klasse überspringen und in den Bildungsgang des International Baccalaureates in der Internatsschule 5 eintreten zu können.

In den an die Stegreiferzählung anschließenden Nachfragen ist es trotz des metakommunikativen Hinweises „äh war sehr interessant war, können wir gerne auch im näheren Detail drüber reden, über diese Erfahrung im Vergleich zu [Internatsschule 5]?" (Z. 86–87) im Kontext von Detaillierungszwängen für Herrn Münch nicht möglich, eine zusammenhängende Erzählung zum Auslandsaufenthalt zu generieren. In Folge der Ankündigung, dort wären „unglaubliche Dinge" (Z. 1834) geschehen, reiht Herr Münch ohne erkennbare zeitliche Abfolge kleine Detailerzählungen und Episoden aus dieser Zeit aneinander, die im Modus einer dramatischen Steigerung und Sensation dargestellt werden. Durch die Art und Weise der Darstellung und die Brisanz des Erlebten (beschriebene Erfahrungen von Übergriffen und Gewaltregime) wird nun auch deutlich, dass die Auslagerung des Erzählstroms nicht nur Kondensierungszwängen folgt, sondern auch, dass der Erzählstrom im Sinne einer Selbst- und Gesprächskontrolle künstlich unterbrochen wird.

Die offensichtlich schwierigen Erfahrungen werden abgeblendet und als außergewöhnliche Erfahrung bzw. als Erfahrungsvorsprung im Kontext transnationaler Erfahrungen und Wissen über das Gastland gedeutet. Dieser Erfahrungsvorsprung dokumentiert sich dann in Wissen im Umgang mit Gefahren, wie im folgenden Zitat:

> dann wollt ich einmal, in ne Seitenstraße abbiegen? bei hellem Tageslicht, da sagte mein Freund dann so; in diese Straße da gehn wir nich? (.) und ich hab in [anglophones Land 6] gelernt, äh wie man äh, (.) Räuber? oder Diebe erkennt? und wie die sich verhalten, (2) weil äh du machst einmal die falsche Biege und du wirst komplett ausgeraubt und; im schlimmsten Fall wirst du gekidnappt. (Herr Münch, Z. 1959–1964)

Eingebettet in die biografische Deutung einer Lerngeschichte dokumentiert sich in jeder Detaillierung des Auslandsaufenthalts die ständige Präsenz und Bearbeitung möglicher Gefahren für Leib und Leben und damit seines inkorporierten transnationalen Kapitals, das allerdings nur im Modus der Sensationsgeschichte Anerkennung zu generieren scheint. Das eigentliche Ziel, sein Englisch zu verbessern, ist im Rahmen dieses Aufenthalts und seiner dramatischen Ereignisse völlig in den Hintergrund gerückt. Während andere Personen dieser Gruppe noch von Kontakten berichten, die

sie noch halten oder zumindest reaktivieren könnten, bleiben für Herrn Münch aus dieser biografischen Phase lediglich ausgeblendete bzw. überformte Erfahrungen zurück, die einen immensen Bruch mit seinen Normalitätsvorstellungen darstellen.

Die verschleiernde Funktion des negativ konnotierten Begriffs ‚klassisch' fällt auch in anderen Interviews im Kontext von Erfahrungen in englischsprachigen Internatsschulen auf (z.B. Herr Münch). So führt auch Irene von Guttenberg, die in der 7. Klasse an eine englischsprachige Internatsschule für Mädchen wechselt, diesen Begriff in Abgrenzung zum im positiven Horizont stehenden Begriff ‚liberal' ein. Dieser wird im Kontext ihrer deutschen Internatsschule, an der sie schließlich ihre Schulzeit abschließt, und im eigenen Elternhaus gebraucht, und dient zugleich als Chiffre für ein striktes System von Internatsregeln:

> aber quasi Schule war, anderthalb Stunden ungefähr von [Metropole 1], wirklich eben in nem alten Schloss? ähm und ähm, Betten ha- warn auch son bisschen wie im Gefängnis? ☺(2)☺ // Iw: ☺ // also es war schon sehr-, eben. so sehr=sehr=sehr klassisch? aber irgendwie hat es immer so-, (.) hatte das auch son großen Reiz. (Frau von Guttenberg, Z. 230–234)

Auch hier dominieren die positive kommunikative Evaluation und in diesem Fall die mehrere Jahre dauernden Erfahrungen an mehreren ausländischen Internatsschulen, insbesondere, wie in anderen Fällen, mit Betonung der multinationalen Schülerschaft, von denen jedoch keine tiefergehenden Beziehungen berichtet werden, sondern insgesamt „ganz, (.) vieln verschiedenen bunten Menschen im Endeffekt" (Z. 229).

