

# **Zwischen Städtetourismus und Bildungsmigration**

Orientierungen und Sinngehalte in der Fremde

am Beispiel internationaler Sommeruniversitätsstudierender in Berlin

Von der Philosophischen Fakultät  
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover  
zur Erlangung des Grades einer  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte  
Dissertation

von Magistra Artium Silke Laux

Erscheinungsjahr: 2019

Referent: Prof. Dr. Hasso Spode  
Koreferentin: Prof. Dr. Eva Barlösius  
Tag der Promotion: 21. Juni 2018

*Für Johannes*



## Abstract

Mehrwöchige, mit dem Besuch von Sommeruniversitäten verknüpfte Auslandsaufenthalte junger Erwachsener ermöglichen Erfahrungen, denen in studentischen Milieus biografisch erhebliche Bedeutung eingeräumt wird. Sie bilden einen komplexen, durch vielfältige soziale Kontexte und Dynamiken geprägten Sinnzusammenhang, der in dieser Dissertation zwischen Mobilitäts-, Bildungs- und Biografieforschung verortet wird. Am Beispiel der Berlin-Aufenthalte von Sommeruniversitätsstudierenden wird aufgezeigt, welche Sinngehalte mehrwöchige Auslandsaufenthalte für die Studierenden haben. In diesem Zusammenhang wird dargestellt, welche Orientierungen, Handlungsentwürfe und -praktiken die Sinngehalte strukturieren und mit welchen Erfahrungskontexten sie in besonderem Maße zusammenhängen – nämlich frühere und künftige Mobilitätspraxis, Berlin-Narrative sowie milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen im Herkunftsraum. Nicht zuletzt wird in dieser Dissertation der Frage nachgegangen, inwieweit sich die von den Studierenden zunächst *vor* Reiseantritt präsentierten mobilitätsbezogenen Orientierungen, Handlungsentwürfe und -praktiken *während* bzw. *nach* Ende des Auslandsaufenthalts ändern und der Berlin-Aufenthalt somit Lernprozesse bzw. Bildungspotenziale konstituiert.

Um die Auslandserfahrungen von Sommeruniversitätsstudierenden mehrdimensional in ihrer sozialen Einbettung und Genese zu erfassen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das auf drei Erhebungsstufen – *vor*, *während* und *nach* dem Auslandsaufenthalt – umgesetzt wurde. Narrative und leitfadengestützte Interviews mit insgesamt 29 Studierenden aus verschiedenen Herkunftsräumen, die durch teilnehmende Beobachtungen dort sowie in Berlin ergänzt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, zeigten, dass mehrwöchige Studienaufenthalte im Ausland primär zwei Erfahrungsdimensionen haben – nämlich „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ sowie „Lernen & Bildung“. Diesen liegen Orientierungen zugrunde, die sowohl touristische als auch migrantische Handlungsentwürfe beinhalten, was zur Einordnung der Auslandsaufenthalte von Sommeruniversitätsstudierenden auf einem Mobilitätskontinuum zwischen Städtetourismus und Bildungsmigration geführt hat. Die Aufenthalte können im Falle bestimmter, kombinierter Erfahrungskontexte Bildungspotenziale eröffnen. In der vorliegenden Dissertation werden vier Typen von Bildungspotenzialen rekonstruiert: milieuspezifisches, mobilitätsbezogenes, entwicklungspsychologisches und kulturell-identitäres Bildungspotenzial. Zugleich verdeutlichte die fallspezifische Analyse über drei Erhebungsstufen hinweg, dass aufgrund der hohen Konstanz mobilitätsbezogener Orientierungen solche Bildungspotenziale bei weitem nicht so verbreitet sind wie „einfache“, akkumulative Lernprozesse.

Keywords: Auslandsstudium, Hochschulforschung, Austauschforschung, Tourismussoziologie, Berlin, Mobilität, Mobilitätsbiografie

## Abstract

Staying abroad for several weeks and combining it with the visit of summer university courses can provide biographically relevant experiences for young adults in academic milieus. These experiences constitute meaning shaped by multiple and complex contexts and dynamics, and can therefore be located in between mobility studies, educational and biographical research. Taking Berlin as an example I show the meaning stays abroad have for summer university students. I document the orientations, plans and practices of action which constitute them. Additionally, I depict the contexts of experiences with which they are interrelated – in particular previous and future experiences of mobility, narratives about Berlin as well as daily life contexts in the students' places of origin and their distinctive period of life: emerging adulthood. Lastly, the thesis traces to which extent the orientations, plans and practices of action which the students present *before* their trip change *in the course* or *after* their stay abroad. Hence, the thesis shows whether the students' short-term stay in Berlin initiates not just processes of learning but also processes of transformation.

To capture the students' experiences abroad multidimensionally and in consideration of their social embedment and genesis, I chose a qualitative research design with three levels of data acquisition: *before*, *during* and *after* the students' stay abroad. I conducted narrative and semi-structured interviews with 29 students from different countries. Participant observation in Berlin and in the students' usual places of residence complemented my empirical data which was analyzed by applying the Documentary Method (Bohnsack/Nohl). My results show that summer university students' short-term stays abroad are primarily contextualized by two dimensions of experience: "the foreign, the other, the own & self" and "learning & education". These dimensions are determined by orientations which are typical for touristic as well as migrant agendas. This led me to classify the students' stay abroad on a continuum of mobility between city tourism and educational migration. If particular contexts of experiences interconnect, the stay abroad can provoke processes of transformation. In this thesis, I was able to reconstruct four types of transformative learning: milieu-specific, mobility-specific, development-psychological and cultural-identical. However, the case-specific analysis of the data also demonstrated the high continuity of mobility-related orientations. Processes of transformative learning are by far not as common as "simple" accumulative processes of learning.

Keywords: study abroad, research on Higher education, exchange studies, sociology of tourism, Berlin, mobility, mobility biography

# Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>vi</b>
<b>Danksagung</b> .....	<b>vii</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Zum Hintergrund dieser Arbeit .....	1
1.2 Forschungsthema, leitende Forschungsfragen und Einordnung der Arbeit .....	2
1.3 Aufbau der Arbeit .....	6
<b>2 Annäherung an den Forschungsgegenstand</b> .....	<b>9</b>
2.1 Auslandsaufenthalte von internationalen Sommeruniversitätsstudierenden: Grenzüberschreitende Mobilitätserfahrung zwischen Tourismus und Migration .....	9
2.2 Kurzzeitige Studienaufenthalte im Ausland als Baustein in einem globalisierten Hochschulwesen .....	13
2.3 Lebenslagen von internationalen Sommeruniversitätsstudierenden: Auslandsstudien- aufenthalte als milieuspezifische Ausbildungspassage im jungen Erwachsenenalter .....	16
2.4 Die Stadt Berlin: Verbreitete Images und ihre potenzielle Bedeutung für studentische Sinnzuschreibungen .....	20
2.5 Zusammenfassung.....	24
<b>3 Konzeptionelle Rahmungen</b> .....	<b>26</b>
3.1 Konzeptionelle Rahmung für die rekonstruierte Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ .....	26
3.1.1 Die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden .....	27
3.1.1.1 Georg Simmels „Exkurs über den Fremden“ (2013 [1908]).....	28
3.1.1.2 Robert E. Parks „The Marginal Man“ (1928) und Everett V. Stonequists „The Problem of the Marginal Man“ (1935).....	29
3.1.1.3 Alfred Schütz’ „Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch“ (1972 [1944]) und „Der Heimkehrer“ (1972 [1945]) .....	30
3.1.1.4 Bernhard Waldenfels’ phänomenologische „Topographie des Fremden“ (1997) .....	33
3.1.1.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der ‚klassischen‘ Texte .....	35
3.1.2 Konzeptionen von Differenz und Fremdheit in der Mobilitätsforschung .....	40
3.1.2.1 Zur Relevanz von Differenz und Fremdheit und zur Rezeption der ‚klassischen‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden in der Mobilitätsforschung .....	40
3.1.2.2 Fachspezifische konzeptionelle Weiterentwicklungen zum Phänomen des Fremden in der Mobilitätsforschung.....	46
3.1.2.3 Fazit: Konzeptionen des Fremden in der Mobilitätsforschung im Vergleich und im Spiegel der ‚klassischen‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden .....	57
3.2 Konzeptionelle Rahmung für die rekonstruierte Erfahrungsdimension „Lernen & Bildung“ .....	64
3.2.1 Die bildungstheoretische Biografieforschung .....	65
3.2.2 Konzeptionen von Lernen und Bildung in der Mobilitätsforschung.....	75
3.3 Zusammenfassung relevanter Prämissen und Begrifflichkeiten im Hinblick auf die empirische Analyse .....	81
<b>4 Methodische Vorgehensweise</b> .....	<b>85</b>
4.1 Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als kontextgebundene, zu rekonstruierende Prozessstruktur .....	85
4.1.1 Zur Wahl und den Charakteristika eines mehrstufigen qualitativen Forschungsdesigns ..	85
4.1.2 Fallauswahl und Triangulation in qualitativen Forschungsdesigns.....	87
4.1.3 Dateninterpretation und gegenstandsbezogene Theoriebildung in qualitativen Forschungsdesigns.....	91

4.2	Konzeption und Durchführung der Datenerhebung vor dem Berlin-Aufenthalt der Studierenden (erste Erhebungsstufe) .....	92
4.2.1	Feldzugang .....	92
4.2.2	Fallauswahl .....	93
4.2.3	Kombinierte Erhebungsmethoden .....	93
4.3	Konzeption und Durchführung der Datenerhebung während des Berlin-Aufenthalts der Studierenden (zweite Erhebungsstufe) .....	94
4.3.1	Feldzugang .....	94
4.3.2	Fallauswahl .....	94
4.3.3	Kombinierte Erhebungsmethoden und Datensorten .....	95
4.4	Konzeption und Durchführung der Datenerhebung nach dem Berlin-Aufenthalt der Studierenden (dritte Erhebungsstufe) .....	97
4.4.1	Feldzugang .....	97
4.4.2	Fallauswahl .....	98
4.4.3	Kombinierte Erhebungsmethoden und Datensorten .....	101
4.5	Empirische Rekonstruktion und gegenstandsbezogene Theoriebildung in Anlehnung an die Dokumentarische Methode .....	102
4.5.1	Theoretischer Hintergrund der Dokumentarischen Methode .....	102
4.5.2	Ziele, Merkmale und zentrale Begriffe der Dokumentarischen Methode in Abgrenzung von anderen interpretativen Analyseverfahren .....	104
4.5.3	Wesentliche Etappen bei der Datenanalyse – praktische und methodologische Herausforderungen .....	106
<b>5</b>	<b>Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für internationale Sommeruniversitätsstudierende vor Reiseantritt .....</b>	<b>110</b>
5.1	Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungsentwürfe im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ .....	111
5.1.1	Die Orientierungsschemata weitgehender bzw. reduzierter Fremdheits- und Differenz Erfahrung .....	111
5.1.2	Die Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs und der Erfahrung des Eigenen .....	114
5.1.3	Die Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde bzw. der Überwindung von Fremdheit .....	116
5.2	Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungsentwürfe im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Bildung & Lernen“ .....	120
5.2.1	Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs .....	120
5.2.2	Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen .....	122
5.2.3	Das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens .....	124
5.2.4	Das Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts .....	124
5.3	Relevante Erfahrungskontexte für Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts .....	125
5.3.1	Frühere und künftige Mobilitätspraxis .....	125
5.3.2	Verbreitete „pre-tour“-Images, Narrative und ihre strukturellen Funktionsweisen .....	129
5.3.3	Alltagskontexte und milieuspezifische Lebenslagen im Herkunftsraum .....	137
5.4	Schlussfolgerungen .....	142



<b>6 Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für internationale Sommeruniversitätsstudierende in Berlin .....</b>	<b>151</b>
6.1 Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungspraktiken im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ .....	151
6.1.1 Die Orientierungsschemata weitgehender bzw. reduzierter Fremdheits- und Differenz Erfahrung .....	151
6.1.2 Die Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs und der Erfahrung des Eigenen .....	155
6.1.3 Die Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und der Überwindung von Fremdheit .....	158
6.2 Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungspraktiken im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Bildung & Lernen“ .....	167
6.2.1 Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs.....	167
6.2.2 Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen .....	169
6.2.3 Das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens.....	172
6.2.4 Das Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts .....	173
6.3 Relevante Erfahrungskontexte für Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts .....	174
6.3.1 Frühere und künftige Mobilitätspraxis.....	174
6.3.2 Verbreitete „on-tour“-Images, Narrative und ihre strukturellen Funktionsweisen .....	179
6.3.3 Milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen im Herkunftsraum .....	185
6.4 Schlussfolgerungen.....	191
<b>7 Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für internationale Sommeruniversitätsstudierende nach ihrer Rückkehr in den Herkunftsraum .....</b>	<b>198</b>
7.1 Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungspraktiken im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ .....	198
7.1.1 Die Orientierungsschemata weitgehender und reduzierter Fremdheits- und Differenz Erfahrung .....	198
7.1.2 Die Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs und der Erfahrung des Eigenen .....	202
7.1.3 Die Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und der Überwindung von Fremdheit .....	205
7.2 Sinnkonstituierende Orientierungen, Erfahrungen und Handlungspraktiken im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Lernen & Bildung“ .....	211
7.2.1 Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs.....	211
7.2.2 Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen .....	212
7.2.3 Das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens und sein Bildungspotenzial.....	213
7.3 Relevante Erfahrungskontexte für Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts .....	214
7.3.1 Frühere und künftige Mobilitätspraxis.....	214
7.3.2 Verbreitete „post-tour“-Images, Narrative und ihre strukturellen Funktionsweisen .....	218
7.3.3 Milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen im Herkunftsraum .....	223
7.4 Schlussfolgerungen.....	228

<b>8</b>	<b>Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für internationale Sommeruniversitätsstudierende in seiner Prozesshaftigkeit.....</b>	<b>233</b>
8.1	„Es gibt keine große Überraschung“ vs. „It didn't turn out that way“ – zur Kontinuität und zum Wandel Berlin-bezogener Orientierungsschemata und Handlungspraktiken im Zuge des Berlin-Aufenthalts .....	233
8.1.1	Kontinuität und Wandel in den Orientierungsschemata weitgehender und reduzierter Differenz- und Fremdheitserfahrung.....	233
8.1.2	Kontinuität und Wandel in den Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und Überwindung von Fremdheit .....	243
8.1.3	Kontinuität und Wandel in den Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs und der Erfahrung des Eigenen .....	250
8.1.4	Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs.....	253
8.1.5	Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen .....	256
8.1.6	Kontinuität und Wandel im Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens .....	259
8.2	„Completely like eye opening, completely like life changing“ – der Berlin-Aufenthalt und sein Bildungspotenzial .....	260
8.2.1	Der Auslandsaufenthalt in Berlin als potenzieller Baustein in einem milieuspezifischen Bildungsprozess.....	261
8.2.2	Der Auslandsaufenthalt in Berlin als potenzieller Katalysator in einem mobilitätsbezogenen Bildungsprozess .....	269
8.2.3	Der Auslandsaufenthalt in Berlin als potenzieller Auslöser von und Katalysator in einem entwicklungspsychologischen Bildungsprozess .....	271
8.2.4	Der Auslandsaufenthalt in Berlin als potenzieller Auslöser von und Katalysator in einem kulturell-identitären Bildungsprozess .....	282
8.3	Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung von Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts für die Sommeruniversitätsstudierenden .....	289
8.3.1	Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung durch Mobilitätspraxis.....	289
8.3.2	Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung durch Berlin-bezogene Images und Narrative.....	294
8.4	Schlussfolgerungen.....	302
<b>9</b>	<b>Fazit .....</b>	<b>309</b>
9.1	Der Berlin-Aufenthalt der Sommeruniversitätsstudierenden als sinnstiftende Mobilitätserfahrung mit Bildungspotenzial.....	309
9.2	Die Berlin-Aufenthalte der Sommeruniversitätsstudierenden aus Sicht einer soziologisch-phänomenologischen Konzeption des Fremden und der bildungstheoretischen Biografieforschung .....	314
9.3	Grenzen und Nutzen der methodologischen Herangehensweise .....	322
9.4	Der Berlin-Aufenthalt als milieuspezifische und lebenslagebezogene Mobilitätserfahrung zwischen Tourismus und Bildungsmigration.....	327
9.5	Kurzzusammenfassung.....	337
<b>10</b>	<b>Verwendete Literatur.....</b>	<b>340</b>

<b>Anhang 1: Ergänzende Interviewsequenzen aus der komparativen Analyse .....</b>	<b>360</b>
<b>Anhang 2: Überblick über die auf den drei Erhebungsstufen eingesetzten Erhebungsmethoden und über vorliegende Datensorten .....</b>	<b>401</b>
<b>Anhang 3: Mail mit Aufruf/Angebot zur Teilnahme an meinem Dissertationsprojekt.....</b>	<b>402</b>
<b>Anhang 4: Ausgestaltung des Interviews auf der ersten Erhebungsstufe .....</b>	<b>403</b>
<b>Anhang 5: Ausgestaltung der Interviews auf der zweiten Erhebungsstufe .....</b>	<b>404</b>
<b>Anhang 6: Mailanfrage zur fortgesetzten Teilnahme an meinem Dissertationsprojekt .....</b>	<b>405</b>
<b>Anhang 7: Ausgestaltung der Erhebungsmethoden auf der dritten Erhebungsstufe .....</b>	<b>406</b>
<b>Anhang 8: Angewendete Transkriptionsregeln.....</b>	<b>408</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>409</b>

# Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verbreitete Berlin-Images durch Sommeruniversitäten.....	22
Tabelle 2: Überblick über das finale Sample.....	100
Tabelle 3: Überblick über Arbeitsschritte bei der Datenanalyse in Anlehnung an die Dokumentarische Methode.....	107
Tabelle 4: Studentische „pre-tour“-Images zum Zielraum Berlin.....	130
Tabelle 5: Rekonstruierte Orientierungen in Erfahrungsdimension 1 .....	143
Tabelle 6: Rekonstruierte Orientierungen in Erfahrungsdimension 2 .....	144
Tabelle 7: Rekonstruierte potenzielle Zusammenhänge zwischen früherer und geplanter Mobilitätspraxis und Sinngelalten des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden.....	147
Tabelle 8: Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung von Sinngelalten des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden durch frühere Mobilitätspraxis .....	292
Tabelle 9: Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung von Sinngelalten des Berlin-Aufenthalts durch künftige Mobilitätspraxis.....	294

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mehrebenenmodell impliziter Wissensbestände im Hinblick auf die Berlin-Erfahrungen von Sommeruniversitätsstudierenden .....	108
Abbildung 2: Zur strukturellen Funktionsweise Berlin-bezogener Narrative in den Selbstpräsentationen der Studierenden vor Reiseantritt .....	148
Abbildung 3: Strukturelle Funktionsweisen von Berlin-Narrativen in den studentischen Selbstpräsentationen nach Berlin .....	232

## Danksagung

Die vorliegende Arbeit wäre ohne das Zutun anderer so nicht entstanden. Daher möchte ich vorab die Gelegenheit nutzen, um ihnen an dieser Stelle zu danken:

Zunächst danke ich meinem Erstgutachter, Prof. Dr. Hasso Spode, Mitglied der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover (LUH) und Leiter des Historischen Archivs zum Tourismus (HAT) an der Technischen Universität Berlin, für den regelmäßigen Austausch zu diversen theoretischen und forschungspraktischen Fragen und seine wichtigen fachlichen Anregungen. Ich danke darüber hinaus Prof. Dr. Eva Barlösius, Professorin für Makrosoziologie und Sozialstrukturanalyse an der LUH, dass sie sich bereit erklärt hat, die Zweitbegutachtung zu übernehmen.

Zur Entwicklung und Fundierung der Arbeit trug meine Einbindung in diverse wissenschaftliche Veranstaltungen und Zirkel bei: Prof. Dr. Jörg Soller von der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin habe ich es zu verdanken, dass er mein Interesse für die Tourismusforschung als erster geweckt und gefördert hat; Prof. Dr. Ralf Bohnsack (emeritus) ermöglichte die einmalige Teilnahme an einer seiner Forschungswerkstätten zur Dokumentarischen Methode an der Freien Universität Berlin; Prof. Dr. Günter Bertram (emeritus) gewährte mir freundlicherweise die Möglichkeit, am Doktorandenkolloquium seines Lehrstuhls der Mikrosoziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin teilzunehmen.

Ein besonderes Dankeschön gilt den Mitgliedern der beiden Teams, mit denen ich in der Analysephase Gruppeninterpretationen zu ausgewählten von mir erhobenen empirischen Daten durchgeführt habe (Melanie Bittner, Adriana Lettrari, Kaspar Molzberger, Dr. Judith Mühlhoff, Caterina Rohde, Dr. René Sternberg, Daniela Stix). Abgesehen von wichtigen methodologischen Anregungen haben sie ebenso wie die AG New Urban Tourism am Georg-Simmel-Zentrum für Metropolenforschung zu einem Gefühl beigetragen, dass die Promotionsarbeit nicht nur eine individuell herausfordernde, sondern auch eine verbindende Erfahrung sein kann.

Auch bei allen, die Teile der Arbeit Korrektur gelesen haben, möchte ich mich vielmals bedanken. Zu ihnen gehören Dr. Johannes Becker, Dr. Martin Bemann, Inse Böhmig, Jennifer Borrmann, Inka Müller, Dr. Marco Neumaier, Dr. Oliver Powalla, Dr. Robert Spät, Lisa Thor-mählen, Tobias Wolf, Arne Worm. Hilfreich waren nicht nur ihre fachlich-redaktionellen Hinweise, sondern auch ihre aufmunternden Worte auf der Zielgeraden. Für Letztere bin ich natürlich zudem meinem Partner, meiner Familie und meinem übrigen Freundeskreis überaus dankbar.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei den verantwortlichen KoordinatorInnen verschiedener Sommeruniversitäten, die mir den Feldzugang erleichtert haben, sowie bei allen Sommeruniversitätsstudierenden, die mich an ihren Berlin-Erfahrungen haben teilhaben lassen, insbesondere bei jenen, die mich auch in ihren Herkunftsräumen empfangen und aufgenommen haben. Die Interaktion mit ihnen war für mich nicht nur wissenschaftlich spannend, sondern häufig auch persönlich bereichernd und berührend. Sie hat mir zudem einmal mehr vor Augen geführt, wie faszinierend und vielseitig die Stadt Berlin sein kann.



# 1 Einleitung

## 1.1 Zum Hintergrund dieser Arbeit

Berlin ist nicht nur das beliebteste Städtereiseziel Deutschlands, in dem der Auslandstourismus zudem besonders stark wächst, sondern weist mit ca. 40 Hochschulen auch eine hohe Konzentration an wissenschaftlichen Einrichtungen auf.<sup>1</sup> Als Reiseziel zieht Berlin insbesondere junge Erwachsene aus aller Welt an (vgl. Möskén 2008). Unter ihnen befinden sich aufgrund des enormen Auf- und Ausbaus internationaler akademischer Programme<sup>2</sup> viele Auslandsstudierende. Ihre Berlin-Aufenthalte sind nicht nur durch sehr verschiedenartige Handlungspraktiken geprägt, sondern werden für sie in ihrer Lebensphase häufig auch hinsichtlich der Aspekte Mobilität und (Aus-)Bildung biografisch bedeutsam. Aus drei Gründen erregten gerade *internationale Sommeruniversitätsstudierende* mein spezifisches Forschungsinteresse:

Erstens sind sie eine Gästegruppe, die auf einem Mobilitätskontinuum zwischen Tourismus und temporärer Migration einzuordnen ist (vgl. Kap. 2.1 und 9.4). Ihr Berlin-Aufenthalt wirft somit quasi automatisch Fragen auf wie: Sind Sommeruniversitätsstudierende primär Studierende, länger bleibende TouristInnen oder MigrantInnen auf Zeit? Was möchten sie in Berlin, wie erleben sie die Stadt und welche Erfahrungen nehmen sie wieder mit in ihre Herkunftsräume? Da der Berlin-Aufenthalt dieser Studierenden eine hybride Mobilitätserfahrung darstellt, ermöglicht er es, Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Mobilitätsformen aufzuzeigen, wie es im Zuge des „mobility turn“ in den Sozialwissenschaften vielfach gefordert wird (vgl. Spode 2017: 27 f.). Insbesondere in Verbindung mit dem entwickelten dreistufigen Erhebungsverfahren, das Erhebungen *vor*, *während* und *nach* dem Aufenthalt der Studierenden einschließt, gelingt es mithilfe dieser Gästegruppe, die zunehmende Bedeutung von Mobilität als Schlüsselphänomen des sozialen Lebens mit wichtigen biografischen Implikationen widerzuspiegeln.<sup>3</sup> Hierdurch schlägt die Arbeit konzeptionell eine Brücke von sozialwissenschaftlicher Tourismusforschung zur Migrations- bzw. Austauschforschung, welche u. a. Einstellungs- oder Wahrnehmungsänderungen im Zuge längerer Auslandsaufenthalte bzw. dauerhafter Migration unter dem Stichwort der „Transnationalisierung“ bzw. „Transkulturalität“ bereits umfassender untersuchen.<sup>4</sup>

Zweitens faszinieren mich die Aufenthalte internationaler Gäste in Berlin dem Erkenntnisanspruch einer verstehenden Soziologie<sup>5</sup> gemäß primär als Erfahrungen, die Sinngehalte konstituieren. Sinngehalte entstehen phänomenologisch betrachtet dadurch, dass sich Gegenstände den Menschen nicht nur unmittelbar darbieten, sondern von diesen auch in ihrem „vermittelnden Charakter“ (Mannheim 1964 [1921–22]: 104) erfasst werden. Sie setzen sich wissenssoziologisch betrachtet (ebd.: 104 ff.) aus drei Sinnschichten zusammen: dem „objektiven Sinn“ (wechselseitige, gesellschaftlich institutionalisierte Motivunterstellungen), dem „in-

---

<sup>1</sup> 2017 wurden 14,2 Mio. Übernachtungen internationaler Gäste registriert (45,6 %, + 3,9 % gegenüber 2016) und 5 Mio. internationale BesucherInnen (39 %, + 3,7 % gegenüber 2016), vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2017); DZT (2016: 27 f.). Zur Anzahl Berliner Hochschulen vgl. Stiftung zur Förderung der HRK (2017).