Während in der direkten Thematisierung der Zeit in den ausländischen Internatsschulen also die positive Rahmung der sichtbar schwierigen Erfahrungen und damit der Unterwerfungsbereitschaft dominiert, wird an weiteren Entscheidungspunkten im späteren Lebensablauf die generalisierte Ablehnung des Lebens in diesem Land („mein [europ. Land 1]-Trauma", Z. 59) erst auch in den Handlungsorientierungen deutlich. Dies gilt auch für Herrn Wolff, der sich mehrfach in Kindheit, Schule und Studium im Ausland aufgehalten hat, aber in den handlungsleitenden Orientierungen auf den als Heimat empfundenen Lebensort innerhalb Deutschlands fokussiert ist: „weil=ich äh ja immer im Ausland auch war und jetz ma=in [Metropole 4] sein wollte," (Z. 1166–1167). Kontakte im Ausland stellen ein Potenzial und ein äußerlich bleibendes Zeichen dar: „wo ich- in meim Lebn irgnwann (.) hinfahrn kann um sie zu besuchn wenn ich die Zeit finde (Herr Wolff, Z. 733). Dagegen wird die eigene Positionierung als transnational erfahren in der Interaktion mit den Interviewenden deutlich, wie z.B. als Herr Wolff eine internatsschulische Praxis erläutert:

> was auch immer das kennst du ja aus=m Fernsehn oder=irgendwas //Iw: ☺// aus solchen Dokumentationen oder was auch immer nich, (Herr Wolff, Z. 713–714)

Durch die Unterstellung, die Interviewpartnerin könne diese Erfahrungen nur vermittelt durch Medien und Berichte kennen, findet eine Positionierung des weltgewandten Experten und sozial-kultureller Überlegenheit statt.

4.2.2 Ausländische Internatsschulen als Flucht- und Rückzugsorte

Die zweite Fallgruppe deutet ihre Auslandsinternatsschulaufenthalte als Flucht- und zeitweiligen Rückzugsort von einer problematisch erlebten schulischen Peerumwelt. Für die zweite Fallgruppe lässt sich implizites Wissen um habituell passende Räume der Peer- und Bildungskontexte herausarbeiten. So erfahren die Ehemaligen, dass sie die Rahmenbedingungen und auch die institutionell vorstrukturierten und arrangierten Peerbezüge und -aktivitäten sowie die intensive schulische Betreuung auch in Bezug auf außerschulische Aktivitäten und die Ausstattung zu schätzen wissen und suchen sich im Anschluss an das Auslandsjahr eine Internatsschule in Deutschland. Hierbei dient also die Erfahrung des Internatsauslandsjahres als biografische Ressource, die Rahmenbedingungen nach der Rückkehr nach Deutschland selbst zu ändern. Bei dem Auslandsaufenthalt handelt es sich also um eine Verselbständigungs- und Stabilisierungserfahrung.

Im Fall eines ehemaligen Schülers einer staatlichen Internatsschule, Thomas Köhler, führen anhaltende Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen aufgrund seiner Leistungsorientierung und seiner entsprechenden Schulleistungen zu einer familialen Suche nach schulischen Alternativen.

> und meine Eltern hattn da so zu angeregt zu sagn wär da vielleicht auch was für mich gewesn °sach=ich so joa konn=mer schon ma guckn° un dann bin ich tatsächlich in (.) so=zu=sagn nach der neuntn Klasse ein Jahr nach-, für=n ganzes Jahr in die Internatsschule nach äh [europäisches Land 1] nach [Stadt] also in die Nähe von [Stadt] °so dahintn so irgnwas genau (Herr Köhler, Z. 69–73)

Im Beispiel von Jennifer Wu, die im Anschluss eine private Internatsschule in Deutschland besucht hat, führen der Leistungsdruck der Eltern und Schwierigkeiten mit dem schulischen Peerumfeld zu einer selbstinitiierten Bewerbung für ein Stipendium an einer US-amerikanischen Internatsschule. Während sich Herr Köhler passiv von den Ideen der Eltern leiten lässt und sich für das ‚Projekt' Auslandsjahr in einer Internatsschule öffnet, da er keine eigenen Handlungspläne entwickelt hat, findet Frau Wu durch ihre vertiefende Beschäftigung mit englischsprachiger Literatur und Kultur einen Zugang zu einem Auslandsaufenthalt und damit eine Möglichkeit, die vage Vorstellung „woanders hinzugehn" (Frau Wu, Z. 83) umzusetzen.

Die biografischen Erfahrungen in den Auslandsinternatsschulen stehen bei beiden in einem positiven Horizont. Frau Wu resümiert, „und da muss ich sagen? war das-, ich glaube das war so (.) der Anfang von dem was ich so als meine Jugend-, (.) also das hat mir so-, so gefalln." (Z. 103–104). Ebenso evaluiert Herr Köhler die Phase

umfassend positiv: „das hat mir extrem gut gefalln," (Z. 74), sodass beide gemeinsam mit den Eltern für die Rückkehr den Eintritt in eine deutsche Internatsschule planen. Dabei wird deutlich, dass es nicht nur die Unterstützung ihrer schulischen Interessen und Leistungsorientierungen sind, die sie in den Internatsschulen schätzen, sondern eben auch die dort nicht vorhandenen Ausgrenzungserfahrungen, an Stelle derer die Kooperation und das Zusammenleben mit Gleichaltrigen erfahren werden. Dass es sich dort weniger um enge Freundschaften handelt, wird in der Funktionalität der Beschreibungen deutlich:

> und so hatte man eigentlich immer, äh auch Freunde ne? automatisch. (.) und äh, man hat sich immer nen Zimmer geteilt, also es gab Zweier oder Dreierzimmer? das heißt, man musste irgendwie auch auf engstem Raume klar komm; mit äh, mit seim Zimmernachbarn. (Frau Wu, Z. 210–214).

Mit den Erfahrungen geht auch der Erwerb eines habituellen Wissens einher, dass es geeignete Bildungseinrichtungen und Räume gibt, in denen die bisher in der Peergemeinschaft marginalisierten aufgehoben sind und sich entfalten können. Zugleich folgen die Ehemaligen den elterlichen Vorstellungen ihres schulischen Erfolgs, erhalten aber mit dem Internatsbesuch die Möglichkeit, sich in einiger Entfernung zu ihren Eltern zu entwickeln und bisher nicht gekannte jugendliche Verselbständigungsschritte gehen zu können. Damit beinhalten die Auslandserfahrungen die Ermöglichungserfahrung, die familialen Aufträge mit dem Bedürfnis nach jugendlicher Verselbständigung auszubalancieren, was nur in dem einem bestimmten Klientel zugänglichen und in umfassend pädagogisch gerahmten Internatsschulen erstmals realisiert werden kann.

4.2.3 Auslandsaufenthalte als individueller Möglichkeitsraum für Bildungs- und Wandlungsprozesse

In der dritten Fallgruppe fällt insbesondere die lebensgeschichtliche Bedeutung der Auslandsaufenthalte als Individuationschance für die Interviewten ins Gewicht. Auch in dieser Fallgruppe wird der Auslandsaufenthalt insgesamt positiv evaluiert, aber die Erfahrungen sind immanenter Bestandteil der biografischen Stegreiferzählung und durch Erzählungen innerhalb der Stegreiferzählung gekennzeichnet, worin sich ebenfalls die Art und Weise ihrer lebensgeschichtlichen Relevanz dokumentiert.

Diese Fälle erleben keinen Aufenthalt in einer ausländischen Internatsschule, sondern über das Prinzip Gastelternschaft. Dabei ist den Fällen gemeinsam, dass sie eine sehr positive Beziehung zu den Gasteltern bzw. der Gastfamilie entwickeln, die ihnen zudem Freiräume gewährt, sodass die Interviewten sich mit der Unterstützung der Gastfamilie frei im Gastland für eigene Unternehmungen bewegen können. Diese

freundliche Aufnahme durch die Gastfamilien steht bei den Fällen im positiven Horizont zu ihrer eigenen Familiensituation und Internatssituation.

Ein zentraler Fall ist die ehemalige Schülerin einer staatlichen Internatsschule, Birgit Stein. So ist auch Frau Stein im Gastland, wie die Fälle in der ersten Fallgruppe, mit stark normierenden, autoritären Schulformen und Bildungserwartungen während des Auslandsaufenthaltes konfrontiert. Deutlich wird, dass die Art und Weise, in der in der Schule Wissen vermittelt wird, für Frau Stein im negativen Horizont steht. Eigenständiges Denken und Diskutieren, die für sie im positiven Horizont stehen, werden in von ihr erlebten Situationen unterdrückt und geahndet.

Frau Stein reflektiert ihre Situation, gerät aber zunächst durch den Modus der Erfüllung von Erwartungen und Normen in eine Krisensituation:

> und nach drei Monaten dachte ich Scheiße was mach ich hier; und ähm (.) mir is klar geworden ok, (.) du kannst jetzt hier ähm allen zeigen dass du alles das was du in Deutschland kannst (.) auch (.) in der Fremdsprache leisten kannst und ähm ganz tolle Klausurn schreibst und so weiter (.) und dann hab ich mir die Frage gestellt will ich das (.) un=dann dacht ich so nee du hast jetz eigentlich n Jahr geschenkt bekommen (.) (Frau Stein, Z. 482–487)

Frau Stein folgt in diesen drei Monaten den institutionellen Vorgaben und sieht sich in ein Dilemma manövriert. Aufgrund ihrer Reflexion, was sie sich von dem Auslandsaufenthalt eigentlich erwartet hat und worin ihre Unzufriedenheit gründet, entscheidet sie sich, den Schulbesuch zu beenden.

> ja und dann bin ich zu meinen Gasteltern gegangen hab gesagt hier (.) ähm (.) ich wünsche mir einen Mathelehrer, (.) äh oder eine Mathelehrerin, (.) und ähm (.) ansonsten würd ich gerne das College jetzt beenden (.) (Frau Stein, Z. 489–492)

Sie kann die Gasteltern davon überzeugen, dass ihre Entscheidung richtig ist und stellt sich einen eigenen „Bildungsplan“ (Z. 500) auf, der vorsieht, dass sie sich mit der Geschichte des Landes auseinandersetzt, aber auch weiter mit üblichem Unterrichtsstoff beschäftigt und Reisen unternimmt. Der Auslandsaufenthalt dient für Birgit Stein als Bildungsmoratorium, in welchem sie frei ist von Erwartungen, aber auch von der Schule. Dabei kann Frau Stein die (im Gegensatz zu Internatsschulen im Ausland) vorhandenen Spielräume nutzen und ihre Bildungsorientierungen umsetzen. Die sich darin dokumentierenden habituellen Orientierungen gehen über die institutionellen Erwartungen hinaus.