<sup>2</sup> Obwohl Sommeruniversitäten mit einem diversifizierten Fachkursangebot bereits seit Ende der 1990er Jahre in Deutschland existieren, kam es erst im Zuge sukzessive steigender Teilnehmerzahlen dazu, dass alle Berliner Hochschulen die zunehmende Bedeutung der sogenannten Summer Schools erkannten. Oberländer (2007) spricht von ihnen als „internationalen Visitenkarten der Berliner Hochschulen“.

<sup>3</sup> Die drei genannten Erhebungsstufen sind für diese Arbeit grundlegend. Die diese markierenden temporalen Präpositionen werden daher konsequent kursiv hervorgehoben.

<sup>4</sup> U. a. durch Apitzsch (2003); Mau (2007); Porsché (2008); Breckner (2009); Nohl et al. (2015).

<sup>5</sup> Darunter wird das Bestreben verstanden, den Sinnzusammenhang menschlichen Handelns erklärend zu erfassen (vgl. Weber 1980 [1921]: 2 f.). Max Webers Differenzierung zwischen dem Verstehen einer Handlung und dem erklärenden Verstehen der Handlungsmotive wurde von Alfred Schütz (1971: 28) aufgegriffen. Er forderte, um das Handeln Anderer zu verstehen, „müssen wir nach dem Sinn suchen, den das Handeln für den Handelnden hat“.

tendierten Ausdruckssinn“ (bestehend aus subjektiven Sinnzuschreibungen, d. h. gemeinten, kommunikativ explizierbaren Absichten) und dem „Dokumentsinn“ (der vor dem Hintergrund gemeinsamer Erfahrungsräume entsteht). Der Fokus auf Sinngehalte bedingt forschungspraktisch eine intensive, i. d. R. auf qualitativen Methoden basierende Interaktion mit den Forschungssubjekten. Diese können Sommeruniversitätsstudierende durch ihre mehrwöchige Aufenthaltsdauer in Berlin im Gegensatz zu vielen dort lediglich kurz verweilenden Gästen bzw. solchen mit zeitintensiveren Verpflichtungen während ihres Aufenthalts (z. B. Geschäftsreisenden) gewährleisten.<sup>6</sup>

Drittens sprach für die Fokussierung auf diese Studierenden als Gästegruppe in Berlin, dass die Stadt – wie angedeutet – als Zielraum einen enormen Reiz auf junge Erwachsene ausübt (vgl. Tangeberg 2016; Youthfulcities Index 2014; 2015; 2016). Insofern war anzunehmen, dass die Analyse studentischer Sinnzuschreibungen an den Berlin-Aufenthalt auch grundsätzliche Einsichten zu den Sinngehalten kurzzeitiger Auslandsaufenthalte in Metropolen für junge Erwachsene zu eröffnen vermag.

## 1.2 Forschungsthema, leitende Forschungsfragen und Einordnung der Arbeit

Ausgehend von einer zunächst primär tourismussoziologischen Annäherung an meinen Forschungsgegenstand, die auch meiner früheren Forschung zum Berlin-Tourismus geschuldet war,<sup>7</sup> habe ich auf Basis der Fachliteratur und ersten empirischen Erhebungen schnell Folgendes festgestellt: Mehrwöchige, mit dem Besuch von Sommeruniversitäten verknüpfte Auslandsaufenthalte junger Erwachsener in Berlin tangieren weit mehr als touristische Aspekte. Sie stellen sich vielmehr als Bestandteil eines internationalen Mobilitätsregimes heraus, das diverse Erfahrungen ermöglicht, denen in studentischen Milieus biografisch erhebliche Bedeutung eingeräumt wird. Die Berlin-Aufenthalte bilden folglich einen zwischen verschiedenen Forschungssträngen angesiedelten, zu erkundenden Sinnzusammenhang. Sie sind insofern ein Schnittstellenthema zwischen Mobilitäts-, Bildungs- und Biografieforschung, als sie a) einen Ortswechsel implizieren, der b) zum Zwecke einer formalen akademischen Ausbildung vollzogen wird und c) in einer spezifischen Lebenslage stattfindet.<sup>8</sup>

Die nachfolgenden leitenden Fragen dieser Arbeit, die im Anschluss erläutert werden, berücksichtigen Forschungslücken in den genannten Forschungssträngen. Sie wurden – wie bei qualitativen Designs häufig üblich (vgl. Flick 2010a: 257) – im Zuge der empirischen Erhebungen (weiter-)entwickelt und lauten:

1. Welche Sinngehalte haben die Berlin-Aufenthalte für die Sommeruniversitätsstudierenden und durch welche Orientierungen, Handlungsentwürfe und -praktiken werden die Sinngehalte strukturiert?
2. Mit welchen Erfahrungskontexten hängen die rekonstruierten Sinngehalte zusammen? Inwiefern sind sie Ausdruck einer spezifischen Art von Mobilität und einer besonderen milieuspezifischen Lebenslage?

---

<sup>6</sup> Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer von Berlin-Gästen beträgt lediglich 2,2 Tage, jene von ausländischen Gästen 2,8 Tage, vgl. Statista (2017); Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2014).

<sup>7</sup> Mitarbeit in dem vom Europäischen Sozialfonds geförderten, von Prof. Dr. Jörg Soller geleiteten Projekt „Kooperationspotenziale touristischer Stakeholder in der Hauptstadtregion“, vgl. Laux/Soller (2010).

<sup>8</sup> Unter Mobilitätsforschung subsumiere ich v. a. Tourismus-, Migrations- und Austauschforschung. Querverbindungen meines Themas zu anderen Forschungssträngen wie der Raumsoziologie, Entwicklungspsychologie oder Organisationssoziologie sind angesichts der konkreten Forschungsfragen zu weitführend und werden daher im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt.



3. Inwieweit ändern sich die zunächst *vor* Reiseantritt präsentierten mobilitätsbezogenen Orientierungen, Handlungsentwürfe und -praktiken *während* bzw. *nach* Ende des Auslandsaufenthalts? Inwiefern konstituiert der Berlin-Aufenthalt somit Lernprozesse bzw. Bildungspotenziale für die Sommeruniversitätsstudierenden?

Diese Forschungsfragen zeigen, dass ein Kernanliegen meiner Arbeit darin besteht, die Auslandserfahrungen von Sommeruniversitätsstudierenden mehrdimensional zu erfassen und hierdurch ihrer sozialen Einbettung und Komplexität gerecht zu werden. Während die erste Forschungsfrage vor allem auf eine wissenssoziologische Betrachtung der studentischen Berlin-Aufenthalte als einen sinnstiftenden Erfahrungsraum verweist, zielen die unter zweitens gefassten Forschungsfragen darauf, die Berlin-Aufenthalte in ihrer Kontextualität und Genese zu erfassen. Der dritte Fragenkomplex ist wiederum darauf ausgerichtet, Sinngehalte der Berlin-Aufenthalte in ihrer Prozesshaftigkeit zu durchdringen. Insgesamt spiegeln die Forschungsfragen ein sozialkonstruktivistisches Wissenschaftsverständnis im Sinne von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2010) wider. Sie legen für diese Arbeit ein qualitatives Forschungsdesign nahe, das empirisch u. a. auf Interviews basiert, da es hierdurch i. d. R. gelingt, Subjekte und Phänomene in ihrer Komplexität, Historizität und Kontextualität zu verstehen (vgl. Flick et al. 2010: 14, 16, 23 und Kap. 4).

Die erste leitende Forschungsfrage nach Sinngehalten der Berlin-Aufenthalte verweist einerseits auf subjektive Sinnzuschreibungen der Studierenden, die ihre Mobilitätserfahrungen mit Intentionen verbinden, interaktiv gestalten, interpretieren und hierdurch soziale Wirklichkeit herstellen. Andererseits deutet sie darauf hin, dass die Berlin-Aufenthalte auch durch (milieuspezifisch) geteilte Erfahrungs- und Wissensbestände strukturiert sein könnten (vgl. Mannheim 1980 [1922–25]: 211 ff.).<sup>9</sup> Die Sinngehalte werden bezogen auf die im Rahmen der Analyse von mir gebildeten Erfahrungsdimensionen „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ (Erfahrungsdimension 1) sowie „Lernen & Bildung“ (Erfahrungsdimension 2) erfasst. Beide Erfahrungsdimensionen werden von den Studierenden vielfach über alle drei Erhebungsstufen hinweg thematisiert und erweisen sich somit als höchst relevant. Sie liegen quer zu allen Fällen, durchschneiden diese quasi und sind daher potenzieller Bezugspunkt für die Typenbildung (vgl. Nohl 2013: 27). Beispielhaft für die Relevanz und die Verknüpfung von Aspekten des Fremden, Anderen und Eigenen mit Aspekten von Lernen und Bildung sei der Student Mitch<sup>10</sup> zitiert, der *vor* seiner Ankunft in Berlin sagt:

“I knew I wanted to study abroad [...] I really liked the erm– the idea of just living– being fully immersed in eh Berlin because I hear a lots eh very interesting things about the city, I don’t know too much, everyone just says you’re going to have a great time, you learn a lot.”

Das Zitat verdeutlicht zweierlei: Erstens konstituieren die Sommeruniversitätsaufenthalte einen Sinn- und Erfahrungszusammenhang basierend auf mobilitäts- und (aus-)bildungsbezogenen Orientierungen und Handlungsentwürfen, der an interdisziplinäre Diskurse zu Mobilität anschließt (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). Zweitens sind die Sinngehalte im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt an biografische Sinnkonstruktionen gekoppelt, wie sie in der Biografieforschung rekonstruiert werden (vgl. Rosenthal 2008: 164). Die Berlin-Aufenthalte können somit als spezifische Form biografischen Handelns junger Menschen erschlossen werden, die zwar in verschiedenen kulturellen Kontexten sozialisiert wurden, sich jedoch rund um ihren Auslandsaufenthalt gleichermaßen in akademischen Milieus bewegen. Ihre Berlin-Aufenthalte begründen

---

<sup>9</sup> Mannheims Konzeption konjunktiver Erfahrungsräume wird in der Dokumentarischen Methode mit dem Bourdieu’schen Begriff des Milieus verknüpft, vgl. Bohnsack (2012: 128), ders. et al. (2011: 132) und Kap. 4.5.

<sup>10</sup> Alle Namen befragter Studierender wurden aus Anonymisierungsgründen in dieser Arbeit verändert. Selbiges gilt für die Namen erwähnter Mitstudierender, kleinerer Herkunftsorte und der besuchten Sommeruniversitäten.

in diesem Zusammenhang formalisierte internationale Ausbildungspassagen, die mit dem Aufbau von kulturellem Kapital einhergehen<sup>11</sup> und spezifische biografische Prozesse bedingen, die mit dem jungen Erwachsenenalter verknüpft sind.

Meine Analyse zielt auf die Rekonstruktion jener Orientierungen, die den Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts für die Sommeruniversitätsstudierenden zugrunde liegen. Unter Orientierung soll nachfolgend Wissen und Sinn, an dem sich das Handeln der Sommeruniversitätsstudierenden ausrichtet, verstanden werden. Der Begriff der Orientierung wird analog zu dem von Ralf Bohnsack (2012: 119) geprägten Begriff des Orientierungsmusters genutzt, unter dem er zwei unterschiedliche Ebenen des Wissens fasst (vgl. Kap. 4.5.2): Zum einen Wissen um institutionalisierte, normierte Verläufe, mit denen sich Individuen auseinandersetzen und das in Handlungsentwürfe mündet, die Mannheim (1980 [1922–25]: 288 ff.) zufolge „kommunikativ“ verfügbar. Es betrifft die Sinnschicht des intendierten bzw. subjektiven Ausdruckssinns (vgl. Bohnsack 2012: 119 ff.). Diese Art von Wissen wird in der von Bohnsack begründeten Dokumentarischen Methode als Orientierungsschema bezeichnet. Ich greife diesen Begriff für meine Arbeit auf und unterscheide verschiedene mobilitätsbezogene Orientierungsschemata (wie z. B. die Erfahrung kultureller Fremdheit, studienbezogener Lernfortschritt etc.). Zum anderen beruhen Orientierungen auch auf einem Fundus an Alltagswissen, das sich aus sozialisatorischen Erfahrungen zusammensetzt und die Art des Handelns prägt, – nach Mannheim (1980 [1922–25]: 211 ff.) Wissen, das durch „konjunktives Erkennen“ geprägt ist und die Ebene des „Dokumentsinns“ bzw. dokumentarischen Sinngehalts ausmacht. Diese Art von Wissen wird in der Dokumentarischen Methode als Orientierungsrahmen bezeichnet und analog zu Bourdieus Habitusbegriff benutzt. Unter Bezugnahme auf die eingeführte wissenssoziologische Differenzierung von Sinnschichten gehe ich in dieser Arbeit davon aus, dass sowohl mobilitätsbezogene Orientierungsschemata die Sinngehalte der studentischen Berlin-Aufenthalte prägen als auch gesamtbiografische, milieuspezifisch geprägte Orientierungsrahmen. Wie die Rekonstruktionen im Empirieteil (Kap. 5–8) zeigen, werden u. a. Orientierungsrahmen der Erprobung, Komplementierung, Akkumulation und kontrollierten Erweiterung wirksam.

Auf relevante Erfahrungskontexte für Sinngehalte der studentischen Berlin-Aufenthalte zielt der zweite Fragenkomplex dieser Arbeit. Dieser fragt nach den Zusammenhängen zwischen den Orientierungen der Studierenden, die sich im Hinblick auf ihren kurzzeitigen Auslandsaufenthalt rekonstruieren lassen, und früherer bzw. künftiger Mobilitätspraxis, Images und Narrativen zum Zielort Berlin sowie milieuspezifischen Alltagskontexten und Lebenslagen im Herkunftsraum. Dies sind die Erfahrungskontexte, die von den Studierenden fallübergreifend bevorzugt über die drei Erhebungsstufen hinweg thematisiert werden. Ihre Einbeziehung trägt der in der Mobilitätsforschung häufig proklamierten, aber forschungspraktisch kaum umgesetzten Forderung nach Kontextualisierung von Mobilitätserfahrungen Rechnung. John Urry und Jonas Larsen (2011: 13) appellieren noch in der dritten Auflage von „The Tourist Gaze“, es sei „necessary to investigate the nature of the social and cultural patterns within the tourist’s day-to-day existence in order to see just what is inverted and how the liminal experience works out“.

Dies versuche ich in der vorliegenden Arbeit zu realisieren, indem ich sie auf kombinierte Erhebungsmethoden stütze (vgl. Kap. 4.2.3; 4.3.3; 4.4.3): Einerseits auf narrative Interviews, die begünstigen sollen, dass strukturierende Kontextfaktoren nicht einfach angenommen, sondern rekonstruiert werden (vgl. Schütze 1983), andererseits auf leitfadengestützte Interviewteile,

---

<sup>11</sup> Zur Unterscheidung von sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital als Machtressourcen vgl. Bourdieu (1992: 49 ff.).

welche den Forschungsstand der Mobilitätsforschung einbeziehen. Durch offen formulierte Fragen unterstützen sie die Entstehung dichter Beschreibungen (Geertz 1987), die im Rahmen einer rekonstruktiven Auswertung zur Prüfung vorläufiger Interpretationen genutzt werden können (vgl. Lueger 2010: 36; Kleemann et al. 2009: 183). Ergänzend liegen teilnehmende Beobachtungen aus den Herkunftsräumen ausgewählter Studierender vor. Die Zusammensetzung des finalen Samples auf den einzelnen Erhebungsstufen – *vor* dem Berlin-Aufenthalt wurden Interviews mit insgesamt 29 Studierenden geführt, *in* Berlin Interviews mit 24 von ihnen, *nach* dem Berlin-Aufenthalt mit 14 – berücksichtigt die divergierenden Voraussetzungen für die zu rekonstruierenden Sinngehalte studentischer Auslandsaufenthalte. So folgt die Samplebildung den Prinzipien der minimalen und maximalen Kontrastierung (vgl. Kap. 4.1.2 und 4.1.3), wie sie in der Grounded Theory für das „theoretische Sampling“ vorgeschlagen wird (vgl. Glaser/Strauss 1967). Damit ist sichergestellt, dass auch auf Basis geringer Fallzahlen generelle Aussagen entwickelt werden können und – wie in den Kapiteln 5.4 und 8.2 zu sehen sein wird – eine gegenstandsbezogene Theoriebildung (Typenbildung) möglich wird.

Der dritte Komplex der Forschungsfragen fokussiert auf die Prozesshaftigkeit und Wandelbarkeit von Sinngehalten und den zugrunde liegenden Orientierungen und Handlungspraktiken. Sinngehalte im Hinblick auf Ortswechsel werden in der Tourismussoziologie bevorzugt im Zusammenhang mit Reisemotivationen und -wahrnehmungen bzw. dem Wesen des Tourismus thematisiert.<sup>12</sup> Zwar wird in diesem Zusammenhang weithin anerkannt, dass Tourismus als Wechselspiel zwischen Bewegung und Fixiertheit, Abwesenheit und Anwesenheit funktioniert (vgl. Urry/Larsen 2011: 168), sowie, dass Sinnzuschreibungen Konstruktionsprozessen unterliegen und sich wandeln können. So schreibt Edward M. Bruner (2005b: 22):

„[T]ourists begin each trip with some preconceptions about the destination – a pretour narrative. The tourists then reshape and personalize the pretour narrative in terms of their lived experience on tour. Upon returning home, tourists further alter their stories about the journey into what is usually a more coherent narrative.”

Dennoch wurden touristische Wahrnehmungen bislang kaum anhand desselben Samples *vor*, *während* und *nach* der Reise verglichen, so die Kritik von Olivia Jenkins (1999: 5 f.), Robert Govers et al. (2007: 981) sowie Seong Kim et al. (2009: 715 ff.). Die Forderung nach einer prozessualen Erfassung von Mobilitätserfahrungen, wie sie von Philipp Pearce (1982: 19) und Edward Bruner (2005a: 2) prominent geäußert wurde, ist forschungspraktisch bis heute nur unzureichend umgesetzt worden.<sup>13</sup> Daher werden in der vorliegenden Arbeit die Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Sommeruniversitätsstudierenden *vor* ihrer Abreise nach Berlin, *in* Berlin selbst und *nach* Rückkehr in die jeweiligen Herkunftsräume erfasst.

Mit der Frage, inwiefern Orientierungsveränderungen Lernprozesse und Bildungspotenziale seitens der Sommeruniversitätsstudierenden konstituieren, stellt diese Arbeit auch eine Verknüpfung mit der empirischen Bildungsforschung bzw. bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung her. Diese beschäftigt sich damit, „dass und wie Menschen Fremdheitserlebnissen ausgesetzt sein können, kontingenten Widerfahrnissen, die einer Deutung in den Grundfiguren des eigenen Welt- und Selbstverständnisses widerstehen“ (Straub 2007: 119 f.). Ihr Forschungsinteresse gilt vor allem Bildung im Sinne einer Transformation von Orientierungsrahmen bzw. Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Kap. 3.2.1). Die bildungstheoretische Biografieforschung trennt Bildungsprozesse analytisch von Lernprozessen, die primär als kumulativer Erwerb von Wissen und Können gefasst werden (Nohl et al. 2015: 23). Sie schafft hier-

<sup>12</sup> U. a. durch MacCannell (1976); Graburn (1977); Gyr (1988); Urry (1990), vgl. detaillierter Kap. 3.1.2.2.

<sup>13</sup> Z. B. bleiben Erhebungen auf zwei Zeiträume und ein quantitatives Design beschränkt, vgl. u. a. Paris (2014).

durch eine Möglichkeit, *sowohl* Bildungsprozesse *als auch* Lernprozesse konzeptionell zu fassen und Querverbindungen zwischen beiden aufzuzeigen. Dies erscheint für die vorliegende Studie insofern notwendig, als sich die Studierenden im Rahmen ihrer Thematisierungen in der Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ häufig auf Selbsterfahrungen konzentrieren. In Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ richten sie sich aber häufig noch an einem ‚klassischen‘ Bildungsbegriff aus, der eher dem Lernbegriff der empirischen Bildungsforschung entspricht. Eine analytische Einbeziehung von Lernprozessen empfiehlt sich auch insofern, als „aufgrund einer anthropologischen Tendenz der Beharrung auf dem eigenen Selbst“ (Straub 2007: 120) bezogen auf die Sommeruniversitätsstudierenden zunächst davon auszugehen ist, dass sich ihre gesamtbiografischen milieuspezifischen Orientierungsrahmen – möglicherweise im Gegensatz zu mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata – nicht verändern. Es liegt daher zunächst nahe, dass der Berlin-Aufenthalt für sie eher Lernprozesse als Bildungspotenziale konstituiert. Mit dem Begriff des Bildungspotenzials folge ich dem in der bildungstheoretischen Biografieforschung etablierten diskurstheoretischen Ansatz von Rainer Kokemohr (2007: 24 ff.). Dieser betont, dass sich Bildungsprozesse empirisch über die Artikulationen handelnder Subjekte kaum abschließend identifizieren lassen, da sie primär Diskurse in einem zeitlich höchst eingeschränkten Horizont widerspiegeln.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

In dieser Arbeit ordne ich in Kapitel 2 zunächst das Phänomen „kurzzeitige Auslandsaufenthalte von Studierenden“ vorläufig ein und zeichne hierdurch meine Annäherung an den Forschungsgegenstand nach. Die Berlin-Aufenthalte von internationalen Sommeruniversitätsstudierenden werden zunächst als grenzüberschreitende Mobilitätserfahrung zwischen Tourismus und Migration gefasst (Kap. 2.1), aber auch als milieuspezifische Passage, die in einen ausbildungsinstitutionellen Kontext (Kap. 2.2) und die Lebenslage junger Erwachsener eingebettet ist (Kap. 2.3). Schließlich wird Berlin als Möglichkeitsraum für TouristInnen, MigrantInnen, Studierende und biografisches Handeln eingeführt (Kap. 2.4).

Mehrwöchige Auslandsaufenthalte der Studierenden sind ein Schnittstellenthema von Mobilitäts-, Bildungs- und Biografieforschung. Sie lassen sich nicht durch einen umfassenden Theorieansatz angemessen analytisch erfassen. Folglich stelle ich in Kapitel 3 verschiedene theoretische Ansätze vor, die jene beiden Erfahrungsdimensionen angemessen zu fassen versprechen, die für die Studierenden aus meinem Sample besonders relevant sind. Für die rekonstruierte Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ (Kap. 3.1) ist dies die Soziologie und Phänomenologie des Fremden (Kap. 3.1.1), die maßgeblich durch Georg Simmel, Robert E. Park, Alfred Schütz und Bernhard Waldenfels geprägt wurde. Diese wird ergänzt durch Erklärungsmodelle, welche in der Mobilitätsforschung die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen im Zuge von Ortswechseln prägen (Kap. 3.1.2.2). Hierzu gehören in der Tourismusforschung Konzeptionen von Tourismus als strukturelle Differenzenerfahrung, versperrte und beschränkte Fremdheitserfahrung, Entfremdung als Ausgangspunkt des Reisens und Fremdes als Horizont für eine Neuerfahrung, Entwicklung und Veränderung des Selbst. In der Migrationsforschung ergänzen differenztheoretische Ansätze, welche die Konstruktion des Fremden betonen, sowie Konzeptionen des Transnationalismus und Kosmopolitismus die Soziologie und Phänomenologie des Fremden. Die rekonstruierte Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ (Kap. 3.2) ordne ich – wie oben erläutert und begründet – mithilfe der bildungstheoretischen Biografieforschung ein, die an die Soziologie und Phänomenologie des Fremden anschlussfähig ist (Kap. 3.2.1). Danach erläutere ich analog zur konzeptionellen Rahmung der ersten Erfahrungsdimension Annahmen der Mobili-

tätsforschung, die auf die Erfassung von Lern- und Bildungsprozessen im Zuge von Ortswechseln zielen (Kap. 3.2.2). Im letzten Unterkapitel des Theorieteils (Kap. 3.3) lege ich wesentliche Prämissen und Begrifflichkeiten dar, welche die empirische Analyse meiner Arbeit begleiteten. Da sie auch auf Ansätzen und Konzeptionen beruhen, die eher Grundannahmen denn umfassende Theoriegebäude darstellen, bevorzuge ich es, Kapitel 3 mit „konzeptionelle Rahmungen“ zu überschreiben.