Dieser Prozess der Verselbständigung erreicht seinen Höhepunkt, als Frau Stein sich entschließt, für zehn Tage in ein Schweigekloster einzutreten und sich in eine Grenzerfahrung hineinbegibt. In dieser Zeit ist sie extrem auf sich zurückgeworfen und von allen Ablenkungen abgeschnitten. Im Zuge dessen durchläuft Frau Stein einen Prozess der Selbstfindung und Loslösung von ihrem Elternhaus:

> und äh was mir dann halt ähm (.) b- b- vielleicht auch ausgelöst dadurch ähm (.) bin ich dann ähm (.) so (.) im eigenen Nachdenken über meine Biografie, (.) hab ich dann

angefangen mich zu lösen also sowohl von (.) äh (.) von meinen Eltern (.) ähm (.) ich hab (.) wahnsinnig böse Briefe an meine Mutter geschrieben (.) die mir im Nachhinein (.) total leid tun aber (.) ähm das (.) also (.) hat sowas Prinzipielles ausgelöst (Frau Stein, Z. 549–555).

Während im Falle von Frau Stein die Selbstreflexionen so weit gehen, dass sie ihre Lebenssituation, ihr bisheriges Leben und ihre Beziehungen (auch Freundschaften) grundlegend überdenkt und neue Handlungsentwürfe entwickelt, sind die sprunghaften Entwicklungen der Selbst- und Weltbezüge bei den anderen Fällen nicht ganz so deutlich ausgeprägt. Dennoch sind für die gesamte Fallgruppe zum einen die positiven Beziehungen zur Gastfamilie zentral, die die Rahmenbedingungen für die selbstgewählten Erfahrungen bieten und zum anderen die deutliche Zuwendung zu Erfahrungspotenzialen, die sich im Gastland bieten. Die biografische Bedeutung erstreckt sich über zwei Dimensionen: zum einen die eigenständige Aneignung fremder Lebenswelten und Sachverhalte und zum anderen die Aufnahme neuer, positiver Beziehungen.

5. Kontrastierung

Im Durchgang fallen zunächst einmal die unterschiedlichen organisatorischen Rahmungen der schulischen Auslandsaufenthalte auf. So handelt es sich bei der Gruppe mit dominant negativen Ereignisverstrickungen fast ausschließlich um Aufenthalte, die schulisch verordnet bzw. vorgegeben oder durch die Eltern initiiert wurden, während es sich in der zweiten und dritten Fallgruppe vorwiegend um selbstinitiierte Auslandsaufenthalte handelt. Damit gehen vorangegangene Erwägungen und Auseinandersetzungen einher, die die jungen Menschen bereits vor dem Auslandsaufenthalt vornehmen mussten. In den Fällen der ersten Gruppe fanden bewusste Auseinandersetzungen im Sinne einer selbstinitiierten Planung und Umsetzung des eigenen Wunsches kaum statt, zudem meist noch in einem jüngeren Alter als jene, die typischerweise im 11. Schuljahr ins Ausland gehen. Dementsprechend wenig waren sie auf die Erfahrungen in der aufnehmenden Organisation des Gastlandes vorbereitet. Dies kann sicherlich auch in selbst organisierten Austauschen und Gastfamilien vorkommen, allerdings scheinen die Individuierungs- und Verselbständigungspotenziale in selbstgewählten und -initiierten Auslandsaufenthalten deutlich größer zu sein. Im Vergleich mit den in die biografischen Darstellungen eingebetteten Erfahrungen derjenigen mit Bildungs- und Wandlungsprozessen fällt auf, dass sich die Kenntnisse und Erfahrungen der Gruppe mit negativen Ereignisverstrickungen häufig auf den institutionellen Rahmen der aufnehmenden Organisation beschränken. Dort kommen die Austauschschüler*innen ebenfalls stärker in Kontakt mit gleich- oder andersnationalen Mitschüler*innen aus ähnlich privilegierten Verhältnissen, aber kaum mit der soziokulturellen Umgebung des Gastlandes außerhalb der vor-