In Kapitel 4 stelle ich meine methodologische Vorgehensweise vor. Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, die Sinngelhalte mehrwöchiger Auslandsaufenthalte für Studierende in ihrer Prozesshaftigkeit und Kontextgebundenheit zu *verstehen* (Kap. 4.1). Daher lag die Entscheidung für ein mehrstufiges, am Prinzip der Offenheit orientiertes qualitatives Forschungsdesign nahe. Im Hinblick auf das gewählte Design gehe ich zunächst auf grundsätzliche Charakteristika bzw. Erklärungsansprüche qualitativer Forschung ein (Kap. 4.1.1), aufbauend auf die angewendeten Prinzipien der Fallauswahl, der Daten- und Methodentriangulation (Kap. 4.1.2) sowie der Dateninterpretation und gegenstandsbezogenen Theoriebildung (Kap. 4.1.3). Im Anschluss stelle ich vor, wie ich meine Datenerhebungen (narrative und leitfadengestützte Interviews ergänzt durch teilnehmende Beobachtungen und Social Media-Daten) auf den drei Erhebungsstufen – *vor*, *während* und *nach* den Berlin-Aufenthalten der Sommeruniversitätsstudierenden – konzipiert und umgesetzt habe (Kap. 4.2; 4.3; 4.4). In Kapitel 4.5 zeige ich Grundzüge der Dokumentarischen Methode auf, an der ich mich bei der Auswertung meiner empirischen Daten orientiert habe.

Der darauffolgende Empirieteil bildet das Herzstück der vorliegenden Arbeit. Hier werden die rekonstruierten Sinngelhalte des Berlin-Aufenthalts für die internationalen Sommeruniversitätsstudierenden prozess- und kontextorientiert dargestellt. Gemäß den drei Erhebungsstufen – *vor* Berlin (Kap. 5), *in* Berlin (Kap. 6) und *nach* Berlin (Kap. 7) – werden in den jeweiligen Kapiteln zunächst die Orientierungen und Handlungspraktiken, welche die Sinngelhalte der studentischen Berlin-Aufenthalte konstituieren, präsentiert. Dies erfolgt für alle drei Erhebungsstufen zuerst im Hinblick auf die Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ (Kap. 5.1; 6.1; 7.1) und darauf aufbauend im Hinblick auf die Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ (Kap. 5.2; 6.2; 7.2). Anschließend werden die Orientierungen und Handlungspraktiken mithilfe relevanter Erfahrungen der Studierenden kontextualisiert (Kap. 5.3; 6.3; 7.3). Als Ergebnis der ersten Sichtung des empirischen Materials konzentriere ich mich auf die drei Erfahrungskontexte, die von den Studierenden fallübergreifend am stärksten thematisiert wurden, nämlich: frühere und künftige Mobilitätspraxis, Berlin-bezogene Images und Narrative sowie milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen im Herkunftsraum.

Die Darstellung in den Kapiteln 5, 6 und 7, die der Beantwortung der ersten beiden Fragenkomplexe (siehe S. 2) dient, erfolgt im Gegensatz zu vielen anderen qualitativen Arbeiten nicht einzelfallbezogen, sondern fallübergreifend. Sie spiegelt weniger die intensive sequenzielle Analyse wider, die in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Kap. 4.5.2) von mir durchgeführt wurde, als vielmehr die für die Methode ebenfalls charakteristische Fokussierung auf fallübergreifend bearbeitete Themen. Sie ist somit Ausdruck des kontinuierlichen Fallvergleichs, der die Interpretation der studentischen Thematisierungen zu ihrem Auslandsaufenthalt prägt. Kapitel 8, das darauf zielt, zu beantworten, inwiefern der Berlin-Aufenthalt der Studierenden mit sich verändernden Orientierungen und Handlungspraktiken einhergeht, die ggf. auch Lernprozesse und Bildungspotenziale konstituieren (siehe dritter Fragenkomplex S. 3), kennzeichnet demgegenüber eine einzelfallbezogene, prozessorientierte Darstellungsform. Hier wird in komprimierter Form anhand weniger Einzelfälle aufgezeigt, inwiefern mobili-

tätsbezogene Orientierungsschemata auf den drei Erhebungsstufen bestehen bleiben, variieren und sich verändern (Kap. 8.1). Es wird dargestellt, inwiefern Bildungspotenziale durch den Berlin-Aufenthalt ausgelöst und verstärkt werden können (Kap. 8.2). Zudem wird auf Konstanten und Veränderungen in der Kontextualisierung der rekonstruierten Sinngehalte durch die Studierenden eingegangen (Kap. 8.3). Am Ende des Kapitels (Kap. 8.4) finden sich wie in den vorangegangenen Empiriekapiteln (Kap. 5.4; 6.4; 7.4) in Form von Schlussfolgerungen wesentliche empirische Ergebnisse noch einmal gebündelt und abstrahiert.

Im Schlusskapitel (Kap. 9) wird zunächst zusammenfassend auf jene Sinngehalte, diesen zugrunde liegende Orientierungen und Handlungspraktiken sowie Bildungspotenziale eingegangen, die der Berlin-Aufenthalt für studierende junge Erwachsene birgt (Kap. 9.1). Darauf aufbauend steht der Rückbezug zur konzeptionellen und methodologischen Annäherung an den Forschungsgegenstand, wie er in den Kapiteln 2 bis 4 vorgenommen wurde, im Vordergrund. Es wird reflektiert, wie die rekonstruierten Orientierungen und Handlungspraktiken gemäß einer soziologisch-phänomenologischen Perspektive bzw. aus Sicht der bildungstheoretischen Biografieforschung einzuordnen sind (Kap. 9.2). Anschließend werden unter Bezugnahme auf die empirische Analyse Nutzen und Grenzen der gewählten Methodologie diskutiert (Kap. 9.3). Unter Bezugnahme auf wesentliche Rekonstruktionen sowie Forschungsergebnisse der Mobilitätsforschung wird zuletzt dargestellt, inwiefern studentische Kurzzeitauslandsaufenthalte einen milieuspezifischen Sinn- und Erfahrungshorizont konstituieren, der zwischen Tourismus und Migration angesiedelt sowie an eine bestimmte Lebenslage gebunden ist (Kap. 9.4).

## 2 Annäherung an den Forschungsgegenstand

Eine wesentliche Herausforderung im Rahmen des Forschungsprozesses bestand zunächst darin, die mehrwöchigen Auslandsaufenthalte von Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin als Mobilitätserfahrungen einzuordnen. Diese Einordnung wird im Folgenden unter Berücksichtigung der Mobilitätsform (Kap. 2.1), des formalen ausbildungsinstitutionellen Rahmens (Kap. 2.2), der milieuspezifischen Lebenslage (Kap. 2.3) und des besuchten Zielraums Berlin (Kap. 2.4) vorgenommen. Sie spiegelt die vorläufige Annäherung an den Forschungsgegenstand wider, wie sie zunächst in Vorbereitung der ersten empirischen Erhebungen vorgenommen wurde.

### 2.1 Auslandsaufenthalte von internationalen Sommeruniversitätsstudierenden: Grenzüberschreitende Mobilitätserfahrung zwischen Tourismus und Migration

Reisen, Ortswechsel und das Verlassen der Heimat bilden für immer mehr Menschen in der Moderne eine zentrale Erfahrung und haben zur Herausbildung unterschiedlichster Mobilitätspraktiken geführt (vgl. Kaplan 1996: 102). Doch die damit einhergehenden vielfältigen begrifflichen Definitionen haben sich im Hinblick auf die von mir ausgewählte mobile Gruppe nur bedingt als zweckmäßig erwiesen:

Die Begriffe Tourismus und Migration verbindet das Merkmal, dass Mobilität über einen geografischen Raum hinweg stattfindet (vgl. Hall/Rath 2007: 3). Beide gelten als Unterformen von Mobilität (vgl. Wolfeil 2012: 36). Um Tourismus und Migration zu unterscheiden, werden häufig Dimensionen des Ortes, der Zeit, des Zweckes sowie der Charakter der Entscheidungsfindung herangezogen. Die meisten Tourismusdefinitionen heben auf den Aufenthalt außerhalb des ‚normalen‘ Wohnorts, den temporären Charakter des Ortswechsels und die Rückkehrabsicht an den ursprünglichen Wohnort ab (vgl. Williams/Hall 2002: 5). Laut Definition der Welttourismusorganisation (WTO) der Vereinten Nationen (1993: 2, zit. nach Groß 2017: 7) umfasst Tourismus „Aktivitäten von Personen, die an Orte außerhalb ihrer gewohnten Umgebung reisen, um sich dort zu Freizeit-, Geschäfts- oder bestimmten anderen Zwecken nicht länger als ein Jahr ohne Unterbrechung aufhalten“. Diese Merkmale sind jedoch nicht rein tourismusspezifisch, sondern treffen zum Teil auch auf temporäre bzw. zirkuläre Formen der Migration zu (vgl. Holert/Terkessidis 2006: 242) und kollidieren mit deren Definitionen. So sprechen die Vereinten Nationen von temporärer Migration bereits ab einer Aufenthaltsdauer von drei Monaten außerhalb des üblichen Wohnorts, manche Forschende bereits ab einer Aufenthaltsdauer von einem Monat (vgl. Düvell 2006: 5). Die zur Abgrenzung verschiedener Mobilitätsformen gewählten Zeitdimensionen erscheinen somit relativ willkürlich und sind Gegenstand kontinuierlicher Kritik (vgl. ebd.: 6; Williams/Hall 2002: 5). Wie von Andreas Pott (2007: 52) im Hinblick auf den Tourismus gefordert, erscheint es daher vielversprechender, Mobilität über abstraktere, auf die Struktur von Gesellschaften bezogene Kriterien zu definieren anstatt über Raum, Ort, Ortswechsel oder physisch-materielle Eigenschaften.

Die ebenfalls beliebte Unterscheidung von Mobilitätsformen nach Zweck und Charakter der Entscheidungsfindung birgt gleichfalls Abgrenzungsschwierigkeiten. Während beim Phänomen Tourismus grundsätzlich von einem freiwilligen Ortswechsel ausgegangen wird, wird bei der Migration zwischen freiwilliger und erzwungener Migration unterschieden (vgl. Düvell

2006: 9).<sup>14</sup> Migration, so heißt es, „dient dem Zweck der Arbeit, Familienzusammenführung, Bildung, Schutz- und Asylsuche, eine Reise dagegen hat allein reproduktive Zwecke“ (ebd.). Wie schnell derartige Abgrenzungen zweifelhaft werden, zeigt sich jedoch, wenn Menschen während ihrer Reise gezielt lernen bzw. formales Lernen einen Hauptzweck der Reise darstellt, beispielsweise im Rahmen von Sprachlernaufenthalten im Ausland (vgl. ebd.) oder eben Sommeruniversitätsprogrammen. Brent W. Ritchie (2003: 9) beansprucht den häufig nur Migrationsformen zugeschriebenen Ausbildungszweck folglich auch für den Tourismus: Unter Verwendung des Begriffes „educational tourism“ unterscheidet er zwei Typen: Reisen für gezieltes Studium bzw. „education“ sowie Reisen, die Lernelemente inkorporieren. Lilli Engle und John Engle (2003: 10) wiederum differenzieren in ihrer Klassifikation von Auslandsstudienprogrammen als erste Stufen zwischen „study tour“ und „short-term study“. Während die „study tour“ lediglich eine wenige Tage bis wenige Wochen dauernde organisierte Studienreise meint, deren Ziel nicht in Anpassungsprozessen im Zuge interkultureller Begegnungen besteht, fassen sie unter „short-term study“ mehrwöchige Sommerprogramme für Studierende. Diese werden u. a. dadurch charakterisiert, dass „organized and directed forms of cultural interaction or experiential learning are not possible due to duration and language constraints“ (ebd.: 11).

Migrationsforschende hingegen fassen das Phänomen „mehrwöchiger Studienauslandsaufenthalt“ bei bis zu drei Monaten Dauer und anschließender Rückkehr ins Herkunftsland bevorzugt unter „zirkulärer studentischer Mobilität“ (Wolfeil 2012: 65) zusammen. Auch Soziologen wie Petrus Han oder Geografen wie Allan Findlay verankern Studienaufenthalte an anderen Orten im Phänomen Migration. Sie bezeichnen die Mobilität von Studierenden als „stille“ Migrationsbewegung bzw. „unsichtbarer Migrationsfluss“ (Han 2005: 124 bzw. Findlay 2010: 7, beide zit. nach Wolfeil 2012: 23). Internationale Studierende sind für sie ein Teil von „Bildungsmigration“ – eine „besondere Form grenzüberschreitender Migration, bei der Menschen zum Zwecke einer Aus- oder Weiterbildung, insbesondere zum Zwecke eines Studiums, ins Ausland reisen“ (Martin 2005: 59). Analog zu TouristInnen wird die Remigration ins Herkunftsland von BildungsmigrantInnen von vornherein eingeplant (vgl. ebd.: 14). Obwohl „Bildungsmigrant“ in der Migrationsforschung mittlerweile ein üblicher Begriff für Studierende ist, die für längere Zeit an eine ausländische Hochschule wechseln,<sup>15</sup> hat er sich nicht offiziell durchgesetzt. In internationalen Statistiken wird meist von „ausländischen Studierenden“ oder „internationalen/international mobilen Studierenden“ gesprochen (vgl. Aits 2008: 49 f.; Gürüz 2011: 202),<sup>16</sup> in deutschsprachigen Statistiken auch von „Bildungsausländern“ (BMBF 2014; Statistisches Bundesamt 2017).

Neben den genannten erweisen sich auch systemtheoretisch inspirierte Differenzierungsversuche zwischen Migration und Tourismus als brüchig: So charakterisiert Andreas Pott (2007: 78) MigrantInnen durch ihren Versuch der Wahrnehmung von Inklusionschancen. TouristInnen versuchten sich demgegenüber von der alltäglichen Lebensführung und Inklusi-

---

<sup>14</sup> Dem entspricht die Gegenüberstellung von Vagabund und Tourist, die Bauman (2007: 149) als typische Figuren zeitgenössischer Mobilität konzipiert, vgl. Kap. 3.1.2.

<sup>15</sup> Wolfeil (2012: 59) definiert den Bildungsmigranten als „jemand, der das Land seines Wohnsitzes verlässt, um an einer ausländischen Hochschule zu studieren oder eine andere studienrelevante Aktivität im Ausland auszuführen, die in der Gesamtheit seiner Hochschulausbildung mindestens drei Monate ausmacht“.

<sup>16</sup> Die OECD (2013: 1) definiert internationale Studierende als „those who have crossed borders for the purpose of study“ sowie analog zur UNESCO, dem Institute for Statistics und Eurostat als „those who are not residents of their country of study or those who received their prior education in another country“. Der auf die Staatsbürgerschaft zielende Begriff „ausländische Studierende“ wird von den genannten Organisationen als Oberbegriff genutzt. Ausländische Studierende werden für statistische Erhebungen herangezogen, falls keine Daten zu internationalen Studierenden verfügbar sind (vgl. ebd.).



on in bestimmten Funktionssystemen und Organisationen zu distanzieren. Diese Differenzierung lässt sich jedoch bei einem Ortswechsel mit mehrwöchiger Aufenthaltsdauer zu Studienzwecken kaum aufrechterhalten. Bereits im Zuge der ersten empirischen Erhebungen deutete sich an, dass die Sommeruniversitätsstudierenden ihrem Auslandsaufenthalt in Berlin sowohl Sinn als Lockerung und/oder Variation alltäglicher Inklusionsstrukturen und Rollenverhältnisse zuschreiben als auch ihre formale ausbildungsinstitutionelle Anbindung am Zielort hervorheben (vgl. Kap. 5). Durch ihre Unterkunft in Studierendenwohnheimen, Gastfamilien oder Wohngemeinschaften am Zielort kann – so die vorläufige Hypothese – durchaus ein Streben nach Inklusion angenommen werden. Daher ist eher Nadine Dolby und Fazal Rizvi (2008: 3) zuzustimmen, die James Cliffords Terminus „dwelling in travel“ verwenden, um studentische Erfahrungen im Ausland zu beschreiben. Auch Fred Dervin (2011: 3) hält die Unterscheidung von Tourismus und Migration auf Basis zunehmender individueller Distanzierungsversuche zum Alltag für überholt. Im Hinblick auf den Hochschulkontext spricht er von „glocal academic mobility and migration“, um zu zeigen, dass globale und lokale Ebene stets miteinander verflochten sind.

Die hier lediglich angedeutete Hybridität und Vielfalt von Mobilitätspraktiken zeigt, dass getrennte Vorstellungen von Tourismus und Migration sowie der Rollen bzw. Zugehörigkeiten von TouristInnen und MigrantInnen problematisiert werden müssen. Dies erweist sich insofern als schwierig, als zwischen der Tourismus- und der Migrationsforschung auf Basis der jeweils etablierten Forschungstraditionen und Theoriebezüge noch ausgeprägte Differenzen bestehen. Diese werden nur langsam partiell überbrückt.<sup>17</sup> Lediglich die frühe Tourismusforschung sah eine (vermutlich simplifizierende) Gleichsetzung und keine Trennung von Tourismus und Migration vor (vgl. Williams/Hall 2002: 5). Die Annahme von einem geografisch verwurzelten Subjekt, die inzwischen vielfach als veraltet kritisiert wird (u. a. von Mavrič/Urry 2012: 646), bildet zwar eine gemeinsame Basis für Forschungen zu Migration und Tourismus, insgesamt gibt es jedoch ein „verbreitetes Bedürfnis beide Bereiche zu trennen“ (Holert/Terkessidis 2006: 10). Obwohl MigrantInnen auch touristische Rollen einnehmen und manche touristische Motive teilen können, werden touristische Aufenthalte in der Regel aus Definitionen zur Migration ausgeschlossen (vgl. ebd.; Treibel 2008: 295). Selbst wenn Migration breit als „relocation of individuals to some distant place“ definiert wird (Bartram et al. 2014: 4) und somit Tourismus einschließen müsste, findet dieser keine besondere Erwähnung. Umgekehrt werden die Zusammenhänge zwischen Tourismus und Migration in Tourismusstudien seit langem vernachlässigt (vgl. Williams/Hall 2002: 40, 277).

Auch wenn mittlerweile von einer zunehmenden Vermischung und Komplexität verschiedener Mobilitätspraktiken ausgegangen wird, greifen Migrationsforschende meines Erachtens Ergebnisse und Annahmen der Tourismusforschung nur unzureichend auf. Die Tourismusforschung wiederum vernachlässigt insbesondere den vergleichsweise ausgeprägten theoretischen Fundus der Migrationsforschung. Folglich divergieren die Ansätze stark, die in beiden Forschungssträngen bevorzugt zur Erklärung von Mobilität herangezogen werden. Gemeinsam theoretisch genutzt werden lediglich Push- und Pullfaktoren-Modelle, welche die Motivationen von TouristInnen bzw. MigrantInnen erklären sollen. Die Migrationssoziologie zeichnet sich durch eine diversifizierte Nutzung verschiedenster Ansätze und Modelle aus, um Phänomene des Fremden, der Assimilation, Integration, Akkulturation, Inklusion und Exklusion sowie

---

<sup>17</sup> Z. B. Einführung in die gemeinsame Session (JS 40) des RC 50 International Tourism und RC 31 Sociology of Migration sowie die von Johannes Becker und mir angebotene Session „Experiences and Narratives of Travel and Mobility“ beim 18. Weltkongress der International Sociological Association (vgl. ISA 2014: 348, 418).

der Identitäts- und Machtausbildung zu erklären. Die Tourismussoziologie ist hingegen – wie die Tourismusforschung insgesamt – stark empirisch ausgerichtet. Sie beschränkt sich in der Regel auf Theorien „mittlerer Reichweite“, die einen Bezug zur jeweiligen Fragestellung aufweisen. Eine verbindende Theorie existiert ähnlich wie in der Migrationssoziologie nicht (vgl. Pott 2007: 10; Spode 2009: 82).

Im Zuge des „mobility turn“ (Hannam et al. 2006; Urry 2007) plädieren seit einigen Jahren zahlreiche WissenschaftlerInnen dafür, von verengten disziplinären Perspektiven auf Mobilitätsphänomene Abstand zu nehmen. Die Forderung, Mobilität als Schlüsselphänomen des sozialen Lebens anzuerkennen, erhält auch in der Tourismusforschung Aufmerksamkeit (vgl. Spode 2017: 37 ff.). Zschocke (2005: 11) konstatiert, dass die Grenzen zwischen Tourismus, Reisen, kurz- und mittelfristigen Auslandsaufenthalten und dauerhafter Migration zunehmend verschwimmen. Allison Hui (2008: 95) reklamiert: „[T]ourism must be understood not as bounded travel that is linked to a static geographic home, but rather through the framework of a fluid migrancy.“ Sie mahnt eine Revision vorherrschender Definitionen an, die es erlauben soll, Tourismus, Freizeit und weltweite Bewegungsströme gleichzeitig zu untersuchen (vgl. ebd.: 295). Tom Holert und Mark Terkessidis (2006: 12 f.) halten es aufgrund der Ähnlichkeiten der Praktiken von MigrantInnen und TouristInnen für „erforderlich, Migration und Tourismus in eine Beziehung zueinander zu bringen“. Sie begründen dies auch mit mobilen Lebensweisen im Zuge der Globalisierung, bei denen Arbeit und Freizeit, Sesshaftigkeit und Reise zunehmend ineinander übergehen (vgl. ebd.: 240). Auch Allan Williams und C. Michael Hall (2002: 3, 40 f.) fordern eine Verknüpfung von Tourismus und Migration, da diese Möglichkeiten zur Anschlussfähigkeit an breitere sozialwissenschaftliche Debatten ermöglichen, beispielsweise im Hinblick auf das Wesen moderner Gesellschaften, der Globalisierung und der Konsequenzen von Mobilität für Zugehörigkeiten und Partizipation. Eine solche Verknüpfung erfolgt, wenn WissenschaftlerInnen dafür plädieren, Tourismus als „eine Form temporärer Migration“ (Düvell 2006: 10) anzusehen, so wie es Martin Bell und Gary Ward (2000: 88) vorschlagen:

“Tourism represents one form of circulation, or temporary population movement. Temporary movements and permanent migration, in turn, form part of the same continuum of population mobility in time and space.”

Aufgrund der vielfältigen, zum Teil stark divergierenden Formen von Tourismus und temporärer Migration halte ich ihre pauschalisierte Zusammenführung zwar für wenig zielführend, dennoch möchte ich mich dem hier geäußerten Grundgedanken anschließen, Mobilitätsformen als miteinander verzahnt zu begreifen. Ich verstehe die Kurzeitenauslandsaufenthalte von Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin folglich als eine erste mögliche Phase temporärer Migration auf einem *Mobilitätskontinuum* zwischen Tourismus und permanenter Migration.<sup>18</sup> Eine scharfe Trennung von Tourismus und temporärer Migration erscheint mir im Hinblick auf die Grundgesamtheit der eigenen empirischen Studie wenig sinnvoll. Sommeruniversitätsstudierende wechseln zwar lediglich für mehrere Wochen den Wohnort, verfolgen hierbei aber auf institutionalisierte Weise studienbezogene Ziele. Sie haben aber zugleich genügend Handlungsspielraum, freizeitbezogene Aktivitäten (etwa im Sinne der eingangs genannten Tourismus-Definition der WTO) zu verfolgen. Ihre Ziele sind somit vermutlich multidimensional, wie es häufig kennzeichnend für temporäre MigrantInnen ist (vgl. Williams/Hall 2002: 8). Dina Strong (2011: 52) geht in Anlehnung an das von Elizabeth Murphy-Lejeune

---

<sup>18</sup> Den Begriff des Mobilitätskontinuums verwendet auch Ramona Lenz (2010: 79) in ihrer ethnografischen Forschung zu Mobilitätsmöglichkeiten und -beschränkungen auf Kreta und Zypern, um Überschneidungen zwischen den Mobilitätsformen Tourismus und Migration herauszustellen.