gegebenen Organisationen. Dementsprechend holzschnittartig werden auch Erfahrungen mit andersnationalen Mitschüler*innen und deren Eigenschaften referiert. Während der Forschungsstand vorrangig selbstinitiierte Auslandsaufenthalte und -austausche von Schüler*innen (Gerhards et al., 2016; Thiemann, 2019; Weichbrodt, 2014; Wernet, 2020; Wrulich, 2013) oder schulisch organisierte Austausche von wenigen Wochen sowie Freiwilligendienste (Mangold, 2013; Krogull, 2018; Wulf et al., 2018) im Blick hat, scheinen mit der Gruppe mit negativen Ereignisverstrickungen Varianten und Eigenschaften auf, die bislang nicht untersucht worden sind. So wird an der Gruppe deutlich, dass sich die Erfahrungen weniger auf das Gastland beziehen, als vielmehr auf die gastgebende Organisation und die dort ebenfalls aus anderen Herkunftsländern, aber einer ähnlichen sozialen Stellung angehörenden Mitschüler*innen. Damit sind auch die Kompetenzen zu differenzieren, denn sie beziehen sich nicht darauf, wie in den anderen beiden Gruppen, sich in fremden sozialen *und* kulturellen Kontexten zu bewegen, sondern letztlich sich innerhalb einer fremden, aber strukturell ähnlichen Erziehungsorganisation unter sozial Gleichen zurecht zu finden (vgl. auch Angod & Gaztambide-Fernández, 2019). Dies fällt umso mehr ins Gewicht, als es sich um Auslandsaufenthalte an Internatsschulen, sei es im Austausch oder auch als direkte Wahl für die weitere Schullaufbahn, um die teuerste und scheinbar privilegierteste Variante von Auslandsaufenthalten handelt.

Für die Gruppe, für die Auslandsinternate als Flucht- und Rückzugsorte fungieren, fällt im Vergleich auf, dass es für diese Ehemaligen die Differenzerfahrungen sind, die sie in den Auslandsaufenthalten machen, durch die sie ihre Haltungen gegenüber ihren früheren problematischen Peererfahrungen verändern und sie nach ähnlichen Rahmenbedingungen im schulischen Bereich nach ihrer Rückkehr in Deutschland suchen lassen. Sie machen die zentrale Erfahrung, dass sie selbst durch die Wahl der (für sie habituell passenden) Kontexte und Rahmenbedingungen auch ihre eigene Position und soziale Einbindung positiv beeinflussen können, aber auch, dass eine Außenseiterposition keine zwangsläufige oder festgeschriebene sein muss.

Für die dritte Fallgruppe wird damit im Durchgang deutlich, dass hier nicht die soziale Einbindung im Vordergrund steht, sondern der individuelle Autonomiegewinn, das Entwickeln eigener Handlungspläne und die Umsetzung dieser. Die Spielregeln des Bildungssystems des Gastlandes werden so umfassend verstanden und das erworbene kulturelle Wissen zur eigenen Entfaltung von Handlungsplänen genutzt, um auch andere weitergehende Bildungsmöglichkeiten des Gastlandes, die über den Schulbesuch hinausgehen, zu erschließen. Die Folge ist nicht nur ein intensives Kennenlernen und Auseinandersetzen mit der lokalen Kultur, sondern auch die Bearbeitung adoleszenzkrisentypischer Konflikte (wie die Ablösung von den Eltern) (s. auch Wernet, 2020). Damit geht diese Fallgruppe über die üblicherweise in der Literatur

(Gerhards et al., 2016; Resnik, 2018) genannten Kompetenzen wie das Erlernen der Fremdsprache, sich in fremden sozialen und kulturellen Kontexten bewegen zu können sowie international anerkannte Abschlüsse weit hinaus, sondern entspricht eher bildungstheoretischen Annahmen transformativer Bildungsprozesse (z.B. Koller, 1999). Zugleich stehen nicht die außer- oder ungewöhnlichen Phänomene im Gastland im Mittelpunkt, sondern die eigene Auseinandersetzung mit diesen.

Insgesamt wird deutlich, dass es bei der Darstellung eines Auslandsaufenthalts nicht möglich zu sein scheint, negative Erfahrungen in diesem Zusammenhang als solche in der Biografie zu verbuchen. Dies hängt auch mit der privilegierenden Funktion des Auslandsaufenthalts und der ungleichheitsverstärkenden Wirkung in Bildungskarrieren zusammen. Denn wie in der Gruppe mit negativen Ereignisverstrickungen deutlich wird, sind es die Sprachenkenntnisse und extraordinäre Anekdoten oder Merkmale des Gastlandes, über die sich Superiorität herstellen lässt.

6. Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass schulische Auslandsaufenthalte gerade nicht geradlinig zu einem transnationalen Habitus, transnationalem Kapital, mehr Mobilität usw. führen müssen, sondern dies abhängig von den organisatorischen Rahmenbedingungen (s. auch Krogull, 2018) und den Erfahrungen der Schüler*innen während der Zeit im Ausland ist sowie, dass das transnationale Kapital sich dann in den weniger oder nicht mobilen weiteren Lebensverläufen nur in Form zertifizierter und objektivierter Dimensionen zeigt und ausgespielt wird. Inwiefern transnationales Kapital zum Einsatz kommt, kann erst anhand nachfolgender biografischer Phasen und rückbezüglicher Deutungen rekonstruiert werden – also inwiefern sich an die schulische Auslandsphase weitere Auslandsaufenthalte anschließen, aber auch wie sich die Ehemaligen auf diese Phasen beziehen und diese deuten.

Die Fallanalysen und -vergleiche zeigen die zentrale Bedeutung der Erfahrungen im lebensgeschichtlichen wie auch milieubezogenen Kontext. Während Reisen und Auslandsaufenthalte von den Ehemaligen der Fallgruppe 2 und 3 durchaus als Privilegierung verstanden werden, die es ihnen erlaubt, Differenzerfahrungen zu machen und damit auch zu Neujustierungen ihrer Schullaufbahn, aber auch im Selbst- und Weltverhältnis führen, sind die Auslandsaufenthalte in der ersten Fallgruppe mit negativen Ereignisverstrickungen zum einen selbstverständlich – es steht außer Frage, dass diese stattfinden, vielmehr wird das Wo und das Wie verhandelt –, zum anderen aber fremdbestimmt und beinhalten eher identitätsbedrohliche Potenziale. Durch die Unterordnung unter die spezifischen Bedingungen im Auslandsaufenthalt und die kommunikative Betonung der privilegierenden transnationalen Mobilität gelingt es

den Ehemaligen allerdings, die eigene privilegierte Stellung zu behaupten und zugleich sich der eigenen Identität zu versichern.

Die Prozesse setzen sich in den Fällen in der Lebensgeschichte fort, sodass sie auch nach der Schule weiterhin transnational mobil sind, zugleich aber die habituellen Orientierungen sich nicht auf ein transnationales Beziehungsnetzwerk stützen, sondern auf ein für sie zentrales Geflecht am aktuellen Lebensort gerichtet sind. Anhand der Fallgruppe 1 wird aber auch deutlich, dass die sozialisatorischen Erfahrungen in den Auslandsinternaten ganz wesentlich *nicht* mit individuellem Autonomiegewinn und Selbsterfahrung verbunden sind, sondern im Gegenteil die Einsozialisation innerhalb eines bestimmten Milieus im In- wie Ausland mit den verobjektivierten, kultivierten ‚Zeugnissen', aber auch der disziplinierenden Zurichtung in den Bildungsorganisationen, die transnationalen Umgang mit sozial Gleichen vermittelt. Die so in die Auslandsschulbesuche hineinmanövrierten Ehemaligen nehmen aus den Erfahrungen die privilegierenden Aspekte auf und transzendieren diese durch ihre Unterordnung.

Auch für die Fälle aus den anderen beiden Fallgruppen hat transnationale Mobilität keine Verstetigung im Sinne von dauerhaften und regelmäßigen Austauschbeziehungen zur Folge, auch wenn einige von ihnen durchaus Auslandsstudiensemester einlegen. Insofern lässt sich für die Bestimmung transnationalen Kapitals schlussfolgern, dass dieses zentral an eine Praxis des Ausspielens in einem nationalen Kontext gebunden ist und keineswegs zu transnationalem Habitus führen muss. Der Auslandsaufenthalt als biografische Erfahrung kann dabei sehr wohl zu Veränderungen der Selbst- und Weltbezüge führen und damit in den Habitus eingelagert sein.

Schulische Auslandsaufenthalte führen aber nicht *per se* zu mehr transnationaler Mobilität. Insbesondere in den biografischen Darlegungen der Fallgruppe mit negativen Ereignisverstrickungen wird transnationales Kapital als symbolisches Kapital in der Behauptung des eigenen privilegierten Lebensstils und der Distinktion wirksam. Zudem sind insbesondere in dieser Fallgruppe die Argumentationen als Textsorte dominant, die nicht nur ein ausgesprochen hohes reflexiv verfügbares, kommunikatives Wissen (s. Carlson, Kahle & Klinge, 2017; Koh, 2017) über die (national-)gesellschaftliche Bedeutsamkeit von Auslandserfahrungen dokumentieren, sondern wie in den Falldarstellungen gezeigt, insbesondere auch von negativen Ereignisverstrickungen und Abblendungsmechanismen in der Identitätsentwicklung zeugen. Insofern scheint transnationales Kapital insbesondere in seiner Form objektivierter Zeugnisse und Zertifikate für Absolvent*innen exklusiver Bildungseinrichtungen (s. auch Keßler & Krüger, 2018) und seiner Signalwirkung von internationaler Anschlussfähigkeit und einer privilegierten Bildung für höhere Milieus bedeutsam zu sein (Hartmann, 2008; Mau & Mewes, 2008).