(2002: 200, 224) rekonstruierte Selbstbild von Erasmus-Studierenden davon aus, dass internationalen Studierenden von der einheimischen Lokalbevölkerung ein Hybridstatus zugeschrieben wird. Ihr gutes Image liege gerade darin begründet, dass sie, die sich selbst bevorzugt als „residents“ begreifen, also weder als TouristInnen noch als MigrantInnen. Dies spricht ebenfalls dafür, internationale Sommeruniversitätsstudierende auf einem Mobilitätskontinuum zwischen Tourismus und temporärer Migration zu verankern und die spezifische Natur ihrer Kurzzeitauslandsaufenthalte genauer zu analysieren. Die Migrations- und Tourismusforschung vereint, dass Studierende, die für mehrere Wochen oder wenige Monate einen Ortswechsel vollziehen, bisher nicht im Zentrum des Forschungsinteresses standen. In der Tourismusforschung wurden sie nur vereinzelt als besondere Gästegruppe erforscht (u. a. durch Chadee/Cutler 1996; Carr 2003; Ritchie 2003; Forsey/Low 2014; Paris 2014) und tauchen in Statistiken und Typologien nicht oder nur am Rande auf (z. B. bei Pearce 1982 und Cohen 1979, vgl. Kap. 2.3 und 3.1.2). In der Migrationsforschung wiederum gab die Heterogenität verschiedener Gruppen von gebildeten mobilen MigrantInnen Anlass zu der Forderung, die Gruppe internationaler Studierender stärker zu untersuchen (vgl. Brooks/Waters 2011: 2). Diese steht zwar bereits im Fokus der sogenannten Austauschforschung,<sup>19</sup> studentische Auslandserfahrungen werden dort aber häufig anhand erziehungswissenschaftlicher, pädagogisch-didaktischer oder organisationssoziologischer Fragestellungen untersucht. Ergebnisse der Austauschforschung werden daher nur vereinzelt zur Einordnung der eigenen Forschungsergebnisse herangezogen.

## 2.2 Kurzzeitige Studienaufenthalte im Ausland als Baustein in einem globalisierten Hochschulwesen

C. Michael Hall und Jan Rath (2007: 8) zufolge hängt die Bedeutung, die Studierenden im Rahmen aktueller Mobilität zukommt, vor allem mit der Entwicklung einer „internationalen (Aus-)bildungsindustrie“ zusammen:

„[T]he rise of the international education industry initially involves the (officially temporary) migration of students but it also generates new forms of international mobility, including visits by family members and friends to the international students.”

Internationalisierung gehört heute zu den Prioritäten in den strategischen Planungen von Hochschulen und politischen Agenden. Das Ideal von Mobilität ist Teil des dort dominanten Diskurses. Internationale Studierende dienen folglich als öffentlichkeitswirksame Aushängeschilder im Hochschulmarketing. Sie stellen wichtige Einnahmequellen der Hochschulen dar, die sich im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe und hinreichende Finanzierung befinden. Ihre Rekrutierung kann entscheidend für das Überleben von akademischen Programmen sein (vgl. Brodersen 2014: 93; Brooks/Waters 2011: 160; Klabunde 2014: 21). Manche Forschende konzeptionieren studentische Mobilität daher als Teil der Transformation von Bildung und Gesellschaft. Sie betrachten die internationalisierte Hochschulbildung als direkte Erscheinungsform von Globalisierung und verweisen auf Verbindungen zum Neoliberalismus. Diese Verbindungen einzubeziehen sei wesentlich, um Sichtweisen und Motivationen von Studierenden zu verstehen. So sei der kontinuierliche Anstieg internationaler studentischer Mobilität unter anderem auf gesellschaftlich geprägte Vorstellungen von Mobilität und auf die kommunikationstechnologische Entwicklung zurückzuführen. Studentische Mobilität sei in der globalen Wissensökonomie zunehmend mit internationaler Migration verknüpft. Von internati-

---

<sup>19</sup> Die sogenannte Austauschforschung beschäftigt sich anhand von internationaler Personenmobilität (Auslandsaufenthalte) mit Bedingungen, Verläufen und Auswirkungen von interkulturellem Personenaustausch, vgl. Spektrum Akademischer Verlag (2001).

onal mobilen Studierenden würde seitens politisch, wirtschaftlich und ausbildungsinstitutionell Verantwortlicher häufig erwartet, dass sie sich wiederholt und unproblematisch zwischen Herkunfts- und Gastgesellschaften bewegen (vgl. Brooks/Waters 2011: 162 ff.).<sup>20</sup>

Die Zahl international mobiler Studierender ist von ca. 1,6 Mio. im Jahr 2000 bis zum Zeitraum meiner empirischen Erhebungen auf mehr als 4 Mio. gestiegen (vgl. Deutscher Bundestag 2017; OECD 2013: 1). Man könnte denken, dass Studieren im Ausland inzwischen die Norm ist und Reisen ins Ausland für viele Studierende zum „Normallebenslauf“ (Kohli 1985: 20) dazugehört. Das würde bedeuten, dass Auslandsaufenthalte im Sinne „vorgeordneter (heteronomer) Realität“ (ebd.: 21) kollektiv durch die Studierenden zu verarbeiten wären. Dennoch realisieren in vielen europäischen Ländern immer noch weniger als 10 % aller Studierenden ein Auslandsstudium. Dies zeigt, dass Mobilität nicht für jeden verfügbar ist, obwohl politische Verantwortliche und Bildungsinstitutionen gerne auf die Demokratisierung von Mobilität hinweisen (vgl. Murphy-Lejeune 2008: 12). Die Mehrheit der Forschenden zu internationalen Studierenden sehen diese denn auch als privilegierte Individuen an, die im Vergleich mit nicht-mobilen Gleichaltrigen weit mehr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital besitzen und dieses sowohl durch internationale Erfahrung als auch ihre privilegierte Gesellschaftsposition reproduzieren (vgl. Brooks/Waters 2011: 168).

Laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks lag die Zahl der in Deutschland studierenden BildungsausländerInnen<sup>21</sup> im Wintersemester 2012/13, also rund um meinen Erhebungszeitraum, bei ca. 205.000 (BMBF 2014)<sup>22</sup> – rund 11,3 % aller Studierenden (Statistisches Bundesamt 2017). Deutschland ist weltweit als Zielraum für einen Studienaufenthalt besonders beliebt und liegt auf Rang 3 hinter den USA und Großbritannien (BMBF/DAAD 2014: 9). Statistisch wird im Hinblick auf BildungsausländerInnen lediglich zwischen den Hochschularten Universität und Fachhochschule unterschieden sowie zwischen Studierenden, die verschiedene Arten von Abschlüssen (Bachelor, Master, Diplom etc.) anstreben (93 %), und Teilstudierenden (7 %) (BMBF 2010: 18 f.). Der Besuch von Sommeruniversitäten wird nicht als besondere Studienform erfasst, sondern ist vermutlich in den 7 % der BildungsausländerInnen, die ein Teilstudium in Deutschland absolvieren, enthalten. Die Dauer des Teilstudiums in Deutschland (das nicht nur – wie die Sommeruniversität – wenige Wochen, sondern auch ein oder zwei Semester umfassen könnte) wird nicht näher präzisiert. Es mangelt somit an verlässlichen offiziellen Zahlen zu der von mir gewählten Grundgesamtheit.

Auf Basis meiner eigenen Recherchen und Erhebungen lässt sich die für kurzzeitige Studienaufenthalte im Ausland wesentliche Institution der Sommeruniversität wie folgt charakterisieren: Bei der Mehrzahl der Teilnehmenden an Sommeruniversitäten handelt es sich um Bachelorstudierende, die sich von den belegten Sommeruniversitätskursen Credits an ihren Herkunftsuniversitäten anrechnen lassen. Zum Teil erfüllen sie damit eine curriculare Pflicht im Rahmen eines Studiengangs an der Herkunftsuniversität, bereiten Diplom- und Doktorarbeiten bzw. ein Studium in Deutschland vor oder versuchen, ihre Sprachkenntnisse zu verbes-

---

<sup>20</sup> Zum Teil ist in diesem Zusammenhang auch von hochmobilen globalen Eliten die Rede („globals“, vgl. Elliott/Urry 2010: 65 ff.), aber Sommeruniversitätsstudierende, die sich zum Großteil noch in der akademischen Erstausbildung befinden, hierzu zu zählen, erscheint unpassend (vgl. Brooks/Waters 2011: 9).

<sup>21</sup> Da die Begriffe „ausländische Studierende“ bzw. „Bildungsausländer“ stark ideologisch geprägt sind, weil sie von vornherein Fremdheit zuschreiben (vgl. Terkessidis 2000: 9; Aits 2008: 49), nutze ich sie nur bei der Bezugnahme auf Statistiken, bevorzuge aber ansonsten die Bezeichnung „internationale Studierende“.

<sup>22</sup> Die Zahlen des Statistischen Bundesamts (2013: 6) weichen hiervon ab und registrieren für das Wintersemester 2012/13 281.076 ausländische Studierende. In dieser Arbeit beziehe ich mich nicht auf die neuesten Zahlen, sondern auf jene, die dem Zeitraum am nächsten kommen, in dem die Sommeruniversitätsstudierenden befragt wurden.

sern.<sup>23</sup> Sommeruniversitätsstudierende müssen in der Regel ein Mindestalter von 18 Jahren haben und in ihren Herkunftsorten an Hochschulen immatrikuliert sein. Zum Teil können sich jedoch auch Hochschulalumni sowie Berufstätige zu Kursen anmelden.<sup>24</sup> Für englischsprachige Fachkurse und Deutschkurse müssen bestimmte Sprachniveaus nachgewiesen werden, insofern die Unterrichtssprache für die Teilnehmenden eine Fremdsprache ist. Zum Teil sind im Rahmen des Bewerbungsverfahrens auch Motivationsschreiben einzureichen, aus denen fachliche Hintergründe und Lernziele für den angestrebten Auslandsaufenthalt hervorgehen.

Die Bekanntmachung und Vermarktung der Sommeruniversitätsprogramme erfolgt über verschiedene Kanäle. Eine Schlüsselrolle kommt den jeweiligen Partneruniversitäten der Hochschulen sowie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) zu.<sup>25</sup> In ihren Außen- darstellungen präsentieren Sommeruniversitäten weltweite Mobilität als positiven Gegenhorizont und sich selbst als international orientierte Ausbildungseinrichtungen, als „Stätte der Begegnung für Studierende aus aller Welt“.<sup>26</sup> Insofern dies plausibel ist, werben sie mit ihrem Ruf, eine führende bzw. renommierte Universität im Zielraum zu sein.

Die Auslandsstudienabteilungen der Hochschulen beraten generell zu Studienmöglichkeiten im Ausland. Sie bereiten die Studierenden zum Teil auch in speziellen Vorbereitungskursen auf ihre Auslandsaufenthalte vor. In diesem Zusammenhang formulieren sie auch Erwartungen an die „outgoing students“ und setzen ihnen Ziele für ihre Auslandsaufenthalte, die mit den Erfahrungsdimensionen zusammenhängen können, die mir gegenüber fallübergreifend als wesentlich präsentiert wurden, nämlich: „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ sowie „Lernen und Bildung“. Beispielhaft sei auf das „Study Abroad Center Pre-departure Student Handbook“ einer Herkunftsuniversität interviewter Studierender verwiesen. Dieses formuliert als Ziele u. a. „to be able to adjust immediately and function successfully in a foreign environment“, „to be a good ambassador and represent your university, state, and country“, „[to d]evelop skills to deal with new cultures, adjustment, culture shock and re-entry“ oder „[to d]evelop skills to study in a new educational environment and succeed“ (UHM 2011: 2 f.). Ähnlich reproduzieren die besuchten Sommeruniversitäten in ihren Veröffentlichungen und Handreichungen an ihre Studierenden Vorstellungen von Anderem, Fremdem und Eigenem. Beispielsweise werden kulturell differierende Hintergründe der Studierenden betont und es wird den Studierenden nahegelegt, den bevorstehenden Auslandsaufenthalt als „kulturelles Lernerlebnis“ zu begreifen. Beispielhaft sei aus dem Handbuch einer Sommeruniversität zitiert, in dem die Aneignung des kulturell Anderen im Rahmen von Auslandsaufenthalten als positiver Gegenhorizont präsentiert wird:

„Sie werden feststellen, dass bereits alltägliche Dinge ganz anders sein können als in Ihrem Heimatland – freuen Sie sich darauf, diese Andersartigkeit zu entdecken und zu erleben! Seien Sie offen für das Andere und begegnen Sie ihm mit Neugier und Humor. Und vielleicht entdecken Sie ja auch ganz neue Seiten an sich selbst – vielleicht eine deutsche, vielleicht eine berlinische?“<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> Protokolle von mehreren Gesprächen mit ProgrammmitarbeiterInnen im Jahr der ersten Erhebungen, interne Dokumente einzelner Sommeruniversitäten sowie Aussagen von interviewten Studierenden.

<sup>24</sup> Vgl. beispielhaft TU Summer University (2017); FUBiS (2017); HUWISU (2017); HWR Berlin (2017).

<sup>25</sup> Den ProgrammmitarbeiterInnen zufolge ist das DAAD-Portal [www.summerschools-in-germany.de](http://www.summerschools-in-germany.de) zentral.

<sup>26</sup> Ich habe Programme verschiedener Sommeruniversitäten gesichtet und ausgewertet. Das Zitat ist der Außen- darstellung einer Sommeruniversität entnommen, welche Studierende aus meinem Sample besucht haben. Es wird aus Anonymisierungsgründen nicht näher belegt.

<sup>27</sup> Das Zitat wird aus Anonymisierungsgründen nicht näher belegt.

### 2.3 Lebenslagen von internationalen Sommeruniversitätsstudierenden: Auslandsstudienaufenthalte als milieuspezifische Ausbildungspassage im jungen Erwachsenenalter

Die Sommeruniversitätsstudierenden eint, dass sie allesamt junge Erwachsene sind, die im Rahmen ihres Berlin-Aufenthalts (und in der Regel auch davor und danach) eine formale Ausbildung im tertiären Bildungsbereich durchlaufen. Das junge Erwachsenenalter wird in der Psychologie auch als Spätadoleszenz bzw. im Englischen auch als „emerging adulthood“<sup>28</sup> bezeichnet. Es lässt sich nicht durch genaue Altersgrenzen definieren. Häufig sind Einteilungen von 17 bzw. 18 bis Mitte 20 oder Mitte 30 (vgl. Krämer/Haase 2012: 49; Arnett 2004: vi). Der Übergang vom Jugendalter in das sogenannte Erwachsenenleben hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Da das Ende der Jugendphase häufig nicht mehr eindeutig bestimmbar ist und sich das sogenannte Erwachsenwerden bis ins dritte oder vierte Lebensjahrzehnt verlängern kann, lässt sich die Erwachsenenphase immer weniger an spezifischen Merkmalen festmachen. Zu diesen könnten beispielsweise Alter, soziale Normierungen wie Wahlalter, Strafmündigkeit oder stabile Berufsposition, Familiengründung gehören, aber auch entwicklungspsychologische Aspekte wie veränderte Selbstsicht, Verantwortung, Unabhängigkeit, Reife etc. (vgl. Müller 1996: 132; Faltermaier et al. 2014: 85).

Angesichts dieser „Destandardisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1985: 24) wird in dieser Arbeit das junge Erwachsenenalter nicht als Lebensphase, sondern als besondere Lebenslage bezeichnet. Es wird davon abgesehen, verschiedene Lebensphasekonzepte vorzustellen. Vielmehr werden Spezifika jener Lebenslage vorgestellt, die wesentliche Rahmenbedingungen für die Auslandserfahrungen der Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin darstellen. Auch wenn generell von nationalen Unterschieden bzw. kulturspezifischen Besonderheiten im Hinblick auf das junge Erwachsenenalter auszugehen ist, deutet die Sichtung englischsprachiger Grundlagenliteratur (Arnett 2004; Smith 2011) darauf hin, dass es in den diversen Herkunftsgesellschaften der Studierenden kulturübergreifend bestimmte Merkmale und Tendenzen zum jungen Erwachsenenalter gibt. Diese werden nachfolgend erläutert.

Als zentrale Lebensthemen im jungen Erwachsenenalter gelten die Weiterentwicklung der eigenen Identität, der Aufbau intimer Beziehungen, die Sozialisation und Rollenübernahme in Beruf und Familie, die Auseinandersetzung mit normativen Übergängen und kritischen Lebensereignissen sowie die Entwicklung und Verfolgung wichtiger Lebensziele (vgl. Faltermaier et al. 2014: 124 ff.). In der entwicklungspsychologischen und biografiethoretischen Literatur bzw. Lebenslaufforschung wird davon ausgegangen dass die Entwicklung einer gefestigten Identität nicht mit der Jugend abgeschlossen, sondern bis weit in das junge Erwachsenenalter hineinreicht. Das junge Erwachsenenalter gilt als Lebenslage, in der ein Ablösungsprozess von der gewohnten lebensweltlichen Umgebung und vertrauten Orientierungen beginnt. Sein Beginn wird dadurch markiert, dass Individuen es bewerkstelligen, sich selbst innerhalb sozialer Handlungsräume zu verorten. Sie hinterfragen Deutungsmuster, konzipieren und erproben Selbst- und Weltbezüge für das eigene Leben in der Suche nach einer eigenen Identität (vgl. Bauer 1997: 60; Arnett 2004: 9).

Dies ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als sie explizit auch fragt, inwiefern sich Orientierungen und Handlungspraktiken, die den Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts für die

---

<sup>28</sup> Jeffrey Jensen Arnett (2004: v) schlägt den Begriff „emerging adulthood“ in Abgrenzung von jenem der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters vor, um eine demografisch, subjektiv und identitär spezifische Entwicklungsphase zu beschreiben, die Menschen in industrialisierten Gesellschaften ab dem späten Teenageralter bis zum Alter von circa dreißig Jahren durch die Mehrheitsgesellschaft zugestanden wird.

Sommeruniversitätsstudierenden zugrunde liegen, verändern und somit Bildungspotenziale im Sinne eines transformierten Selbst- und Weltverhältnisses begründen.

Das junge Erwachsenenalter ist entwicklungspsychologisch „von Brüchen gekennzeichnet“ (Müller 1996: 124). Als Aufgabe, die das junge Erwachsenenalter besonders prägt, gilt die Bewältigung von Ambivalenzen und Orientierungsschwierigkeiten. Junge Erwachsene stehen vor der Herausforderung, Widersprüchlichkeiten in Einklang zu bringen, die dadurch entstehen, dass sich bestimmte Handlungsspielräume, Entwicklungshorizonte, Interessen und Lebensverhältnisse nicht oder nur schwer miteinander vereinbaren lassen. Einem hohen Individualisierungspotenzial und ausgeprägten formalen Rechten stehen häufig mangelnde ökonomische Autonomiemöglichkeiten gegenüber, die zu psychischen Unsicherheiten führen können (vgl. Faltermaier et al. 2014: 22 ff., 89; Smith 2011: 13 ff.). Dies trägt dazu bei, dass Lebensereignisse wie die Ausbildung oder der Berufseinstieg, Heirat oder die Geburt von Kindern nicht mehr in demselben Maße altersmäßig festgelegt und chronologisch angeordnet sind wie früher. Kohli (1985: 24) diagnostizierte folglich eine Umkehr der Chronologisierung bzw. eine „Destandardisierung des Lebenslaufs“. Diese begünstigt, dass Individuen immer mehr Entscheidungen hinsichtlich des eigenen Lebensentwurfs abverlangt werden. Insbesondere von jungen Erwachsenen wird erwartet, dass sie Sinn selbst herstellen (vgl. Marotzki 1990: 26; Bauman 1999: 40). Sie unterliegen einem zunehmenden Zwang, den eigenen Lebenslauf selbst zu gestalten:

„Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biografie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biografie nehmen zu. Individualisierung von Lebenslagen und -verläufen heißt also: Biografien werden ‚selbstreflexiv‘; sozial vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellende Biografie transformiert. [...] In der individualisierten Gesellschaft muß der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Partnerschaften usw. zu begreifen.“ (Beck 1986: 216 f.)

Durch die schwindende Verbindlichkeit und Erosion von Lebensverlaufsmustern gehen Biografisierungsprozesse heutzutage mit einer quasi unablässigen Reflexion der eigenen Individualität und mit steigenden Kompetenzanforderungen an Individuen hinsichtlich ihrer Selbststeuerung einher. Dies macht die Lebenslagen von Individuen krisenanfälliger (Beck 1996: 205) und kann bei jungen Erwachsenen auch zu einem Gefühl der Überforderung führen (vgl. Brose/Hildenbrand 1988: 18, 23). Während einige junge Erwachsene an so etwas wie einer gesellschaftlich dominierenden „Normalbiografie“ und überlieferten Sinnmustern festzuhalten versuchen, werden andere junge Erwachsene zu „ExpertInnen des Umgangs mit Ungewißheit“ (Walther 1996: 23). Die verstärkte Pluralisierung von gesellschaftlichen Sinnwelten und Lebensformen führt zudem dazu, dass Individuen auf experimentelle Strategien der Bewältigung setzen, Entscheidungen als revidierbar ansehen und Wandel als wesentliches Merkmal eines Lebens im Suchmodus verstehen (vgl. Müller 1996: 135 ff.; Marotzki 1990: 29). So ist es möglich, dass Sinnstrukturen wie eine feste Verortung im Beruf oder die Gründung einer Familie für sie nicht mehr als Kriterien für das Erwachsensein fungieren. Vielmehr bestimmen sie selbst gemäß ihrer individuellen Lebenssituation, was für sie erwachsenes Handeln ausmacht (vgl. Müller 1996: 133 f.; Arnett 2004: vi).

Orientierungsprobleme können auf individueller Ebene verankert werden, aber auch mit unvereinbaren Widersprüchen zwischen gesellschaftlichen Zusicherungen und strukturellen Bedingungen zusammenhängen (vgl. Smith 2011: 14 f.). Dies veranlasst Müller (1996: 134) zu der Feststellung: „Das Erwachsensein bleibt unklar und prekär.“ Der Erwachsenenstatus bei

jungen Erwachsenen ist folglich nicht nur positiv konnotiert. Selbst wenn er mit Stabilität einhergeht, symbolisiert er häufig das wenig begehrenswerte Ende neuer Erfahrungen und Abgeschlossenheit. Demgegenüber präferieren viele junge Erwachsene Möglichkeiten der Veränderung und des Wechsels (vgl. Arnett 2004: 45 f.). Die Zunahme von biografischer Offenheit und der Zwang, den eigenen Lebenslauf selbst zu gestalten, können dazu beitragen, dass auch Mobilität zu einer von diversen „Suchbewegungen“ (Gieseke 2012: 103) wird bzw. Mobilitätspraxis verstärkt zur Bewältigung biografischer Aufgaben herangezogen wird. In Christian Smiths soziologischer Studie zu jungen amerikanischen Erwachsenen bekunden 40 % ihren Wunsch zu reisen (vgl. Smith 2011: 105). Auch in der Mobilitätsforschung wird von einer steigenden Bedeutung von Mobilität für junge Erwachsene ausgegangen (vgl. Williams/Hall 2002: 13). So konstatiert beispielsweise Urry (2002: 161): „Mobility is increasingly central to the identities of many young people.“

Zur Bedeutung und Praxis von Mobilität speziell im jungen Erwachsenenalter gibt es nur wenige empirische Studien.<sup>29</sup> Dennoch wird häufig davon ausgegangen, dass die Mobilität junger Erwachsener ein globales Phänomen darstellt (vgl. Mason 2002: 90). In der deutschsprachigen Tourismusforschung wurden zwischen 1963 und 1993 einige Publikationen über Jugendreisen und Jugendaustausch veröffentlicht. Für die vorliegende Arbeit, welche nicht auf die Mobilitätserfahrungen Jugendlicher, sondern junger Erwachsener abhebt, sind diese jedoch zu vernachlässigen. Dies gilt insbesondere auch, weil sie in einem Zeitraum entstanden sind, in dem die AutorInnen noch stärker von voneinander abgetrennten Lebensphasen und weniger von einer Verlängerung der Jugendphase ausgingen. Zu den Zielgruppen im jungen Erwachsenenalter, die in der Tourismusforschung in jüngerer Zeit stärker in den Blick gerückt sind, gehören „young volunteer travellers“ (Lyons/Wearing 2008; Benson 2011). Zudem gibt es inzwischen einige Studien zum bevorzugt von jungen Menschen ausgeübten „backpacker tourism“ (Hannam/Diekmann 2010; Pearce/Foster 2007), einzelne Fallstudien zu „independent long stay travelers“ (Murphy/Moscardo 1996) oder „young budget travelers“ in spezifischen Zielräumen (Loker-Murphy/Pearce 1995). Der Fokus dieser Studien liegt aber in der Regel auf deskriptiven Analysen spezifischer Aspekte des Reiseverhaltens dieser Zielgruppen, ihrer Einordnung in eine spezifische Art des Tourismus (vgl. u. a. Dotson et al. 2008; Gallarza/Saura 2006; Buczkowska 2013: 154) oder auf Touristentypologien (vgl. Pearce 1982: 32). Eine systematische Verknüpfung von Sinngehalten dieser Arten von Mobilität mit der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters bzw. milieuspezifischen studentischen Kontexten bleibt aus. Dennoch gelingt es den Studien zu verdeutlichen, dass die Mobilität von Studierenden eine Bandbreite an Praktiken umfasst und studentische Reisen ins Ausland mit komplexen Überlegungen, persönlichen und gesellschaftlichen Gründen verbunden sind (vgl. Brooks/Waters 2011: 162 f.).