Somit wird auch die strategische Bedeutung transnationalen Kapitals durch Auslandsaufenthalte offenkundig: die zentrale Umwandlungsaktion von inkorporiertem wie auch objektiviertem transnationalem Kapital in das symbolische Kapital, also das Prestige, was sich in den Lebensläufen und beruflichen Karrieren im Heimatland damit gewinnen lässt. Darüber lassen sich dann weitere Kapitalzugewinne im Bereich des kulturellen (z.B. in der Bildungskarriere), des sozialen (z.B. in Form von Zugehörigkeiten), aber auch des ökonomischen Kapitals (z.B. in Form beruflicher Karrieren und Vorteile) akkumulieren. Dies wird in Abgrenzung von den anderen beiden Fallgruppen insbesondere deutlich, da dort die Auslandsaufenthalte vordergründig in der Bearbeitung von individuellen Problemlagen und Autonomiegewinnen habituell verankert sind und die Ehemaligen im weiteren Lebenslauf sich nicht erneut im Ausland aufhalten. Anders also als bisherige Studien zu Schüler*innen exklusiver (Internats-)Schulen (Keßler & Krüger, 2018; Keßler et al., 2018; Keßler & Schippling, 2019; Keßler, 2020; Koh, 2017) zeigen die Ergebnisse, dass trotz internationaler Mobilität und der Aneignung transnationalen Kapitals nicht zwangsläufig transnationaler Habitus und Identitäten ausgebildet werden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Formen transnationalen Kapitals nur in Verbindung mit dem Habitus rekonstruiert werden können und dass sich die lebensgeschichtliche Bedeutung von Auslandsaufenthalten nicht mit den herangetragenen Dimensionen eines substanziellen transnationalen Kapitalbegriffs überschneiden muss. Diese Befunde können damit erstens zur weiteren Differenzierung der Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die Reproduktion sozialer Ungleichheit einerseits beitragen, und zweitens dem Diskurs, der von zwangsläufig positiven Erfahrungen und Effekte von Auslandsaufenthalten ausgeht, widersprüchliche empirische Ergebnisse entgegensetzen. Drittens leisten die Ergebnisse für die Diskussion um die Privilegierung durch Internatsschulen einen Beitrag, indem gezeigt wird, wie die Organisationsform einer weitgehend geschlossenen Einrichtung im Ausland Krisenerfahrungen noch verschärfen oder dort besonders evozieren können, wenn es sich um fremdbestimmte Aufenthalte für die Jugendlichen handelt.

Anmerkungen

1. An dieser Stelle möchte ich mich für die hilfreichen Interpretationen und Anregungen der Kolleg*innen in der Forschungswerkstatt AG Dokumentarische Methode am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung sowie in den Kolloquien von Heinz-Hermann Krüger und Rolf-Torsten Kramer bedanken.
2. Das Forschungsprojekt wird unter meiner Leitung durchgeführt, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 10/2017 bis 06/2021 mit einer Sachbeihilfe gefördert (Projektnummer 366762907) und von den Hilfskräften Arne Arend, Eleonore Freier, Franka Hans und Charlotte Schweder unterstützt.

3. Zwei weitere Interviews wurden mit Ehemaligen einer weiteren privaten, reformpädagogischen, ebenfalls hochpreisigen Internatsschule geführt, die sich selbst zur Teilnahme an der Studie gemeldet hatten. Diese wurden lediglich kontrastierend einbezogen, da hier keine Daten zur ehemaligen Schule vorliegen.
4. Die im Folgenden zur Plausibilisierung und Veranschaulichung herangezogenen Zitate der Informant*innen sind vollständig anonymisierte Transkriptauszüge. Dabei wurden alle Orte und Namen anonymisiert sowie weiterführende Zusammenhänge im Interesse der Interviewten verfremdet.

Literatur

Adick, C. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis, 14*(2), 168–197.

Angod, L. & Gaztambide-Fernández, R. (2019). Endless land, endless opportunity. The coloniality of elite boarding school landscapes. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*(2), 227–241.

Bachner, D.J. & Zeutschel, U. (2008). *Students of four decades. Participants' reflections on the meaning and impact of an international homestay experience*. Münster: Waxmann.

Berg, M.L. (2015). 'La Lenin is my passport': Schooling, mobility and belonging in socialist Cuba and its diaspora. Identities. *Global Studies in Culture and Power, 22*(3), 303–317.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Carlson, S., Kahle, L. & Klinge, D. (2017). Wenn Narrationen nicht zustande kommen … Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18*(2), 239–262.

Courtois, A. (2016). Internationalising practices and representations of the 'other' in second-level elite schools in Ireland. *Globalisation, Societies and Education*, *14*(4), 560–576.

Dausien, B., & Hanses, A. (2017). ‚Biografisches Wissen' – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18*(2), 173–190.

Deppe, U. (2020). Privilegierte Internationalisierung exklusiver Internatsschulen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(3), 633–652.

Deppe, U. (2021). Biografische Verläufe von Absolvent*innen exklusiver Internatsschulen in Deutschland: Zwischen Selbstverwirklichung und familialem Auftrag. *Zeitschrift für Pädagogik, 67*(3).

Deppe, U., Lüdemann, J. & Kastner, H. (2017). Processes of internationalisation, stratification and elite formation in the German education system. A general view. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation. From the early years to higher education* (pp. 309–330). Houndmills: Palgrave Macmillan.

Deppe, U. & Kastner, H. (2014). Exklusive Bildungseinrichtungen in Deutschland. Entwicklungstendenzen und Identifizierungshürden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*, (Sonderheft 3), 263–283. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0532-3

Franz, J. & Griese, B. (2010). Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In B. Griese (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person?* (S. 271–316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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: Springer VS.