In der Mobilitätsforschung werden v. a. zwei Perspektiven zu studentischen Motivationen für internationale Mobilität verbreitet: Einerseits stehen Diskurse über die Beschäftigungsfähigkeit internationaler Studierender sowie über Zusammenhänge zwischen internationaler Studienerfahrung, Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktvorteilen im Zentrum (vgl. u. a. Maiworm/Teichler 1996; Herren 2008; Franklin 2010; Di Pietro 2013). Ähnlich zu Studien aus der Hochschul-, Management- und Lebenslaufforschung, denen in der Regel ein verkürzter Bildungsbegriff zugrunde liegt, werden in ihnen Entscheidungen zugunsten von bzw. Auswirkungen von Kurzzeit-Studienaufenthalten im Ausland analysiert. Ggf. werden zudem zugehörige Studienprogramme evaluiert und modelliert (vgl. u. a. Paige et al. 2006; Sachau et al. 2010; Lau-

---

<sup>29</sup> Beispielsweise von Cairns (Hrsg.) (2010) und Krämer/Haase (2012).



ermann 2012). Andererseits thematisieren Studien den Erfahrungsgewinn, den sich viele internationale Studierende erhoffen bzw. von dem sie berichten (beispielsweise die Entdeckung anderer Kulturen, vgl. Buczkowska 2013: 152). Auch Auswirkungen von Studienaufenthalten im Ausland auf künftiges Mobilitätsverhalten gehören zu den Erkenntnisinteressen (Jackson 2010; Wolfeil 2012). Elisabeth Murphy-Lejeune (2008: 52) spricht im Zusammenhang mit Studierenden, die „qualitativ in ihre Zukunft investieren“ möchten, von Mobilitätskapital. Ähnlich stellen andere ForscherInnen einen Bezug zu Pierre Bourdieus Kapitalsorten, insbesondere sozialem und kulturellem Kapital, her (u. a. Brooks/Waters 2011: 168; Martinez et al. 2009: 541; Weiß 2006).

Für internationale Studierende wesentliche Erfahrungsdimensionen wurden vielfach – wenn auch nicht unbedingt qualitativ-rekonstruktiv – untersucht, häufig mit Fokus auf bestimmte Herkunfts- und Gastländer oder Austauschprogramme (siehe Gmelch 1997; Krzaklewska 2006, Feyen/Krzaklewska 2013). In manchen Studien erfolgt ähnlich zu den beiden von mir gebildeten Erfahrungsdimensionen eine Kategorisierung in „karriereorientierte“ vs. „erfahrungsorientierte“ internationale Studierende (Krzaklewska/Krupnik 2007: 17, zit. nach Krzaklewska 2008: 95). Teilweise werden die Perspektiven auf Beschäftigungsfähigkeit und Erfahrungsgewinn auch verbunden. Dies gilt z. B. für Studien, die den arbeitsmarktbezogenen Nutzen studentischer Mobilität, der insbesondere von Ausbildungs- und politischen Institutionen diskursiv etabliert wird, den persönlichen Motivationen und Erfahrungen von Studierenden kritisch gegenüberstellen (siehe Brodersen 2014; Fincher/Shaw 2009; Sovic/Blythman 2013). Obwohl ein beträchtliches Potenzial darin läge, Parallelen zu typischen Bedürfnissen und Aufgaben im jungen Erwachsenenalter zu ziehen, ragen aus der unübersichtlichen Masse an Arbeiten nur wenige empirische Studien hervor, die Mobilität im jungen Erwachsenenalter im Sinne einer Ressource des Übergangs zum Erwachsensein fokussieren (Thomson/Taylor 2005; Wearing et al. 2015: 104; Crossley 2012). Auch sind mir nur wenige Studien bekannt, die eine Verbindung mit biografisch relevanten Bildungs- und Lernprozessen (Stone/Petrick 2013), bzw. mit identitären Entwicklungen und ggf. auch Transformationen in Auseinandersetzung mit dem Selbst (Matthews 2008: 115; Boomans et al. 2007: 55) herstellen. Im Hinblick auf die Verbindung von Mobilität und jungem Erwachsenenalter bleiben Analysen häufig darauf beschränkt, dass jungen Erwachsenen in besonderem Maße eine Offenheit für Lernprozesse und touristische Erfahrung zugesprochen wird (vgl. Buczkowska 2013: 148). Zudem wird konstatiert, dass Mobilität heutzutage für viele junge Menschen zum Lebensstil dazugehört (vgl. Jensen 2006: 343).

Allan Williams und C. Michael Hall (2002: 11) zufolge beinhalten die Reisen junger Menschen häufig eine Mischung aus Studium, Tourismus und Gelegenheitsjobs. Sie gehen davon aus, dass sich eine wachsende Zahl an Studierenden eine Auszeit für temporäre Mobilität nimmt. Diese fungiere als eine Art Übergangsphase von der Jugend zum Erwachsenenendasein. Junge Menschen verknüpften mit ihrer Mobilität Lebenserfahrungen, die sich positiv auf Beschäftigungsperspektiven nach der Rückkehr in den Herkunftsraum auswirken. Ähnlich reklamieren Nadine Dolby und Fazal Rizvi (2008: 2), dass immer mehr junge Menschen, darunter solche, die sich für (formale Aus-)Bildungsziele räumlich bewegten, neue Netzwerke und Identitäten im Kontext von weltweiter Mobilität entwickelten. Sie nähmen sich weder als TouristInnen noch als ImmigrantInnen wahr, sondern besetzten – medial unterstützt – einen neuen kulturellen Raum. Hierfür spricht empirisch, dass auch Sommeruniversitäten aus Berlin im Rahmen ihrer Internetauftritte studentische Auslandsaufenthalte als Erfahrungsräume präsentieren, in denen die Studierenden kulturübergreifend durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge mit-

einander verbunden bleiben. Sie betonen, dass ihre Studierenden „aus den verschiedensten Ländern zusammen gelernt, Freundschaften geschlossen und Erfahrungen mit in ihre Heimat genommen [hätten], die ihnen nur Berlin bieten kann“.<sup>30</sup> Somit wird der temporäre Zielraum jungen Erwachsenen, die sich selbst entwickeln und ausprobieren wollen (vgl. Arnett 2004: 45), als vielfältiger Möglichkeitsraum mit biografischem Potenzial dargeboten.

## 2.4 Die Stadt Berlin: Verbreitete Images und ihre potenzielle Bedeutung für studentische Sinnzuschreibungen

Robert Maitland und Peter Newman (2009) zählen Berlin zu den „Welttourismusstädten“, die sich dadurch auszeichneten, dass sie einerseits massenhaft verschiedenste TouristInnen, andererseits in ihrer Rolle als wirtschaftliche, politische, wissenschaftliche und kulturelle Zentren auch vielfach temporäre MigrantInnen anzögen (vgl. ebd.: 13). Berlin hat sich in der Tat zu einer führenden Metropolregion für Tourismus in Europa entwickelt. Im Erhebungszeitraum war es hinter London und Paris das drittbeliebteste Reiseziel in Europa mit über 11 Mio. Besuchern und rund 27 Mio. Übernachtungen pro Jahr (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2014: 1). Der Tourismus besitzt herausragende wirtschaftliche Bedeutung für die Stadt und Region (vgl. Farías 2005: 23) und wird durch ein gezieltes Stadtmarketing gefördert. Betrachtet man die migrationsspezifische Entwicklung Berlins, so zeigt sich, dass die Stadt im Vergleich mit anderen europäischen und deutschen Städten zwar immer noch relativ wenige MigrantInnen hat.<sup>31</sup> Sie bemüht sich jedoch, ein Image von Weltoffenheit und Multikulturalität zu etablieren und präsentierte sich in den letzten Jahren verstärkt als „Zuwanderungsstadt“.<sup>32</sup>

Nachfolgend werden Images vorgestellt, die als Summe raumbezogener Assoziationen, von Informationsstücken und Ideen (Gran 2010: 27) die offizielle Außendarstellung Berlins prägen. Sie sind für diese Arbeit insofern relevant, als sie von Sommeruniversitäten reproduziert werden und deren Studierende auf sie Bezug nehmen. Ich konzentriere mich auf Images, welche das Stadtmarketing seit der Wiedervereinigung bis zum Berlin-Aufenthalt der Sommeruniversitätsstudierenden dominieren. Aufbauend skizziere ich anhand wesentlicher Thesen der Mobilitätsforschung zu Images, inwiefern sie für Sinnzuschreibungen der Sommeruniversitätsstudierenden an ihren Berlin-Aufenthalt relevant werden könnten.<sup>33</sup>

Berlin gilt als relativ junge Metropole, die sich zwischen 1870 und 1920 so rasant entwickelte, dass ein Mythos von Europas „boom town“ entstand.<sup>34</sup> Im Nationalsozialismus wurde Berlin als Kulisse für den historischen Aufstieg der NSDAP und als „Reichshauptstadt“ zur Legitimation ihrer Herrschaft genutzt (vgl. Institut für Kommunikationsgeschichte 1996: 19 ff.). Nach dem Zweiten Weltkrieg und erfolgtem Wiederaufbau der weitgehend zerstörten Stadt reklamierten RepräsentantInnen Ost- und West-Berlins erneut den Status einer internationalen

<sup>30</sup> Aus Anonymisierungsgründen wird die Quelle nicht näher benannt.

<sup>31</sup> Laut Einwohnerregisterstatistik vom 31.12.2012: 949.183 Einwohner mit Migrationshintergrund (27,4 %), davon 445.238 Deutsche mit Migrationshintergrund (12,8 %) und 503.945 Ausländer (14,5 %). Die meisten MigrantInnen stammen aus der Türkei, aus Polen, aus dem ehemaligen Jugoslawien und der russischen Föderation, wobei der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in den Berliner Bezirken sehr stark schwankt (zwischen 8,4 % und 46,6 %, vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2013: 12).

<sup>32</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017).

<sup>33</sup> Da die vorliegende Arbeit das Ziel der gegenstandsbezogenen Theoriebildung verfolgt, dienen die nachfolgenden Passagen lediglich einer Sensibilisierung für den Forschungsgegenstand. Sie sind weder als leitende Hypothesen für die eigene Forschung zu verstehen noch sollten sie darüber hinwegtäuschen, dass Images stets subjektiven Interpretationen unterliegen, somit eine Eigendynamik entfalten und transformierbar sind. Färber (2005: 17) spricht in diesem Zusammenhang unter Bezugnahme auf Wolfgang Kaschuba von „aktivem Imagineering“.

<sup>34</sup> Berlin wurde in Reiseführern als „the most American among European Cities“ beschrieben (Siebenhaar 2006: 229; Institut für Kommunikationsgeschichte 1996: 14). Karl Scheffler trug mit seiner polemischen Publikation „Berlin – ein Stadtschicksal“ aus dem Jahr 1910 zum Mythos von Berlin als traditionsloser Kolonial- und Pionierstadt bei, die dazu verdammt sei „immerfort zu werden und niemals zu sein“ (Siebenhaar 2006: 230).

Metropole (vgl. Siebenhaar 2006: 227 ff.). West-Berlin warb mit seinem Sonderstatus und den unbegrenzten Konsummöglichkeiten zwischen Kurfürstendamm und Funkturm, Ost-Berlin versuchte sich demgegenüber als „Stadt des Friedens“ zu profilieren, als historisches und zugleich modernes „Schaufenster des Ostens“ mit vielfältigen kulturellen Möglichkeiten und attraktivem Umland (Institut für Kommunikationsgeschichte 1996: 25 ff.).

Nach der deutschen Wiedervereinigung wurden im internationalen Stadtmarketing, in der Literatur und den Massenmedien insbesondere die Unvollkommenheit und das Unfertige als Markenzeichen Berlins hervorgehoben. Dies zeigte sich in Zuschreibungen wie „neues Berlin“, „junges Berlin“, „Berlin – offene Stadt“ bzw. „Schaustelle Berlin“ (Siebenhaar 2006: 227). Berlin wurde als zukunftssträchtiger Möglichkeitsraum für VisionärInnen, Initiativen, UnternehmerInnen und Abenteuerlustige präsentiert. Führende Rollen bei dieser Selbstpräsentation nahmen die Partner für Berlin-Gesellschaft für Hauptstadtmarketing mbH (Berlin Partner, Gründung 1994) und die Berlin Tourismus Marketing GmbH (BTM, Gründung 1993) ein.<sup>35</sup> Die BTM förderte eine ästhetisierende, politisierende und eventorientierte kulturelle Durchdringung des städtischen Raums. Die Rekonstruktion zentraler Areale wurde mit dem Versprechen verknüpft, Berlin sei die einzige Stadt in Europa, die sich noch neu erfinden könne. Es handele sich um „[d]ie bewegte Stadt“ (Krüger 2001). Die Zuschreibungen von Transformation und Wandel haben sich als zentrale Merkmale der Stadt Berlin medial durchgesetzt (vgl. Färber 2005: 7; Siebenhaar 2006: 231).

Die in den letzten Jahren für die Hauptstadtregion entwickelten Agenden und Tourismuskonzepte etablierten weitere wichtige Images. Folgende fünf zentralen Begriffe waren bereits 2004/05 in der Agenda von Berlin Partner verankert und werden seitdem konsequent zur Profilierung eingesetzt: „Hauptstadt“, „Ost-West-Metropole“, „kreative Stadt“, „Kulturmetropole“ und „lebenswerte Stadt“. Berlin Partner (2017a) wirbt um neue BerlinerInnen, indem es Berlin als Hauptstadt für Startup-Unternehmen und Kreative, als multikulturelle Metropole mit hohem Freizeit- und Unterhaltungswert präsentiert. Berlins hohe Lebensqualität wird auf Basis individueller Lebensgestaltungsmöglichkeiten, günstiger Lebenshaltungskosten, einzigartiger Kulturlandschaft, einer Vielzahl an Erlebnisangeboten und Grünflächen sowie optimalen Verkehrsanbindungen vermarktet (vgl. Berlin Partner 2014b). Darüber hinaus hebt Berlin Partner (2017a; 2017b) auf seinen Internetseiten die Internationalität Berlins als Wirtschaftsstandort hervor. Es verweist auf die multinationalen Hintergründe und Aktivitäten der BewohnerInnen und Studierenden Berlins, die Präsenz auf neuen Märkten, hervorragende internationale Netzwerke und infrastrukturelle Anbindungsmöglichkeiten. Betont wird die Attraktivität Berlins für junge Menschen sowie der gute Ruf Berlins für seine Musik- und Filmszene, seinen öffentlichen Personennahverkehr, Mode und Kunst sowie Essen und Nachtleben (vgl. Berlin Partner 2011; 2014a).

Die von der Senatskanzlei und Berlin Partner 2008 etablierte Imagekampagne „Be Berlin“ setzt auf eine Einverleibung von neu Ankommenden in den städtischen Kulturraum Berlin. Sie suggeriert ihnen, selbst (Teil von) Berlin zu werden. Berlin wird vor allem als Stadt der Chancen dargestellt – sei es für Geschäftsideen, Kunst, Wissenschaft, Stadtleben oder Geschichte (Berlin Partner 2012: 2). Im Tourismuskonzept für die Hauptstadtregion sind Vielfalt, Geschichte, Kultur als profilbildend festgelegt und Slogans wie „Metropole im Aufbruch und Umbruch“ oder „Value for Money“ etabliert. Berlin wird zusätzlich als politisches und mediales Zentrum Deutschlands präsentiert. Es sei die Mitte eines neuen erweiterten Europas, eine

---

<sup>35</sup> Letztere wurde 2010 umbenannt in Berlin Tourismus & Kongress GmbH.

Stadt des Multikulturalismus, der Toleranz und Demokratie, mit viel Grün, Geschichte, dichten Orten wie ruhigen Ecken (vgl. Farías 2005: 27 f.). Das Spannungsfeld zwischen Architektur und Urbanität wird positiv als Nährboden für Kreativität, Innovation und unkonventionelle Lebensentwürfe gedeutet. Insgesamt beruht die Reputation von Berlin als Zielraum maßgeblich auf dem Ruf „to be a city that is a dynamic, tolerant, diverse, experimental, and youthful place where anything goes and where trends are set“ (Novy/Huning 2009: 88).

Zur Rezeption der genannten Selbstpräsentationen der Stadt Berlin durch ausländische Medien und internationale Gäste liegen nur rudimentär empirische Studien vor. Auf sie wird im Zuge der empirischen Rekonstruktionen (Kap. 5.3.2; 6.3.2) Bezug genommen. Vorab ist als ein vorläufiges empirisches Ergebnis lediglich festzustellen, dass die von den befragten Studierenden besuchten Sommeruniversitäten die oben erläuterten Außendarstellungen des Stadtmarketings aufgreifen. In ihren Internetauftritten und Broschüren werben sie mit der Einzigartigkeit Berlins und setzen den kontinuierlichen Bezug zum städtischen Raum als Angebotsmerkmal bei der Vermarktung ihrer Kurse ein. Hierbei greifen sie auf weltweit bekannte ikonografische Symbole wie das Brandenburger Tor zurück und nutzen Slogans aus den oben genannten Image-Kampagnen (z. B. „Be Part of Berlin“). Dies zeigt der Vergleich von Marketingmaterialien zweier Berliner Sommeruniversitäten:

**Tabelle 1: Verbreitete Berlin-Images durch Sommeruniversitäten<sup>36</sup>**

Sommeruniversität 1	Sommeruniversität 2
Berlin als... <ul style="list-style-type: none"> <li>• künstlerisches und wissenschaftliches bzw. intellektuelles Zentrum</li> <li>• nationale Hauptstadt</li> <li>• kosmopolitische Stadt</li> <li>• geografisches, politisches und kulturelles Drehkreuz im Herzen Europas</li> <li>• Brücke zwischen Ost- und Westeuropa, verschiedene Kulturen verbindend</li> <li>• Konsolidierungsanker der Europäischen Union</li> <li>• Stadt mit wichtiger historischer, gegenwärtiger und künftiger Rolle in der europäischen Kultur</li> <li>• Stadt mit turbulenter, aber beeindruckender Geschichte, untrennbar von der Geschichte Europas</li> <li>• Stadt des 21. Jahrhunderts mit moderner Architektur und Multikulturalität</li> <li>• sich schnell wandelnde jugendliche Stadt</li> <li>• Stadt mit herausragenden Bildungs- und Vergnügungsmöglichkeiten</li> </ul>	Berlin als... <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stadt voller aufregender Kontraste</li> <li>• Raum für Begegnungen zwischen Ost und West</li> <li>• Stadt, die für eine Mischung aus Geschichte und zukunftsweisender Moderne steht</li> <li>• nationale Hauptstadt mit Abgeordneten und LobbyistInnen</li> <li>• Stadt mit kultureller Vielfalt</li> <li>• attraktive Stadt für gegensätzliche Lebensstile</li> <li>• Stadt, die Kunst und Popkultur verbindet</li> <li>• Stadt berühmter, zu entdeckender hochkultureller Attraktionen</li> <li>• im innerdeutschen Vergleich preisgünstige Stadt</li> <li>• mit sehr gutem ÖPNV ausgestattete Stadt</li> </ul>

Quelle: eigene Darstellung.

Images wie die oben vorgestellten stellen ‚touristische‘ und ‚migrantische‘ Aufenthalte unter immensen Erfolgsdruck (vgl. Holert/Terkessidis 2006: 244). Sie werden medial (u. a. durch Fernsehen, Filme, Magazine und Literatur) und in persönlicher Interaktion (durch Erzählungen von sozialen Bezugspersonen) weiterverbreitet und beeinflussen städtische Wahrnehmungen und Handlungspraktiken (vgl. Urry 2002: 3; Farías 2010: 205). Die Annahme von „socially constructed ways of seeing“ (Urry 2002: 127) ist innerhalb der Mobilitätsforschung und darüber hinaus (Berger/Luckmann 2010) weitgehender Konsens. Mobilitätsforschende gehen da-

<sup>36</sup> Die Quellen werden aus Anonymisierungsgründen nicht näher ausgeführt.

von aus, dass Wahrgenommenes durch dominante Diskurse sozial konstruiert wird und dass Menschen Bilder und Erfahrungen bezüglich der Stadt, die sie temporär aufsuchen, antizipieren.

In der Tourismusforschung ist man hinsichtlich der Emanzipation der TouristInnen von vorproduzierten Bildern insgesamt eher skeptisch (vgl. Kap. 3.1.2). Viele WissenschaftlerInnen sind sich einig, dass Reisende an ihren Zielorten in der Realität primär das zu erfahren suchen, was sie bereits imaginativ durchlebt haben. Ihnen gehe es unabhängig von ihrem Bildungsstand bzw. sozialen Status primär um die „sinnliche Erfahrung imaginärer Welten“ (Hennig 1999: 55, 58). Der Tourist gilt „als jemand, der Mythen jagt“ (Selwyn 1996: 1):

“While the tourist is away, this then moves on to a tracking down and capturing of those images for oneself. And it ends up with travellers demonstrating that they really have been there by showing their version of the images that they had seen before they set off.”

Auf Basis eines sozialkonstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses erscheint es einerseits plausibel, dass Zielräume wie Berlin durch narrativ reproduzierte Images vorstrukturiert sind. Diese treffen auf Erwartungen bzw. schüren sie. Zugleich ist es jedoch eine sozialkonstruktivistische Prämisse, dass subjektive Sinngelalte und Reflexionen ebenfalls gesellschaftliche Wirklichkeit konstituieren (vgl. Berger/Luckmann 2010: XIV, 18) und institutionelle Ordnungen durch ihre eigene Logik prägen. Images wie die oben genannten Berlin-Images müssen daher auch bis zu einem gewissen Grad als verhandel- und veränderbar angenommen werden. Ich gehe folglich in Anlehnung an Julia Harrison (2003: 38) und Peter Dirksmeier (2010: 95) davon aus, dass der Zielraum Berlin in der Imagination einen Möglichkeitsraum für eine Vielzahl an Erfahrungen bildet. Die tatsächliche Erfahrung dort vollzieht sich auch auf Basis einer multilateralen Konversation zwischen Studierenden, Lehrenden in den Sommeruniversitätskursen, lokaler Bevölkerung, anderen Berlin-Gästen und weiteren Orten. Sobald die Sommeruniversitätsstudierenden für einen temporären Aufenthalt im Zielraum Berlin ankommen, ist dieser für sie nicht mehr nur – wie *vor* Berlin – imaginativer Möglichkeitsraum, sondern wird zum handlungspraktischen Erfahrungsraum. Dieser ist durch oben genannte Images, persönliche Vorstellungen, den körperlichen Vollzug bestimmter Handlungspraktiken und einer kulturell vorgeprägten Wahrnehmung beeinflusst (vgl. Schlottmann 2010: 69).<sup>37</sup>

Die Verankerung der studentischen Berlin-Aufenthalte zwischen Tourismus und Migration spricht dafür, dass zu den Handlungspraktiken der Sommeruniversitätsstudierenden zum einen städtetouristische Praktiken gehören. Ein „Eintauchen“ der Studierenden in die Stadt wird durch die Programmverantwortlichen beider Sommeruniversitäten explizit gewünscht. Gefördert wird es einerseits durch Bereitstellung eines freiwilligen ‚touristischen‘ Rahmenprogramms, das Elemente wie eine halbstündige Bootsfahrt auf der Spree, eine Tour zum Abgeordnetenhaus, zum Reichstag oder entlang der Mauer umfasst. Andererseits sorgen kursspezifische Exkursionen, die Pflichtbestandteil bzw. konstituierendes Prinzip aller Kurse sind, für ein zielgerichtetes Erkunden des städtischen Raums. Die eine Sommeruniversität spricht in diesem Zusammenhang vom „extended classroom principle“ und fasst den städtischen Raum auch als Lernraum. Die andere Sommeruniversität spricht analog von „Erlebnisunterricht“, der unter dem Motto steht „get out of the classroom, get into the city“. Die Exkursionsziele werden von den Lehrenden der Sommeruniversitätskurse bestimmt. Ihre Auswahl trägt somit wesentlich zu den Berlin-Images und -Erfahrungen der Studierenden bei.

---

<sup>37</sup> Mit dem Begriff der Performativität wird der Herstellungskarakter menschlichen Handelns betont und sowohl auf die Macht von Diskursen als auch auf eigene Kontingenzen und die Möglichkeit zur abweichenden Wiederholung hingewiesen, vgl. Dirksmeier (2010: 99).

Außerhalb der Sommeruniversität haben die Studierenden hinreichend Freizeit, um eigenständige Handlungspraktiken zu etablieren, die ebenfalls städtetouristische Praktiken umfassen können oder über diese hinausgehen. Zum Teil werden sie in der Tourismusforschung unter den Schlagwörtern „Post-Tourismus“ oder „New (Urban) Tourism“ diskutiert.<sup>38</sup> Johannes Novy und Sandra Huning (2009: 94) charakterisieren den Städtetourismus in Berlin dadurch, dass er sich im Vergleich zu anderen Städten auch weitläufig auf diverse Nachbarschaften erstreckt, die als „new tourism areas“ bezeichnet werden können, Sie konstatieren zudem „due to the City’s complex and distinct topography“ eine „particular touristic relevance of Berlin’s everyday culture and life in general“ (ebd.). Hiervon ist aufgrund der mehrwöchigen Aufenthaltsdauer der Studierenden, ihrer ausbildungsinstitutionellen Verankerung und der damit verbundenen Nähe zu Erfahrungen von temporären MigrantInnen ohnehin auszugehen (vgl. Kap. 2.1). Analog zu dem Verweis von Richard Sharpley und Philip R. Stone (2011: 3) auf die unendliche Vielfalt touristischer Erfahrung ist auch bezüglich der ‚weniger‘- bzw. ‚nicht-touristischen‘ Erfahrungen der Sommeruniversitätsstudierenden davon auszugehen, dass Berlin als Möglichkeitsraum in unterschiedlichster Art und Weise genutzt und erfahren wird. Im Hinblick auf die Studierenden wird es von besonderem Interesse sein, welche Berlin-bezogenen Images sie auswählen, um Erfahrungen in den Dimensionen „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ sowie „Lernen & Bildung“ zu kontextualisieren und ihrem Berlin-Aufenthalt Sinn zuzuschreiben.