Hartmann, M. (2008). Transnationale Klassenbildung? In P.A. Berger & A. Weiß (Hrsg.), *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit* (S. 241–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W., Krüger, H.-H., Dreier, L., Keßler, C.I., Kreuz, S. & Niemann, M. (2016). International orientierte höhere Schulen in Deutschland. Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*(4), 705–725.

Hinrichsen, M. & Paz Matute, P. (2018). ‚Den Horizont erweitern?'. Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. *Tertium Comparationis, 24*(2), 190–205.

Hornberg, S. (2018). Transnationale Bildungsräume am Beispiel von IB World Schools. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung* (S. 226–233). Leverkusen: Barbara Budrich.

Hornberg, S. & Bos, W. (2013). Der internationale Schüleraustausch im Horizont der Internationalisierung von Erziehung und Bildung. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 209–222). Münster: Waxmann.

Howard, A. (2018). Making it political: Working towards transformation in the study of internationalisation of elite education. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger &W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalization. From the early years to higher education* (pp. 331–345). Houndmills: Palgrave Macmillan.

Kenway, J., Fahey, J., Epstein, D., Koh, A., McCarthy, C. & Rizvi, F. (2017). *Class choreographies: Elite schools and globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Keßler, C.I. (2020). ‚ich will dann meine Zukunft irgendwie so kreieren'. (Narrative) Arbeit am eigenen Selbst von Schülerinnen und Schülern in transnationalen Bildungsräumen. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 74, S. 187–207). Wiesbaden: Springer VS.

Keßler, C.I., Kotzyba, K. & Schippling, A. (2018). Biografieanalyse und transnationales Kapital. Theoretische und methodologische Reflexionen. *Tertium Comparationis, 24*(2), 226–243.

Keßler, C.I. & Krüger, H.-H. (2018). Being international. Institutional claims and student perspectives at an exclusive international school. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalization. From the early years to higher education* (pp. 209–228). Houndmills: Palgrave Macmillan.

Keßler, C.I. & Schippling, A. (2019). ‚Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden'. Bildungsverläufe und Internationalitätsentwürfe junger Erwachsener einer IB World School. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C.I. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos & D. Winter (Hrsg.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer VS.

Koh, A. (2017). Youth mobilities in elite schools: Elite circuit, reflexive youth biographies and their mobility blips. *Applied Mobilities, 3*(2), 184–197.

Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.

Kotzyba, K., Dreier, L., Niemann, M. & Helsper, W. (2018). Processes of internationalization in Germany's secondary education system. A case study on internationality. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalization. From the early years to higher education* (pp. 191–208). Houndmills: Palgrave Macmillan.

Krogull, S. (2018). *Weltgesellschaft verstehen*. Wiesbaden: Springer VS.

Krüger-Potratz, M. (2017). Lernen in der Fremde und von Fremden. Bildungsmobilität zwischen Kavalierstour und Schüleraustausch. In W. Beutel, A. Kittlitz, E. Liebau, L.H. Seuwka & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Fremdheit* (S. 116–119). Seelze: Friedrich.

Lörz, M. & Krawietz, M. (2011). Internationale Mobilität und soziale Selektivität. Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63*(2), 185–205.

Mangold, K. (2013). *Inbetweenness: Jugend und transnationale Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Mau, S. & Mewes, J. (2008). Ungleiche Transnationalisierung? Zur gruppenspezifischen Einbindung in transnationale Interaktionen. In P.A. Berger & A. Weiß (Hrsg.), *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit* (S. 259–282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.

Parey, M. & Waldinger, F. (2011). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS. *Economic Journal, 121*(551), 194–222.

Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: Springer VS.

Resnik, J. (2018). Shaping international capital through international education: The case of the French-Israeli school in Israel. *Journal of Curriculum Studies, 50*(6), 772–788.

Schippling, A. & Keßler. C. (2021). Internationalisierung im deutschen Schulsystem. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_70-1

Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Thiemann, I. (2019). *Weltweiser-Studie. Schüleraustausch High School Auslandsjahr*. Bonn: Der unabhängige Bildungsberatungsdienst & Verlag.

Ullrich, H. & Strunck, S. (2008). Begabtenförderung und Elitenbildung an Gymnasien: Einführung in den Themenbereich. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 9–35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Walther, A. & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Weinheim: Juventa.

Weenink, D. (2014). Pupils' plans to study abroad: Social reproduction of transnational capital? In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 111–126). Wiesbaden: Springer VS.

Weichbrodt, M. (2014). *Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Wernet, A. (2020). Der Schüleraustausch als familiale Selbstzumutung. In D. Funcke (Hrsg.), *Rekonstruktive Familienforschung* (S. 261–290). Wiesbaden: Springer VS.

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* (S. 127–144). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wulf, C., Brougère, G., Colin, L., Delory-Momberger, C., Kellermann, I. & Lichau, K. (2018). *Begegnung mit dem Anderen. Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch*. Münster: Waxmann.

Zymek, B. (2016). Stichwort: Internationalisierungsprozesse und Elitebildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 19*(4), 671–688.