## 2.5 Zusammenfassung

Die mehrwöchigen Auslandsaufenthalte internationaler Sommeruniversitätsstudierender in Berlin stehen exemplarisch für die zunehmende Hybridität und Vielfalt von Mobilitätspraktiken. Um ihren Sinngehalt für die Studierenden zu erfassen, lassen sie sich weder einseitig als touristische Erfahrung noch als Migrationserfahrung kategorisieren. Demzufolge ist es wenig zweckdienlich, einen disziplinär beschränkten Blickwinkel der Tourismus- oder Migrationsforschung auf die studentischen Auslandsaufenthalte einzunehmen. Diese erfordern vielmehr eine Öffnung hin zu einer interdisziplinären Mobilitätenforschung, wie sie vielfach angemahnt wurde (vgl. Rolshoven 2014: 21; Spode 2017: 27 f.). Dieser Forderung komme ich durch die Einordnung der Berlin-Aufenthalte der Studierenden auf einem Mobilitätskontinuum zwischen Tourismus und Migration nach (vgl. Kap. 2.1). Die Aufenthalte werden als eine erste mögliche Phase temporärer Migration verstanden. Der Hybridität des zu untersuchenden Phänomens wird zudem durch ein Cluster übergreifender konzeptioneller Rahmungen Rechnung getragen. (vgl. Kap. 3). Diese implizieren grundlegende, thematisch relevante Konzeptionen aus der Mobilitätsforschung (vgl. Kap. 3.1.2; 3.2.2). Aufgrund der nach wie vor sehr unterschiedlichen theoretischen Anknüpfungspunkte in der Tourismus- und Migrationsforschung lässt es sich nicht vermeiden, diese Bezugnahme weitgehend sequenziell, d. h. getrennt nach beiden Forschungssträngen, herzustellen.

Die vorläufige Annäherung an den Forschungsgegenstand hat gezeigt, dass die Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden nicht losgelöst sind von dem formalen ausbildungsinstitutionellen Kontext „Universität“. Von diesem Kontext wird angenommen, dass er ein prägendes soziales Milieu konstituiert. Soziale Milieus werden in Anlehnung an Bourdieu

---

<sup>38</sup> Mit beiden Begriffen versuchen manche Tourismusforschende den Wandel von sogenannten massentouristischen zu individualisierten touristischen Handlungspraktiken zu fassen (vgl. Huning/Novy 2009: 87 f.). Post-TouristInnen wird zugeschrieben, dass sie „tend to avoid staying in hotels, they aren’t as interested in major tourist attractions, they combine work with travel, they’re looking for unconventional experiences, and they prefer to hang out in residential neighborhoods“ (Novy, zit. nach Rogers 2015).

(1992: 31 f.) als Gruppen von Menschen verstanden, die aufgrund eines bestimmten Habitus, also durch eine „allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt“ über eine ähnliche Lebensweise verfügen, mit der bestimmte Lern- und Bildungswege, Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Handelns verknüpft sind. Zu letzteren gehört im Hinblick auf die Sommeruniversitätsstudierenden die Internationalisierung. Sie ist im Zuge der Globalisierung als eines der obersten Ziele in den politisch geförderten strategischen Planungen von Hochschulen verankert. Dies mündete in den letzten Jahrzehnten sowohl in eine starke Zunahme internationaler studentischer Mobilität als auch in eine wachsende Bedeutung von Sommeruniversitäten. Diese sind bislang primär auf internationale Studierende ausgerichtet. Im dominanten Diskurs, der sich innerhalb der akademischen Ausbildungsinstitution Hochschule etabliert hat, wird weltweite Mobilität in der Regel als positiver Gegenhorizont präsentiert. Eigene internationale Abteilungen beraten Studierende diesbezüglich. In spezifischen (z. B. fremdsprachlichen) Fächern ist das Studium im Ausland bereits ein curricularer Pflichtbestandteil.

Die hier im Fokus stehenden Studierenden vereint trotz unterschiedlicher kultureller Hintergründe, dass sie durch ihre formale Zugehörigkeit zu einer Institution im tertiären Bildungsbereich allesamt junge Erwachsene sind und damit vermutlich über einen konjunkturellen, milieuspezifischen Erfahrungsraum verfügen. Da sich das junge Erwachsenenalter in entwickelten Industriegesellschaften aufgrund einer „Destandardisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1985: 24) kaum mehr an einzelnen, chronologisch einzuordnenden Merkmalen festmachen lässt, wird es in dieser Arbeit als besondere Lebenslage gefasst. Von ihr wird angenommen, dass sie die Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden mitprägt. Zur Spezifik der Lebenslage junger Erwachsener gehört heutzutage, dass es durch Brüche, vielfältige Handlungsspielräume, aber ggf. auch prekäre Lebensverhältnisse gleichermaßen geprägt sein kann. Die hiermit verbundenen Entwicklungshorizonte machen in besonderem Maße Entscheidungen hinsichtlich des eigenen Lebensentwurfs erforderlich. Sie verlangen nach „alltäglicher Identitätsarbeit“ (Keupp 1997: 12), die auch im Zuge von Mobilität gesucht werden kann. Mobilität im jungen Erwachsenenalter kann somit als entwicklungspsychologische Ressource für den Übergang zum Erwachsensein konzipiert werden.

Die Stadt Berlin bietet für die hier untersuchte Grundsgesamtheit einen überaus vielfältigen, bis zu einem gewissen Grad vorstrukturierten Möglichkeitsraum. Dieser wird von den (Sommer-)Universitäten zugleich als Lern- und Erkundungsraum vermarktet. Auf Basis vorherrschender Images eröffnen sich für die Studierenden in Berlin unzählige Handlungspraktiken und Deutungsmuster. Hierunter werden einige ausbildungsinstitutionell gefördert bzw. liegen auf Basis dominanter Diskurse von vornherein nahe. Andererseits treffen verbreitete Images und Narrative stets auf subjektive Intentionen, Relevanzstrukturen und unterschiedlich vertraute gesellschaftliche Wissensvorräte (vgl. Berger/Luckmann 2010: 23, 46 ff.). Daher wird davon ausgegangen, dass den Studierenden insbesondere auf Basis handlungspraktischer Erfahrung immer noch Raum für Re-Interpretationen von Berlin-Images bleibt.

### 3 Konzeptionelle Rahmungen

Die vorliegende Arbeit mit ihrem Fokus auf die Sinngehalte von mehrwöchigen Auslandsaufenthalten in Berlin für internationale Sommeruniversitätsstudierende (vgl. Kap. 1.2) widmet sich einem ausgesprochen vielschichtigen, interdisziplinären Phänomen. Sie benötigt daher eine breite konzeptionelle Rahmung, welche den unterschiedlichen Facetten des Forschungsgegenstands, seiner Kontextualität und seinem Prozesscharakter Rechnung trägt. Einige soziologische Großtheorien wurden bereits im Hinblick auf ihr Potenzial für die Mobilitätsforschung analysiert (u. a. von Vester 1997), ein allumfassender Erklärungsanspruch dieser Theorien wurde aber – zumindest für die Tourismusforschung – verworfen (vgl. Spode 2009: 82). Daher basiert diese Arbeit auf einem Cluster konzeptioneller Rahmungen. Dieses wurde auf Basis eines zirkulären Forschungsprozesses, wie er für viele qualitative Arbeiten typisch ist (vgl. Kap. 4.1), sukzessive im Zuge des empirischen Erhebungs- und Analyseprozesses erarbeitet. Seine Relevanz ist somit empirisch begründet. Die Studierenden bewegen sich *vor*, *während* und *nach* ihrem Berlin-Aufenthalt in einem Spannungsfeld zwischen Fremdheitserwartungen und -erfahrungen sowie Lern- und Bildungsprozessen, deren Querverbindungen und Ambivalenzen kein Theorieansatz für sich genommen zu fassen vermag. Dieses Kapitel skizziert folglich konzeptionelle Bezüge, die im Hinblick auf die beiden vorläufig gebildeten, auf allen drei Erhebungsstufen für die Studierenden wesentlichen Erfahrungsdimensionen relevant werden.

Bezogen auf die Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ (Kap. 3.1) sowie die Erfahrungsdimension 2 „Lernen und Bildung“ (Kap. 3.2) werden einerseits konzeptionelle Überlegungen aus übergeordneten disziplinären Teilbereichen und Wissenschaftstraditionen, die für Sinnzuschreibungen der Studierenden an ihren Berlin-Aufenthalt wichtig werden, integriert: Die Soziologie und Phänomenologie des Fremden (vgl. Kap. 3.1.1) und die bildungstheoretische Biografieforschung, (vgl. Kap. 3.2.1). Andererseits berücksichtigen die aufbauenden Unterkapitel (Kap. 3.1.2; 3.2.2) wesentliche Konzeptionen und Forschungsergebnisse aus der Mobilitätsforschung, die mit beiden Erfahrungsdimensionen zusammenhängen. Entsprechend der Verankerung der Sommeruniversitätsstudierenden auf einem Mobilitätskontinuum zwischen Tourismus und Migration (vgl. Kap. 2.1) konzentriere ich mich hierbei auf die soziologische Tourismus- und Migrationsforschung. Kapitel 3.3 fasst wesentliche Begrifflichkeiten und Prämissen zusammen, welche für die Analysen im Empirieteil der Arbeit (Kap. 5–8) genutzt werden. Zu letzteren gehört, dass ich den Berlin-Aufenthalt der Sommeruniversitätsstudierenden als einen Zeitraum begreife, der die Möglichkeit eröffnet, sowohl Erfahrungen des strukturell Fremden, Anderen, Eigenen und Selbst als auch Lern- und Bildungsprozesse zu durchlaufen.

#### 3.1 Konzeptionelle Rahmung für die rekonstruierte Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“

In meinem empirischen Material konstituieren Fremdes, Differenz, Eigenes und Selbst eine für die Studierenden fallübergreifend auf allen drei Erhebungsstufen wesentliche, vielfach thematisierte Erfahrungsdimension (vgl. Kap. 1.2). Zum Beispiel erwarten die Studierenden starke kulturelle Unterschiede und betonen faszinierende wie krisenhafte Erfahrungen angesichts von Ungewohntem. Darüber hinaus stellen sie Vergleiche mit ihrem Herkunftsraum an und präsentieren den Berlin-Aufenthalt als wichtige neue oder andere Erfahrung, die sie im Hinblick auf die eigene Entwicklung für erstrebenswert halten. Dies führte zu der Entscheidung, den Forschungsgegenstand unter anderem durch Theorieansätze des Fremden zu rahmen.



Die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden nimmt diesbezüglich eine herausragende Stellung ein. Wichtige soziologische Grundannahmen zum Fremden wurden von Georg Simmel, Robert E. Park und Everett Stonequist sowie von Alfred Schütz erarbeitet. Diese wichtigsten, vielzitierten ‚Klassiker‘<sup>39</sup> haben wesentliche Annahmen zu den Positionierungen und Erfahrungen von Fremden etabliert, die auch für die Studierenden in ihrer Zwitterposition zwischen Tourismus und Migration fruchtbar gemacht werden können. Sie werden daher nachfolgend (Kap. 3.1.1) in chronologischer Abfolge vorgestellt. Im Hinblick auf die rekonstruierte Erfahrungsdimension 1 vermögen sie komplementär zu wirken – u. a. auch in Verbindung mit der Phänomenologie des Fremden von Bernhard Waldenfels, die sich als neueres Standardwerk in der Fremdheitsforschung etabliert hat und die ich daher ergänzend einführe. Allen vorgestellten Konzeptionen ist gemeinsam, dass sie Fremdes und Differenz als relationale Begriffe betrachten, die – wie sich empirisch im Zuge von Ortswechseln zeigt – ohne Eigenes und Selbst nicht zu denken sind. Sie trennen Fremdes von Differenz bzw. Anderem, was den Abstufungen von ‚Fremdheits‘erfahrungen, wie sie bei den Studierenden erkennbar sind, gerecht zu werden verspricht. Auf die analytisch hilfreiche Komplementarität der Ansätze gehe ich in Kapitel 3.1.1.5 näher ein, wo deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

Aufbauend auf die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden wird auf deren Rezeption in der Mobilitätsforschung – zunächst der *Tourismus-*, dann der *Migrationsforschung* – eingegangen (Kap. 3.1.2.1). Angesichts der nach wie vor höchst unterschiedlichen theoretischen Fundierung in beiden Forschungssträngen werden die dort jeweils entwickelten alternativen Figuren, Konzeptionen sowie vorherrschende Hypothesen zum Themenkomplex „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ getrennt voneinander vorgestellt (Kap. 3.1.2.2). Für die Migrationforschung wird auf die Ansätze von Alois Hahn (1994), Zygmunt Bauman (1992), Armin Nassehi (1995) sowie auf die Konzeptionen des Transnationalismus und Kosmopolitismus rekurriert. Aus der Tourismusforschung werden insbesondere Annahmen zum Tourismus als strukturelle, kulturelle und zeit-räumliche Differenzenerfahrung, als Entfremdungserfahrung, Erfahrung der Liminalität und Suche nach Authentizität aufgegriffen. Es werden verbreitete Thesen zum Tourismus als versperrter Fremdheitserfahrung vorgestellt. Nicht zuletzt wird auf Touristentypologien eingegangen, die deutliche Bezüge zu Erfahrungsdimension 1 aufweisen. Um der Notwendigkeit einer ganzheitlich ausgerichteten Mobilitätsforschung gerecht zu werden (vgl. Kap. 2.1), werden abschließend neben Unterschieden wesentliche Verbindungslinien zwischen tourismus- und migrationssoziologischen Ansätzen reflektiert (Kap. 3.1.2.3).

### **3.1.1 Die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden**

In der soziologischen Literatur finden sich Grundüberlegungen zur Figur des Fremden sowie zu Fremdheitserfahrungen insbesondere bei Simmel (2013 [1908]) und Schütz (1972 [1944]/[1945]) sowie in Studien der Chicago School (Park 1928; Stonequist 1935). Ihnen ist es zu verdanken, dass sich in der Soziologie ‚klassische‘ Theorieansätze des Fremden etabliert haben (vgl. Reuter/Warrach 2015: 171). Alle genannten ‚Klassiker‘ begründeten eine neue soziale Figur, die dazu beitrug, Fremdheitsphänomene, wie sie basierend auf Migration und Mobilität in modernen Gesellschaften verbreitet sind, zu charakterisieren (vgl. Saalman 2007: 3; Reuter/Warrach 2015: 169). Wissenschaftliche Relevanz für die Fremdheitsforschung entfaltete zudem der differenztheoretisch radikalisierte phänomenologische Ansatz von Walden-

---

<sup>39</sup> Die sogenannte ‚klassische‘ Soziologie des Fremden beschränkt sich Julia Reuter und Nora Warrach (2015: 171) zufolge auf die Zeit zwischen 1900 und 1944, wobei neben Simmel, Schütz und Park manchmal auch die Arbeiten von Merton, Sombart und Mead genannt werden.

fels (1990; 1997; 2006), der einen topographischen Zugang zum Fremden reklamiert, d. h. Fremdes primär von *Orten* des Fremden ausgehend fasst (vgl. Waldenfels 1997: 12). Für die rekonstruierten Sinngehalte der Studierenden relevante konzeptionelle Annahmen der genannten ‚Klassiker‘ werden nachfolgend kurz vorgestellt.

### **3.1.1.1 Georg Simmels „Exkurs über den Fremden“ (2013 [1908])**

Georg Simmel hat mit seinem nur wenige Seiten umfassenden „Exkurs über den Fremden“ den ‚klassisch‘-soziologischen Ansatz vorgelegt, der in wissenschaftlichen Arbeiten zum Thema Fremde am häufigsten zitiert wird (vgl. Breckner 2009: 77). Simmel (2013 [1908]: 764) charakterisiert den Fremden durch sein „Verhältnis zum Raum“, das „einerseits die Bedingung, andererseits das Symbol der Verhältnisse zu Menschen ist“:

„Es ist hier also der Fremde nicht in dem bisher vielfach berührten Sinn gemeint, als der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern als der, der heute kommt und morgen bleibt – sozusagen der potenziell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat. Er ist innerhalb eines bestimmten räumlichen Umkreises – oder eines, dessen Grenzbestimmtheit der räumlichen analog ist – fixiert, aber seine Position in diesem ist dadurch wesentlich bestimmt, dass er nicht von vornherein in ihn gehört, dass er Qualitäten, die aus ihm nicht stammen und stammen können, in ihn hineinträgt.“ (ebd.)

Der Fremde wird von Simmel als Händler in einem Zwischenbereich von räumlicher Fixiertheit und Gelöstheit angesiedelt. Er repräsentiert im Gegensatz zu Einheimischen, aber in Abgrenzung zum Wanderer die potenzielle Bewegung zwischen Orten. Das Fremde als soziologisches Phänomen ist für Simmel räumlich und symbolisch die Einheit aus Gelöstheit und Fixiertheit, die zwischenmenschliche Beziehungen gestaltet (vgl. Geenen 2002: 41; Breckner 2009: 79). Fremdheit wird von Simmel somit als besonderer, relationaler Positionseffekt im Raum gefasst, als „besondere Wechselwirkungsform“ (Simmel 2013 [1908]: 765). Der Fremde ist als Teil seiner gesellschaftlichen Umgebung konzipiert, seine Beziehung zu Einheimischen in grundlegende soziale Interaktionsmuster eingebettet (vgl. Reuter/Warrach 2015: 171).

Die Konstellation zwischen dem Fremden und den Einheimischen ist Simmel (2013 [1908]: 765) zufolge durch eine „Distanz innerhalb des Verhältnisses“ so geprägt, „dass der Nahe fern ist“. Fremdsein wiederum bedeute, „dass der Ferne nah ist“. Hiermit meint Simmel, dass geringe räumliche Entfernung mit ausgeprägter Unvertrautheit einhergehen gehen kann, umgekehrt große räumliche Distanz dennoch Vertrautheit implizieren kann. Die gleichzeitige sozialräumliche Position zwischen Nähe und Distanz ist für den Fremden konstitutiv (vgl. Breckner 2009: 77, 79). Sie begünstigt nach Simmel (2013 [1908]: 766 ff.) die Herausbildung dreier charakteristischer Eigenschaften: die Allgemeinheit der Gemeinsamkeiten, die andere Menschen mit dem Fremden teilen, „Beweglichkeit“ und insbesondere die „Chance zur Objektivität“. So hat der Fremde zwar vielfältigen Kontakt mit allen einheimischen Gruppenmitgliedern, er unterhält aber mit keinem von ihnen eine spezifische, enge Beziehung. Dies macht ihn hinsichtlich sozialer Interaktion besonders flexibel. Er ist zudem nicht vollständig in sein soziokulturelles Umfeld integriert, was ihm eine gewisse Unbefangenheit und Unabhängigkeit verleiht. Dies prägt seine Teilhabe und Gruppenfunktion. So hat der Fremde zur Gruppe der Einheimischen angesichts von Konflikten und Problemlagen eine besondere Relation. Er ist Simmel zufolge nicht in lokalen Machtverflechtungen gefangen. Ihn zeichne vielmehr seine gleichzeitige Stellung inner- und außerhalb der Gruppe der Einheimischen aus (ebd.: 765). Simmels Fremder problematisiert seine Rolle als Fremder nicht, er empfindet seine Ungebundenheit nicht als sozialen Mangel, sondern nutzt sie – wie Simmel am Beispiel des jüdischen Händlers veranschaulicht – zur Verfolgung eigener Interessen (vgl. Reuter/Warrach 2015: 173).

### **3.1.1.2 Robert E. Parks „The Marginal Man“ (1928) und Everett V. Stonequists „The Problem of the Marginal Man“ (1935)**

Robert E. Park positioniert den Fremden als Randfigur („marginal man“) zwischen zwei Gruppen in ein Konfliktfeld, das durch das Aufeinandertreffen verschiedener bzw. widersprüchlicher Kulturen entsteht. Die soziale Position des Fremden ist für ihn durch konflikthafte kulturelle Zugehörigkeiten geprägt: „It is in the mind of the marginal man that the conflicting cultures meet and fuse“ (Park 1928: 881). Der marginal man sei „condemned [...] to live in two worlds“ (ebd.: 893). Individuelle Migration, wie sie der Fremde durch Wohnsitzwechsel und Bruch mit heimatlichen Bindungen unternimmt, bringt Park zufolge im Gegensatz zu früheren kollektiven nomadischen Lebensstilen nicht nur kulturellen Wandel, sondern auch einen neuen Persönlichkeitstypus hervor (ebd.: 886 f.). Im emanzipierten Juden sieht er den Prototypen des „marginal man“. Er charakterisiert ihn in Anlehnung an Simmels jüdischen Händler als städtischen Kosmopoliten, der – ähnlich den TouristInnen unserer Tage – bevorzugt in einem Hotel lebe (ebd.: 892).

Die Herauslösung aus seiner früheren Ordnung ist für den Fremden laut Park (ebd.: 887) einerseits mit individuellen Möglichkeiten für Neues, Abenteuerliches und Emanzipation verbunden, bedeutet aber andererseits auch einen Kontrollverlust – all dies sind auch potenzielle Motivationen und Erfahrungen für die Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin:

“The effect is, so to speak, to emancipate the individual man. Energies that were formerly controlled by custom and tradition are released. The individual is free for new adventures, but he is more or less without direction and control.” (ebd.)

Kennzeichnend für den Fremden als „marginal man“ sei jedoch primär sein Gefühl der Zerrissenheit („divided self“), das auf einem Konflikt zwischen altem Selbst („old self“), das traditioneller Kultur verhaftet ist, und einem neuen Selbst („and the new [self]“), das der Assimilation in die moderne Einwanderungsgesellschaft geschuldet ist, beruht (ebd.: 892). Der Versuch, in zwei verschiedenen Kulturen zu leben, führt Park zufolge zu einem inneren Kulturkonflikt, der psychische Instabilität hervorbringt (ebd.: 881), denn: Die Krise des Fremden ist relativ permanent (ebd.: 893). Hierdurch wird Parks Fremder zum Persönlichkeitstypus. Als kulturelle Hybridfigur bleibt er an den Rändern zweier divergierender Zivilisationsmuster des Gruppenlebens. Bedingt durch seine „kulturelle Zwischenposition“ bleibt er häufig sowohl in der Herkunfts- als auch der Zielkultur fremd (vgl. Winter/Staber 2015: 53). Er ist somit ein „marginal man“, ein Randständiger, der nicht weiß, wohin er gehört. Einziger Ausweg aus dieser sozialen Position ist Park (ebd.: 890 f.) zufolge eine möglichst vollständige Akkulturation bzw. Assimilation (vgl.). Im Rahmen dieser verändert der Randständige sich selbst und die Gesellschaft. Park (ebd.: 893) schreibt dem marginal man folglich zivilisatorisch eine evolutionstheoretische Funktion zu: „It is the mind of the marginal man – where the changes and fusions of culture are going on – that we can best study the processes of civilization and of progress.“

Everett Stonequist, ein Schüler Parks, hat dessen Figur des marginal man weiterentwickelt, indem er deren mit inneren Konflikten verbundene Migrationserfahrung in ihrer Dynamik zu erfassen suchte. Ihn interessieren am marginal man insbesondere „the variations in type, the social situation out of which he emerges, and his life-cycle“ (Stonequist 1935: 3). Die erlittenen Konflikte des Fremden werden im Gegensatz zu Park nicht ausschließlich als kulturelle, sondern auch als soziale Konflikte gefasst, die in der Interaktion zwischen „dominant group“ und „subordinate“ bzw. „minority group“ auftreten (ebd.: 2). Sie hängen demzufolge mit Dominanzverhältnissen und verweigerter Teilhabe zusammen. Kulturelle Unterschiede charakteri-

sieren demgegenüber die Ausgangssituation bzw. die jeweiligen Gruppen, sie konstituieren jedoch nicht den Konflikt:

“Let us begin with the social situation, since it is this which produces the marginal type of personality. [...]Members of one cultural group are seeking to adjust themselves to the group which possesses greater prestige and power.” (ebd.: 3)

Wie bei Park ist Stonequists marginal man innerlich zerrissen, jedoch nicht ausschließlich bezogen auf ethnische und nationale Zugehörigkeit zwischen zwei Kulturen, sondern zwischen mehreren sozialen Welten, mit denen das Individuum über Identifikation oder Herkunft verbunden ist: „So the marginal man as conceived in this study is one who is poised in psychological uncertainty between two (or more) social worlds.“ (Stonequist 1961 [1937]: 8) Zum „marginal man“ im Sinne eines Persönlichkeitstypus würden diejenigen, die den Gruppenkonflikt als permanenten persönlichen Konflikt empfinden.

Stonequist (1935: 10) verweist darauf, dass die Eigenschaften des marginal man situationsbedingt und je nach Lebensphase variieren. Drei Phasen kennzeichnen ihm zufolge die prozesshafte Erfahrung des marginal man (ebd.: 10 f.): So gebe es eine erste Phase der Einführung in zwei Kulturen, die typischerweise auf die Kindheit beschränkt sei und in der zwar eine unbewusste Assimilation stattfinde, jedoch noch keine inneren Konflikte hinsichtlich Zugehörigkeit empfunden werden. Sie werde von einer zweiten Phase gefolgt, in der sich ausgehend von einer (häufig durch Stigmatisierungserfahrungen ausgelösten) Krise die individuelle Selbstkonzeption verändere und ein Bewusstsein für die eigene Randposition entstehe: „The second stage has the character of a ‘crisis’: the individual, through one or more defining experiences, becomes aware of the cultural conflict which involves his own career“ (ebd.: 10). Auf seine persönliche Krise reagiert der marginal man in der dritten Phase Stonequist (ebd.: 11) zufolge mit ambivalenten Haltungen und verschiedenen Rollen (z. B. revolutionär, nationalistisch, reformerisch, behrend, kreativ, investigativ). Sie könnten von exzessiver Selbstbeobachtung über ein empfindliches Bewusstsein ethnischer Zugehörigkeit, der Orientierung an der gesellschaftlich dominanten Kultur sowie Anpassungs- und Vermittlungsbestrebungen bis hin zur Verleugnung der Herkunftskultur reichen.

### **3.1.1.3 Alfred Schütz’ „Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch“ (1972 [1944]) und „Der Heimkehrer“ (1972 [1945])**

In seinem Aufsatz „Der Fremde“ beschreibt Alfred Schütz die strukturelle Erfahrung, die ImmigrantInnen beim Wechsel von einem in ein anderes Zivilisations- und Kulturmuster durchlaufen. Er analysiert die „typische Situation [...], in der sich ein Fremder befindet, der versucht, sein Verhältnis zur Zivilisation und Kultur einer sozialen Gruppe zu bestimmen und sich in ihr neu zurechtzufinden“ (Schütz 1972 [1944]: 53). Am Beispiel eines Immigranten befasst er sich mit der Annäherung eines Fremden an eine Gruppe, von der er dauerhaft akzeptiert bzw. geduldet werden möchte und mit der Krise, die er hierbei durchläuft. Aus seiner Analyse exkludiert er ausdrücklich BesucherInnen bzw. Gäste, die nur temporär Kontakt mit einer Gruppe suchen (vgl. ebd.: 53 f.). Da die Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin jedoch ebenfalls vor der Herausforderung stehen, sich angesichts anderer Zivilisations- und Kulturmuster zurechtfinden zu müssen und in ihren Stegreiferzählungen vor dem Berlin-Aufenthalt teils explizit ihren Wunsch nach dortiger Akzeptanz thematisieren, in Berlin darüber hinaus u. a. Krisiserfahrungen durchlaufen, sind Schütz’ Ausführungen konzeptionell dennoch von hohem Interesse.

Für den Fremden sind biografisch erworbene Zivilisations- und Kulturmuster seiner ursprünglichen Gruppe Ausgangspunkt, um die neue, fremde Umwelt auszulegen. Hierbei kommen bestimmte Wissensvorräte und Relevanzstrukturen zum Tragen. Schütz unterscheidet in An-

lehnung an William James „Vertrautheitswissen“ (Wissen *von* etwas) und „Bekanntheitswissen“ (Wissen *über* etwas) (ebd.: 55 ff.). Diese Unterscheidung kann insofern analytisch hilfreich sein, als die Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin über Wissensbestände *von* bzw. *über* Auslandsaufenthalte verfügen, die ihnen bei der Interpretation und Realisierung von Handlungspraktiken behilflich sind und möglicherweise mobilitätsbezogene Orientierungen prägen. Vertrautheitswissen, so führt Schütz in dem durch Thomas Luckmann vollendeten Werk „Strukturen der Lebenswelt“ aus, beziehe sich „auf jenen relativ sehr schmalen Sektor des Wissens, von dem jeder von uns gründliche, klare und widerspruchslöse Kenntnis nicht nur des Was und Wie, sondern auch ein Verständnis des Warum hat, in dem er also sachverständig ist“ (Schütz/Luckmann 2003 [1979]: 157). Es bezieht sich also auf innere Zusammenhänge von Wissensvorräten und fungiert als Vorschrift für Handlungen sowie für deren Interpretation. Es ist Anweisungs- und Auslegungsschema gleichermaßen (vgl. Schütz 1972 [1944]: 58). Bekanntheitswissen hingegen „bezieht sich nur auf das Was und lässt das Wie unbefragt“ (Schütz/Luckmann 2003 [1979]: 157). Bei Einheimischen sind Selbstverständlichkeiten im Bereich des Bekanntheitswissens angesiedelt. Sie verlassen sich auf ihr Wissen über die Dinge und dass dieses handlungspraktisch ausreicht. Der Fremde hingegen muss Situationen stets aufs Neue definieren. Bekanntheitswissen erweist sich für ihn als strukturell unzulänglich, weil er nicht in die zugehörigen (in diesem Fall fremden) Zivilisations- und Kulturmuster eingebunden ist und diese daher nicht als „Ergebnis einer ungebrochenen historischen Entwicklung und ein Element seiner persönlichen Biografie“ betrachten kann (Schütz 1972 [1944]: 60). Es taugt somit lediglich als Auslegungsschema, das immer wieder neu erarbeitet werden muss, nicht aber als Ausdrucks- und Anleitungsschema (vgl. ebd.: 61).

Die ihm bekannten Zivilisations- und Kulturmuster erweisen sich für den Fremden Schütz zufolge in dem Moment als ungeeignet, wenn er vom Beobachter zum Mitglied der Gruppe, der er sich annähert, werden möchte. Das fertige Bild, das sich der Fremde von der fremden Gruppe innerhalb seiner „Heimatgruppe“ gemacht hat, erweist sich als inadäquat, weil sein Wissen nur als Auslegungsschema fungiert, aber nicht als Anweisungsschema im Sinne einer Anleitung zur sozialen Interaktion. In der neuen sozialen Umgebung erfährt der Fremde, dass ihm bis dato intersubjektiv geteilte Orientierungsstrukturen, die in Alltagssituationen die Reziprozität von Perspektiven ohne stets neue Aushandlungsprozesse garantieren, fehlen. Er erfährt eine Grenze des „Denkens wie üblich“ (ebd.: 58). Die Zivilisations- und Kulturmuster der Gruppe, der er sich nähert, sind für ihn kein „Vertrautheitswissen“ im Sinne erprobter und bewährter Rezepte. Sie sind nicht Bestandteil der eigenen Biografie, sondern nur für die soziale Gruppe („in-group“) konstitutiv, in der der Fremde keinen Mitgliedsstatus hat, obwohl er dies anstrebt. Für die Mitglieder der „in-group“ wiederum bilden die Zivilisationsmuster und deren Rezepte eine Einheit von koinzidierenden Auslegungs- und Ausdrucksschemata, welche der Fremde in die ihm vertrauten Zivilisationsmuster übersetzen muss. Die Übersetzung ist jedoch mit einer Auslegung verbunden, die nicht zwangsläufig mit derjenigen übereinstimmt, die unter den Mitgliedern der „in-group“ geläufig ist. Jede soziale Gruppe hat Kodizes, die nur von jenen verstanden werden, die an vergangenen gemeinsamen Erfahrungen und damit verbundenen Traditionen teilhatten. Das Handeln des Mitglieds der „in-group“ ist geprägt durch Habitualität, Automatismus, Halbbewusstsein. Für die Gruppenmitglieder genügt es, sich einfach auf Dinge zu verlassen. Sie vernachlässigen Schütz zufolge Inkohärenzen in ihren Wissensbeständen so lange, bis sich Annahmen nicht mehr bewähren und eine Krise auslösen. Die typische Krisensituation für den Fremden ist jene, die „den Fluss der Gewohnheiten unterbricht und die Bedingungen sowohl des Bewusstseins wie auch der Praxis ändert; oder, wie wir sagen, sie stürzt die aktuellen Relevanzsysteme mit einem mal um“ (ebd.: 59). Bekannte

Zivilisationsmuster fungieren nicht mehr in Form von „vertrauenswürdigen Rezepten“ (ebd.: 58), sondern erscheinen nur noch auf spezifische Situationen anwendbar. Sie werden kritisch hinterfragt, was eine „Objektivität des Denkens“ anstelle eines „Denkens-wie-üblich“ begünstigt (ebd.: 68). Die Kultur- und Zivilisationsmuster der neuen Gruppe sind für den Fremden etwas, das er „nicht als ein schützendes Obdach betrachtet, sondern als ein Labyrinth“ (ebd.: 69). Sie sind weder selbstverständlich noch ein Mittel, um Probleme zu analysieren, sondern vielmehr abenteuerlich, fragwürdig und problematisch. Der Fremde durchläuft folglich das Handlungsschema der Krisis (vgl. ebd.: 59, 67).

Im Annäherungsprozess an die „in-group“ tendiert der Fremde dazu, individuelle Züge als typische anzusehen (vgl. ebd.: 67). Schütz (ebd.: 68) beschreibt zwei Haltungen, die der Fremde gegenüber der „in-group“ annehmen kann: entweder eine „spezifische Objektivität“, die darauf beruht, dass die neuen Zivilisationsmuster sorgfältig untersucht und Normen hinsichtlich ihrer Gültigkeit relativiert werden. Oder aber er bleibt einer „zweifelhaften Loyalität“ verhaftet, da er unfähig oder nicht gewillt ist, die vertrauten Zivilisationsmuster komplett durch die neuen Zivilisationsmuster zu ersetzen. Er bleibt in diesem Fall ein Außenseiter.

Schütz (1972 [1945]: 70 f.) grenzt den ‚Fremden‘ vom ‚Heimkehrer‘ ab, der ebenfalls als komplementäre sozialpsychologische Figur seine Soziologie des Fremden prägt:

„Die Haltung des Heimkehrers unterscheidet sich von der des Fremden. Der letztere schickt sich an, Mitglied einer Gruppe zu werden, welche niemals die seine gewesen ist. Er weiß, daß er sich selbst in einer unvertrauten Welt befindet, die anders organisiert ist, als die, aus der er kommt, die voller Fallgruben steckt und schwer zu meistern ist. Der Heimkehrer erwartet jedoch, in eine Umwelt zurückzukehren, von der er immer und auch jetzt wieder – so denkt er – intime Kenntnis besitzt und besessen hat, die er nur wieder fraglos annehmen muß, um sich dort selbst wieder zurechtzufinden. [...] So denkt und hofft er; und weil er so denkt und hofft, wird er den von Homer beschriebenen typischen Schock erleiden.“

Schütz (ebd.: 71) fasst unter die Figur des Heimkehrers auch „den Reisenden“, „der aus fremden Ländern“ zurückkehrt. Sie ist im Hinblick auf diese Arbeit insofern relevant, als die Studierenden des finalen Samples *nach* ihrem Berlin-Aufenthalt in ihren Herkunftsräumen interviewt wurden und einzelne von ihnen *vor* ihrem Berlin-Aufenthalt bereits längere Auslandsaufenthalte in Deutschland absolviert haben. Selbst im Fall kurzer Abwesenheiten vom Zuhause ist Schütz zufolge (ebd.: 81) feststellbar, „daß die alte gewohnte Umgebung einen zusätzlichen Sinn erhalten hat, der sich von den Erfahrungen während unserer Abwesenheit herleitet und darauf begründet ist“.

Der Heimkehrer wird von Schütz (ebd.: 71 f.) als jemand definiert, der freiwillig dauerhaft nach Hause zurückkommt. „Heim“ ist für ihn „der Ort, zu dem der Mensch zurückkehren möchte, wenn er davon entfernt ist“, „der Ausgangs- wie auch Endpunkt“. Das Leben zuhause ist im Gegensatz zum Leben in der Fremde durch Routinemuster, ein hohes Maß an Vertrautheit sowie ein weitgehend konformes Relevanzsystem aller Mitglieder der in-group geprägt. Es ist für den Heimkehrer derart stark institutionalisiert, dass es ihm möglichst erscheint die durch sein Weggehen unterbrochenen Wir-Beziehungen schnell wiederherzustellen. Eine Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass ihm das Leben zuhause nicht mehr wie für die Daheimgebliebenen unmittelbar zugänglich ist, sondern lediglich in Form von Momentaufnahmen in seiner Erinnerung existiert. Der Heimkehrer neigt daher zu Typisierungen im Hinblick auf seine frühere Lebenswelt. Veränderungen, die sich dort während seiner Abwesenheit vollzogen, nimmt er relativ wenig wahr. Für ihn sind vielmehr seine Erfahrungen in der Fremde einzigartig und wichtig. Sie werden von den Daheimgebliebenen nicht geteilt und folglich ebenfalls simplifizierend bzw. generalisierend typisiert (vgl. ebd.: 76 f.). Folglich erscheint den Daheimgebliebenen der Heimkehrer fremd, genauso wie diesem unerwarteterweise die ur-

sprünglich gewohnte Umgebung. Nachdem er „die magische Frucht der Fremdheit gekostet“ hat (ebd.: 82), ist er häufig bestrebt, zumindest einen Teil der „neuentdeckten Verwirklichungsmöglichkeiten“ in die vorherrschenden, für Daheimgebliebene bewährten Routinemuster seiner Heimatumgebung zu integrieren. Eventuell muss er im Zuge der Rückkehr nach Hause auch den Verlust eines privilegierten Status, den er im Zuge seiner Abwesenheit erlangt hat, bewältigen (vgl. ebd.: 83 f.).

#### **3.1.1.4 Bernhard Waldenfels' phänomenologische „Topographie des Fremden“ (1997)**

Bernhard Waldenfels hat seine Phänomenologie des Fremden insbesondere in Anknüpfung an die Arbeiten von Husserl, Levinas, Merleau-Ponty und Foucault entwickelt (vgl. Huth 2008: 9). Insbesondere seine Unterscheidung zwischen Fremdem und Anderem, seine Abstufungen von potenziellen Fremdheitserfahrungen sowie seine Ausführungen zum Fremden als ein ambivalentes, zum Eigenen relatives Phänomen, das zu Reaktionen auffordert und somit Sinn provoziert, können für die Analyse der studentischen Sinnzuschreibungen an ihren Aufenthalt im ‚fremden‘ Berlin analytisch genutzt werden.

Waldenfels (1997: 21) unterscheidet die Erfahrung des Fremden als Akt der gleichzeitigen Ein- und Ausgrenzung vom bloßen Sortieren bzw. Klassifizieren von Gruppen oder Dingen auf „Basis einer spezifischen Differenz“. Im Rahmen einer solchen sozialen Konstruktion finde lediglich eine Abgrenzung des Einen vom Anderen statt, wobei grundsätzlich reversibel bestimmt werden kann, was das Eine bezeichnet und was das Andere. Angesichts der häufig alternativ verwendeten Begriffe von „Andersheit“, „Verschiedenheit“ oder „Differenz“ verweist Waldenfels auf den soziologischen Fremdheitsbegriff: „Fremdheit bedeutet in diesem Sinne Nichtzugehörigkeit zu einem Wir“ (ebd.: 22) bzw. „[f]remd ist, wer nicht Teil der eigenen Gruppe ist“ bzw. „was aus der jeweiligen kollektiven Eigenheitssphäre ausgeschlossen“ ist (ebd.: 24, 22). Fremdheit kann durch Identifizierung mit einem „social self“ (ebd.: 22), also einer bestimmten Gruppe, eine kollektive Form annehmen, so können sich Angehörige bestimmter Kulturen von Angehörigen anderer Kulturen abgrenzen.

Auf Basis verschiedener sprachlicher Wurzeln identifiziert Waldenfels (ebd.: 20) drei Aspekte, die das Fremde in Abgrenzung vom Eigenen charakterisieren: den *Ort* („Fremd ist erstens, was außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt“), den *Besitz* („Fremd ist zweitens, was einem Anderen gehört“) und die *Art* („Als fremd erscheint drittens, was von fremder Art ist und als fremdartig gilt“). Der Ortsaspekt ist Waldenfels zufolge vorrangig. Fremdes wird daher auch als Topografie bzw. Ortsbeschreibung charakterisiert (vgl. ebd.: 11). Waldenfels' Fremdheitsstudien basieren auf der Grundannahme, „daß das Fremde primär von *Orten* des Fremden her zu denken ist, als ein Anderswo und als ein Außerordentliches, das keinen angestammten Platz hat und sich der Einordnung entzieht“ (ebd.: 12). Es gebe nur *relativ*, d. h. standortbezogenes Fremdes. Fremdheit bestimme sich „okkasionell, bezogen auf das jeweilige Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt“ (ebd.: 23). „Das Fremdartige besteht in einer Atopie, die sich nur gewaltsam in die Topoi des Kulturvergleichs einführen läßt“ (ebd.: 107). In Anlehnung an Edmund Husserl und Merleau-Ponty verknüpft Waldenfels (1990: 7) die Örtlichkeit von Fremdheit mit dem Aspekt der Zugänglichkeit und zwar ebenfalls im paradoxen Sinne einer „Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“. Fremderfahrung impliziere „daß etwas da ist, *indem* es nicht da ist und sich uns entzieht“ (ders. 1997: 29). Ähnlich führt er hinsichtlich des Ortsaspektes aus, dass der Ort des Fremden erfahrungsgemäß ein Nicht-Ort sei. Das Fremde sei nicht anderswo, sondern sei das Anderswo (vgl. ebd.: 29). Für Waldenfels (2006: 15) ist Fremdes somit ein Grenzphänomen. Die Erfahrung des Fremden

bringt ihm zufolge bestehende Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem in Bewegung (ders. 1997: 42 ff.), ohne dass sich die Ambivalenz auflöst, denn Fremdes gehe „aus einer gleichzeitigen Ein- und Ausgrenzung“ hervor, es sei lediglich „durch eine Schwelle vom jeweils Eigenen getrennt“ (ebd.: 21).

Von der Diversität von Ordnungen schließt Waldenfels auf eine Pluralisierung von Fremdheit (vgl. ebd.: 33). Er geht davon aus, dass Fremdheit sich ausdehnen kann, beispielsweise ausgehend von einem fremden Milieu über das Ausland bis hin zu Fremdkultur bzw. auf die Lebenswelt als Ganzes (vgl. ebd.: 35). Waldenfels unterscheidet grundsätzlich drei Stufen bzw. Steigerungsgrade von Fremdheit: *alltägliche* Fremdheit, *strukturelle* Fremdheit und *radikale* Fremdheit. Alltägliche Fremdheit liegt vor, wenn beispielsweise Mitmenschen anonym im öffentlichen Raum an uns vorbeiziehen. Fremdes begegnet uns zudem als Alltägliches u. a. in Form von Gast- und Asylrecht, der vereinzelt Anwendung von Fremdsprachen oder beim Fremdeln von Kindern. Auf der Stufe der alltäglichen Fremdheit ist Fremdes in ein Ordnungsgefüge einbettet, es kommt abgeschwächt und sporadisch vor (vgl. ebd.: 16). Wir bewegen uns in diesem Fall immer noch in einem „Vertrautheitshorizont mit Leerstellen“ (ebd.: 36). Strukturelle Fremdheit als Steigerungsform besteht, wenn Phänomene „außerhalb einer bestimmten Ordnung“ uns herausfordern, beispielsweise in Form einer allgegenwärtigen fremden Sprache, fremder Rituale oder „interkulturelle[r] Ausdrucksdifferenzen“, die nicht durch Alltagsverständigung abgefedert werden (ebd.). Mit radikaler Fremdheit sind wir angesichts von Grenzphänomenen wie Eros, Rausch, Schlaf und Tod bzw. Umbruchphänomenen wie Revolution, Sezession oder Konversion konfrontiert. Es handelt sich um Ereignisse, die „außerhalb jeder Ordnung“ verbleiben und allein schon die Möglichkeit der Interpretation in Frage stellen (ebd.: 36 f.). Als Außerordentliches bleiben aber auch sie auf Ordnungen bezogen und sind nicht mit absoluter oder totaler Fremdheit gleichzusetzen (vgl. ebd.: 37).

Ereignisse, die Fremderfahrung auf den drei verschiedenen Stufen von Fremdheit ausmachen, sind Waldenfels zufolge als Aufforderungen zu verstehen, die Sinn provozieren, indem sie Intentionen durchkreuzen, Sinnbezüge stören und Regelsysteme übersteigen. Das Fremde „sucht uns heim“ (ebd.: 42), es beunruhigt und wirkt bedrohlich, wenn es das Eigene zu überwältigen droht. Zugleich erscheint es verlockend, wenn es Möglichkeiten eröffnet, die durch die Ordnungen der eigenen Lebenswelt ausgeschlossen scheinen. Fremderfahrungen beanspruchen somit eine „Eigenbewegung“ (ebd.: 187), d. h. sie verlangen nach einem Umgang mit dem Fremden, nach einer Antwort, in der wiederum Sinn entsteht (vgl. ebd.: 51 ff.). *Responsivität* wird damit bei Waldenfels (ebd.: 77) zu einem Grundmotiv von Fremdheit: „Dialogisch gesprochen erscheint das Fremde als jenes, worauf wir antworten, wenn wir etwas sagen und tun. Es wirkt als Anspruch, Anruf, Anreiz, Anforderung oder Herausforderung, als Provokation im vielfältigen Sinne dieses Wortes.“ Antworten auf Fremdes wird von Waldenfels als „Doppelereignis“ bezeichnet, bei dem ich selbst und das Andere gleichermaßen beteiligt sind. Das Andere verlangt eine Reaktion. Auch die Nichtreaktion auf das Fremde stellt laut Waldenfels eine Form des Antwortens dar (vgl. ebd.: 30, 52).

In der Regel sind wir in unserem Antworten auf das Fremde laut Waldenfels bestrebt, das Fremde nicht zu vernichten, sondern zu bewältigen, indem wir es anzueignen suchen. Aneignungsbestrebungen basieren darauf, Fremdes auf Eigenes zurückzuführen bzw. die Grenze zwischen Eigenem und Fremdem „mit den Mitteln einer kommunikativen Vernunft“ aufzulösen (vgl. ebd.: 48, 52). Aneignungsbestrebungen werden häufig als Erkennens- oder Lernprozess konzipiert, die angewendet werden, um eine als Defizit empfundene Entfremdung zu überwinden. Dieses Verständnis von Fremdem als etwas, das auf Erkenntnis wartet bzw. erkenn-



bar ist, teilt Waldenfels nicht. Aneignung führt ihm zufolge zu einer Auflösung des Fremden bzw. zu deren Reduktion auf „augenblickliche Fremdheitslagen“ (ebd.: 34). Sie findet besonders häufig in Formen der Zentrierung statt – sei es durch die Rückführung auf individuell bzw. kollektiv Eigenes (Egozentrismus bzw. Eurozentrismus) oder auf eine verbindende Gesamtordnung, ein übergreifendes Allgemeines (Logozentrismus) (vgl. ebd.: 48 f.). Eine Zentrierung liegt Waldenfels zufolge vor, sobald man vergleicht, unabhängig davon, ob man im Ergebnis die Vergleichbarkeit oder Unvergleichbarkeit von Lebens- und Kulturformen betont (vgl. ebd.). Da der Vergleich bereits von etwas ausgeht, das zum Vergleich provoziert, indem es die Aufmerksamkeit erregt, stellt er eine „Form des Antwortens“ dar, „in der das Fremde an anderem gemessen und an anderes angeglichen wird (ebd.: 107). Jeder Vergleich impliziert insofern eine Bevorzugung der Eigenwelt, als er unweigerlich bei dieser ansetzt (vgl. ebd.: 114). Im Gegensatz dazu plädiert Waldenfels dafür, im Hinblick auf Fremdes weder qualitative noch quantitative Verschiedenheiten zu suchen, sondern anzuerkennen, dass „das Fremde als Fremdes jedem Vergleich entrückt ist“ (ebd.: 76). Er fordert, die Verschränkung von Eigenem und Fremdem „fern aller Selbstauflösung, fern aber erst recht aller Aneignung des Fremden und aller Assimilation an das Eigene“ anzunehmen (ders. 1990: 8 f.).

Das Streben nach dem Fremden als Fremden, wie es beispielsweise in Formen des Exotismus zutage tritt, gilt Waldenfels als sublimste Aneignungsform (vgl. ders. 1997: 84). Da die Erkenntnis des Fremden als Fremdes dazu führen würde, dass sich das Fremde auflöst, plädiert er für eine phänomenologische Annäherung an das Fremde. Im Hinblick auf die Ethnologie als Wissenschaft vom Fremden hebt er positiv hervor, dass sich dort zunehmend das Ideal durchgesetzt habe, Fremdheit nicht mehr als sachliches Attribut zu begreifen, sondern als methodisches Prinzip, mit dem auch eigene soziale Institutionen, Werte, Gewohnheiten, kulturelle Selbstverständlichkeiten quasi aus der distanzierten Sicht eines von außen kommenden Beobachters betrachtet werden sollten (vgl. ebd.: 102 ff.). Da Sozialität und Kulturalität verschränkt sind, könnten wir diesen ethnologischen Blick auch auf die eigene Gesellschaft anwenden (vgl. ebd.: 74; ders. 1990: 9).

### **3.1.1.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der ‚klassischen‘ Texte**

In der Soziologie und Phänomenologie des Fremden gibt es hinsichtlich der Charakterisierung und Positionierung der Figur des Fremden einige grundlegende Gemeinsamkeiten, aber auch variierende Schwerpunktsetzungen. Wie die nachfolgende kritische Auseinandersetzung und Zusammenfassung zeigt, können diese komplementär für die Einordnung der Erwartungen, Erfahrungen und Erinnerungen der Berliner Sommeruniversitätsstudierenden in der gebildeten Erfahrungsdimension 1 genutzt werden.

Eine erste Gemeinsamkeit der vorgestellten konzeptionellen Rahmungen besteht darin, dass sie Phänomene des Fremden und Fremdheitserfahrungen stets auf Ordnungen beziehen. Sie vereint somit eine relationale soziale Positionierung und Vergesellschaftlichung des Fremden. Hierdurch werden sie der soziologischen Ausrichtung dieser Arbeit und ihrem Anspruch, subjektives Handeln kontextorientiert zu verstehen, gerecht. Basis ist jeweils eine Gesellschaftstheorie, „die Gesellschaft als normativ integrierten Verband mit stabilen Mustern und reziproken sozialen Verhältnissen versteht“ (Nassehi 1995: 446 f.). Der Fremde wird stets in Relation zu einer Gruppe erfasst, die – so ist kritisch anzumerken – tendenziell statisch gedacht wird und somit der Dynamik, Heterogenität und Fragmentierung von modernen Gesellschaften nur unzureichend Rechnung trägt (vgl. Schätzle 2004: 42). Indem alle ‚Klassiker‘ Konstellationen in den Beziehungen zwischen Einheimischen und Fremden typisieren, betonen sie übergrei-

fend eine spezifische Form der Wechselwirkung (Breckner 2009: 81; Reuter/Warrach 2015: 169). Die jeweils bevorzugte Relationierung bei der sozialen Positionierung kann für die nachfolgende Analyse im Empirieteil in unterschiedlichem Maße fruchtbar gemacht werden. Simmel sensibilisiert für die symbolischen räumlichen Aspekte, die jeder sozialen Situation inne wohnen (Nähe und Ferne) und grundsätzlich für Erfahrungen des Fremdseins. Diese dürften für die Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin relevant werden, auch wenn ihr „Wechselverhältnis“ mit den ‚Einheimischen‘ nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht. Simmels Charakterisierung des Fremden durch eine gesteigerte Kombination allgemeingültiger sozialer Merkmale einerseits und spezifischer Merkmale wie „Beweglichkeit“ und „Objektivität“ andererseits (Simmel 2013 [1908]: 766 f.; Saalman 2007: 4 f.) regt zudem dazu an, die Universalität und Spezifik der Mobilitäts- bzw. Fremdheitserfahrungen der Studierenden in Berlin zu hinterfragen. Demgegenüber vermag Parks Fokus auf die Relation des Fremden zwischen zwei verschiedenen Kulturen einen wichtigen konzeptionellen Impuls zur analytischen Erfassung der Erfahrungen der Studierenden in Berlin als Kulturkontakterfahrungen zu geben, die potenziell mit inneren Konflikten verknüpft sind. Möglicherweise hängen solche Erfahrungen, so lässt sich aufbauend auf Stonequist vermuten, nicht nur mit Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen kulturellen, sondern auch zu unterschiedlichen sozialen Welten zusammen.

Besonders vielversprechend sind vor dem Hintergrund des wissenssoziologischen, sozialkonstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses, das die leitenden Forschungsfragen prägt, die von Schütz und Waldenfels vorgenommenen Relationierungen: Schütz' Konzeption des Fremden erfolgt im Hinblick auf ein wissenssoziologisches Ordnungsgefüge im Sinne von Zivilisations- und Kulturmustern, die in einer sozialen Gruppe als Rezepte, d. h. Anweisungs- und Auslegungsschemata fungieren, die für den sich annähernden Fremden kein erprobtes System darstellen und daher nie integraler Bestandteil seiner Biografie werden. Die Krisiserfahrung des Fremden, der gern Mitglied der neuen Gruppe werden würde, aber keinen Mitgliedsstatus hat, ist dadurch geprägt, dass er die Grenzen des „Denkens-wie-üblich“ erfährt. In diesem Rahmen neigt er unter anderem dazu, individuelle Züge der anderen als typische anzusehen (vgl. Schütz 1972 [1944]: 59 f., 67). Waldenfels wiederum geht es um die Verbindung von ordnungsspezifischen Positionalitäten und Erfahrungsdimensionen (vgl. Breckner 2009: 66). Er unterscheidet zwischen dem Fremden als etwas Unvertrautem innerhalb einer Ordnung, das sich mithilfe spezifischer Ordnungs- und Erfahrungsstrukturen aneignen lässt, und radikal Fremdem als Außer-Ordentlichem, das „sich dem Zugriff der Ordnung entzieht“, Nicht-Orte bzw. A- und Heterotopien darstellt und niemals vollständig erschließbar ist (Waldenfels 1997: 187). Die Ordnungsbezüge von Schütz und Waldenfels sensibilisieren somit dafür, dass Fremdheitserfahrungen der Studierenden als Fremdes möglicherweise nur partiell rekonstruierbar sind bzw. dass sich die Rekonstruktion auf Orientierungen bzw. Erfahrungen von Unvertrautem innerhalb gewohnter Deutungsmuster beschränken muss.

Eine zweite wesentliche Gemeinsamkeit der vorgestellten Konzeptionen ist die Ambivalenz, welche die soziale Position bzw. gedankliche Verfasstheit des Fremden prägt (vgl. Breckner 2009: 77). Bei Simmel zeigt sie sich in der Gelöstheit, die der Fremde repräsentiert, bei gleichzeitigem Bezug auf die Fixiertheit der Einheimischen. Die soziale Relation des Fremden ist ihm zufolge zudem sowohl durch Nähe als auch Entferntheit geprägt. Trotz seiner „unorganischen Angefügtheit“ sei „der Fremde doch ein organisches Glied der Gruppe“ (Simmel 2013 [1908]: 771). Seine Position in der Gruppe impliziere „zugleich ein Außerhalb und Gegenüber“ (ebd.: 764 f.), d. h. Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit gleichermaßen. Park zeigt die Ambivalenz des Fremden anhand der inneren Zerrissenheit des marginal man auf, der sich be-

müht, in zwei verschiedenen Kulturen zu leben und hierbei einen inneren Konflikt zwischen altem und neuem Selbst erlebt, der zum andauernden Zustand werden kann (vgl. Park 1928: 892 f.). Analog betont Stonequist, dass sich der marginal man in einer kulturellen Zwischenposition befindet, die ihn auch im Fall eines Assimilationsprozesses immer wieder in Krisen stürzen kann (Stonequist 1935: 6). Bei Schütz oszilliert der Fremde zwischen dem „Denkenwie-üblich“ entsprechend den Zivilisationsmustern seines Herkunftsraumes und – da diese in der neuen sozialen Umgebung brüchig werden – einer Neudefinition bzw. Übersetzung von Situationen. Er versucht Auslegungsschema und eigene lebensweltliche Erfahrung, obwohl sie nicht kongruent sind, sinnhaft miteinander in Einklang zu bringen (Schütz 1972 [1944]: 62 ff.). Möglicherweise bleibt er in einer zweifelhaften Loyalität verhaftet, die aus der – nach Schütz verständlichen – Unfähigkeit bzw. Unwilligkeit entsteht, „die neuen Zivilisationsmuster vollständig anstelle der der Heimatgruppe zu setzen“ (ebd.: 68). Insgesamt wird der Fremde „in der Spannung zwischen Assimilation und unaufhebbarer Differenz zur Gruppe, der er sich annähert, belassen“ (Breckner 2009: 74).

Im Zusammenhang mit allen genannten ‚Klassikern‘ ist kritisch anzumerken, dass die Zuschreibung von Ambivalenz an die Figur des Fremden in ihrer Kontrastierung mit den ‚Einheimischen‘ suggeriert, dass deren Position und Wahrnehmung weitgehend frei von Widersprüchen sei. Dies ist aber in einer höchst individualisierten Welt voller Massenmobilität, in der die Bewältigung von Ambivalenzen eine lang anhaltende Entwicklungsaufgabe darstellt (vgl. Kap. 2.3) und als universelles Charakteristikum der Moderne gilt (vgl. Bauman 1992) als allzu schematische Sichtweise zu werten. Sinnvoller erscheint es vor diesem Hintergrund, für diese Arbeit Ambivalenz nicht auf die Figur des Fremden, sondern das Fremde an sich zu beziehen, wie es Waldenfels tut. Für ihn ist das Fremde ein „Grenzphänomen par excellence“ (Waldenfels 2006: 15), es fasziniert und beunruhigt zugleich und „zeigt sich, indem es sich uns entzieht (ders. 1997: 42). Fremdheit sei somit ein „Doppelereignis“, auf das nur in der Form geantwortet werden kann, „daß ich selbst nicht bei mir selbst, sondern mit dem Anspruch des Anderen beginne“ (ders. 2006: 30). Insofern zeigt Waldenfels’ Ansatz eine im Vergleich zu allen soziologischen ‚Klassikern‘ gesteigerte, mehrfache Ambivalenz. Diese betrifft die Erscheinung des Fremden und die Antwort darauf. Insbesondere letztgenannte müsste sich über die Stegreiferzählungen der Studierenden zu ihrem Berlin-Aufenthalt gut rekonstruieren lassen.

Als dritte Gemeinsamkeit schließlich vereint die ‚Klassiker‘ eine tendenziell positive Sichtweise auf Fremde bzw. Fremdes (vgl. Geenen 2002: 94). Für Simmel (2013 [1908]: 765) ist Fremdsein „eine ganz positive Beziehung, eine besondere Wechselform“. Für Park (1928: 893) und Stonequist (1935: 12), die das gesellschaftliche Ideal eines (multi-)kulturellen Schmelztiegels vor Augen haben (vgl. Breckner 2009: 84), drückt sich in der Persönlichkeit des Fremden der Fortschritt der Zivilisation aus. Schütz (1972 [1944]: 69) wirbt um Verständnis dafür, dass der Fremde sich in den neuen Zivilisationsmustern leicht verliert. Waldenfels (1997: 30) wiederum plädiert dafür, das Fremde nicht anzueignen, zu logozentrieren oder zu universalisieren, sondern zuzulassen und „mit dem Anspruch des Anderen [zu beginnen]“. Er stellt das Fortbestehen des Fremden somit über die in der Regel empirisch beobachtbaren subjektiven Aneignungsbestrebungen. Die positive Perspektive auf Fremde und Fremdes als prinzipiell wünschenswerte bzw. produktive Phänomene teilt die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie mit der bildungstheoretischen Biografieforschung. Dies begünstigt zwar eine Verknüpfung der beiden konzeptionellen Rahmungen dieser Arbeit (vgl. Kap. 3.3), ist aber auch kritisch zu sehen. So könnte sie zu einer Vernachlässigung subjektiver Krisiserfahrungen beitragen, wel-

che die Sommeruniversitätsstudierenden – gesellschaftlich gewünschten Entwicklungen wie zunehmender studentischer Mobilität zum Trotz (vgl. Kap. 2.2) – möglicherweise angesichts des Fremden durchlaufen. Dieser treten die vorgestellten Ansätze durch ihre weitgehend übereinstimmende Konzeption des Fremden als krisen- und konflikthafte Figur<sup>40</sup> entgegen.

Partielle Gemeinsamkeiten lassen sich bezüglich der raumbezogenen Verankerung des Fremden bzw. der Entkoppelung der Fremdheit von anderen gruppenbezogenen Erfahrungen erkennen.<sup>41</sup> Diese spiegeln sich im Ausschluss bestimmter mobiler Figuren (vorübergehende Gäste, BesucherInnen, Wandernde) aus der Figur des Fremden wider, in der Zuschreibung bestimmter Wesenseigenschaften an den Fremden oder in dessen erkenntnistheoretischer Verankerung.<sup>42</sup>

Unterschiede zwischen den vorgestellten Ansätzen können hier nur kurz und ausschnitthaft skizziert werden. Sie sind auf divergierende Erkenntnisinteressen und theoretisch-normative Annahmen zurückzuführen oder liegen in gegensätzlichen Schlussfolgerungen zur Erhaltung bzw. Auflösung des Fremdseins begründet (vgl. Breckner 2009: 77). Die Einbettung des Fremden erfolgt bei Simmel bezogen auf den sozialen Raum, bei Park und Stonequist evolutionstheoretisch bzw. ethnisch-kulturalistisch, bei Schütz primär wissenssoziologisch-phänomenologisch, bei Waldenfels wiederum phänomenologisch (vgl. Breckner 2009: 77, 81 ff.). Schütz' Einbettung des Fremden entspricht der empirischen Ausrichtung und wissenssoziologisch-sozialkonstruktivistischen Fundierung meiner Arbeit insofern in besonderem Maße, als sie die Erfahrungsebene der subjektiven Sinnzuschreibung und latente, mit diversen Wissensvorräten verknüpfte Sinnschichten gleichermaßen einbezieht.

Einige im Hinblick auf die Grundgesamtheit dieser Arbeit relevante Unterschiede erstrecken sich auf die Handlungsposition bzw. sozialpsychologische Verfasstheit des Fremden. Im Gegensatz zu Parks marginal man, der als Randständiger unter Zerrissenheit und psychischer Instabilität leidet, ist Simmels Figur des Fremden aufgrund der genau definierten Stellung zur Gruppe als Händler, Richter oder Vertrauter durchaus handlungsmächtig (vgl. Brüß 2002: 63) und kommt somit meinem Verständnis der Handlungspraktiken der Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin näher. Ich gehe zwar davon aus, dass diese bis zu einem gewissen Grad üblichen Handlungsmustern folgen, die durch Ausbildungsinstitutionen und milieuspezifisch institutionalisierte Mobilitätspraktiken vorgegeben sind, aufgrund der Dialektik von Individuum und Gesellschaft aber immer auch Handlungsmacht möglich ist (vgl. Berger/Luckmann 2010: 11, 198). Unterschiede in den ‚Klassikern‘ bezüglich der Position des Fremden im Verhältnis zur Gruppe sind für diese Arbeit dahingehend relevant, dass die Studierenden ihr Verhältnis zu BerlinerInnen, auch wenn sie nur für wenige Wochen dort sind, als bedeutsam für den Sinngehalt ihres Aufenthalts in Berlin erachten. Indem sie auf gewünschte bzw. bevorzugte soziale Interaktionen in Berlin eingehen, beziehen sie sich auf Zugehörigkeiten, die Simmel, Park, Stonequist und Schütz zufolge in unterschiedlichem Ausmaß etabliert werden können:

---

<sup>40</sup> Schütz, Park und Stonequist heben die mit Zugehörigkeits- und Orientierungskonflikten verbundene Konflikt- bzw. Krisenerfahrung des Fremden hervor. Nimmt man wie Breckner (2009: 70) an, dass Schütz' Krisenerfahrung keine harmlose Auslegungskrise, sondern eine radikale Krisis meint, bei der die Relevanzstruktur der anderen Ordnung nur begrenzt zugänglich ist (vgl. Stenger 1998: 21), so ist davon auszugehen, dass diese auch Schnittmengen mit der strukturellen bzw. radikalen Fremdheitserfahrung bei Waldenfels aufweist.

<sup>41</sup> Simmel und Waldenfels ähneln sich in ihrem starken Raumbezug und dem Bemühen, die Auflösung von Fremdheit nicht zur Bedingung von Teilhabe oder Zugehörigkeit zu machen (vgl. Breckner 2009: 111).

<sup>42</sup> Schütz (1972 [1944]: 68) schreibt wie Simmel dem Fremden eine gewisse „Objektivität des Denkens“ zu. Die phänomenologische Verankerung von Fremdheitserfahrung in lebensweltlicher Erfahrung sowie die Unterscheidung von Fremdem und Vertrautem verbindet wiederum Schütz und Waldenfels. Beide gehen davon aus, dass sich Fremdheit nicht gänzlich aufheben lässt (vgl. Breckner 2009: 101 f.).

Simmels Fremder strebt als potenziell Wandernder im Unterschied zu Schütz' Fremdem, der sich der Einheimischengruppe annähert, keine Assimilation an (vgl. Geenen 2002: 84; Treibel 2013: 124). Im Hinblick auf die Studierenden muss sich erweisen, inwieweit Assimilation als ein mobilitätsbezogenes Orientierungsschema rekonstruierbar ist oder nicht. Bei Simmel wird der Fremde ein Teil der Gruppe, während er bei Schütz tendenziell ein Außenseiter bleibt, der sich neu zu positionieren versucht (vgl. Breckner 2009: 72). Simmel fokussiert auch die Wirkung des Fremden auf die Gruppe der Einheimischen, die sich seines Eintretens als „innerer Feind“ bewusst wird. Schütz hingegen konzentriert sich auf die Perspektive des Fremden (vgl. Geenen 2002: 43) und entspricht hierdurch stärker dem Fokus dieser Arbeit auf subjektive Sinnzuschreibungen der Studierenden an ihren Berlin-Aufenthalt. Schütz geht – ähnlich wie Park und Stonequist – davon aus, dass Assimilation möglich ist. Ihm zufolge versuchen Menschen stets, fremde Tatsachen und ihre Sinngehalte mit bisherigen Erfahrungen und Sinngehalten in Einklang zu bringen. Neues werde in diesem Rahmen in gesicherte Wissensbestände verwandelt (vgl. Schütz 1972 [1944]: 69). Ähnlich geht Waldenfels (1997: 109) von Aneignungsversuchen bzw. Formen der Zentrierung als üblichen Reaktionsweisen angesichts des Fremden aus. Sie zielen ihm zufolge auf die Auflösung von Fremdheit und sind daher aus seiner Sicht zu vermeiden. Dies ist zwar folgerichtig, für die nachfolgende empirische Analyse jedoch insofern vernachlässigbar, als sie *nicht* auf die Rekonstruktion von Fremdheitserfahrungen bzw. Aneignungsprozessen des Fremden zielt, sondern primär auf die Rekonstruktion von Orientierungen. In diesem Zusammenhang muss sich erst herausstellen, inwieweit die Ungebundenheit von Simmels Fremden, die Annäherung und Assimilation des Fremden bei Schütz, Park und Stonequist bzw. Aneignungen, wie sie in der Phänomenologie von Waldenfels beschrieben werden, studentische Handlungsentwürfe für die Fremde prägen. Die Unterscheidung der Aneignungsbestrebungen (eurozentristisch, logozentristisch, Exotismus), wie sie Waldenfels (1997: 48, 84) vornimmt, könnte sich bei der Rekonstruktion ebenso als hilfreich erweisen wie die von Stonequist (1935: 10) modellierten abgestuften Umgangsstrategien mit Fremdheit. Letztere spiegeln wesentlich stärker als die Außenseiter- und Assimilationshypothesen in den anderen ‚klassischen‘ Texten eine prozessorientierte Perspektive wider. Diese könnte dazu beitragen, eine hermetische Betrachtungsweise auf studentische Orientierungen in der Fremde zu vermeiden (vgl. Breckner 2009: 73, 89).

Trotz und gerade in ihrer Unterschiedlichkeit weisen die soziologischen ‚Klassiker‘ übereinstimmend auf soziale Nichtzugehörigkeit und kulturelle Unvertrautheit als wesentliche Dimensionen von Fremdheit hin (vgl. Nieswand/Vogel 2000: 144 f.). Diese Sichtweise ist Bezugspunkt für nahezu alle sozialwissenschaftlichen Arbeiten geworden, die sich nachfolgend mit dem Fremden und Fremdheitserfahrung auseinandersetzen (u. a. Münkler/Ladwig 1997; Stenger 1998; Geenen 2002; Stichweh 2010; Wilden 2013). Rudimentär machen die ‚klassischen‘ Texte auch bereits auf die soziale Konstruktion von Fremdheit, die Beziehungen definiert, aufmerksam (vgl. Reuter/Warrach 2015: 175), die in aufbauenden differenztheoretischen Arbeiten der Migrationsforschung (u. a. Bauman 1992; Hahn 1994; Nassehi 1995) dann noch stärker herausgearbeitet wird (vgl. Kap. 3.1.2.2). Daher ist es naheliegend, dass die ‚Klassiker‘ die Analyse und Rekonstruktion von Orientierungen in der Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ heuristisch stützen. Gegen ihre Nützlichkeit für die empirische Analyse spricht zwar, dass „die strukturelle Genese von Fremdheit“ vernachlässigt wird (Nassehi 1995: 446). Die jeweiligen historischen bzw. autobiografischen Entstehungshintergründe der ‚klassischen‘ Figuren des Fremden sind zudem mit den Erfahrungskontexten der

Sommeruniversitätsstudierenden kaum vergleichbar.<sup>43</sup> Nicht zuletzt erweist es sich als nachteilig, dass temporäre Gäste, wie es die Studierenden in Berlin bis zu einem gewissen Grad sind, nicht in die Figur des Fremden inkludiert sind (vgl. Schütz 1972 [1944]: 53; Simmel 2013 [1908]: 764) und dass dem Fremden in den ‚klassischen‘ Texten relativ statische Wesensmerkmale zugeschrieben werden. Diese begünstigen eine Substanzialisierung der Figur (vgl. Treibel 2011: 113), die mit dem prozessorientierten Ansatz dieser Arbeit nur schwer in Einklang zu bringen ist. Diese Nachteile werden jedoch dadurch aufgewogen, dass die skizzierten Annahmen zum Fremden komplementär wichtige Einsichten bezüglich der sozialen Positionierung der Studierenden im Zuge des Berlin-Aufenthalts zu eröffnen versprechen.

### **3.1.2 Konzeptionen von Differenz und Fremdheit in der Mobilitätsforschung**

#### **3.1.2.1 Zur Relevanz von Differenz und Fremdheit und zur Rezeption der ‚klassischen‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden in der Mobilitätsforschung**

Obwohl Differenz und Fremdheit in der Mobilitätsforschung als höchst relevante Phänomene erachtet werden und ein beliebter Forschungsgegenstand sind, wird bei ihrer Untersuchung konzeptionell nur bedingt auf die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden Bezug genommen. Dies gilt sowohl für die Tourismus- als auch die Migrationsforschung und wird nachfolgend für beide Forschungsstränge getrennt voneinander erläutert.

In der *Tourismusforschung* spiegelt sich die grundsätzlich hohe Relevanz von Fremdem im deutschsprachigen Raum in der disziplinären Entwicklung aus einer „Fremden“verkehrswissenschaft heraus wider. Der in amtlichen Statistiken in Deutschland lange verwendete Begriff des Fremdenverkehrs wurde jedoch, obwohl er auf den Einfluss Simmels und die Bedeutung sozialer Interaktionen verweist (vgl. Dann/Parrinello 2009: 15), kaum konzeptionell fundiert. Vielmehr wurde das Phänomen des Fremdenverkehrs bevorzugt wirtschaftswissenschaftlich betrachtet und trotz vereinzelter Anregungen<sup>44</sup> bis in die 1970er Jahre kaum soziologisch als Beziehungsgefüge mit einem Fokus auf Fremdes, Differenz, Eigenes und Selbst untersucht. Erst nachdem interdisziplinäre Ansätze an Bedeutung gewonnen hatten (vgl. Rolshoven 2014: 11) – im deutschsprachigen Raum u. a. durch den Starnberger Studienkreis für Tourismus (vgl. Spode 2009: 78) –, wurde vereinzelt auch das Thema Fremdheitserfahrung relevanter.<sup>45</sup>

Als Schwerpunkte bzw. Forschungsaufgaben im Hinblick auf Fremdheitserfahrungen bildeten sich in der Tourismusforschung die folgenden heraus: Wahrnehmungen und Funktionen des Fremden, die Begegnung mit dem Fremdartigen, Fremdes als Bezugspunkt bei Reisemotiven und Urlaubserwartungen, touristische Fremdbilder, Bewältigungsmuster und -strategien, die mit der Rolle von Reisenden als temporäre Fremde verbunden sind, interkulturelles Lernen auf Reisen, Auswirkungen des Tourismus auf die Beziehungen zwischen Touristen und Einheimischen (vgl. Greenblat/Gagnon 1983: 92; Vester 1993: 39). Tiefergehend wurde Fremdheit in der Tourismusforschung jedoch nur von wenigen<sup>46</sup> analysiert. Stattdessen wird der Begriff der Fremde bzw. des Fremden in vielen Veröffentlichungen selbstverständlich, jedoch

---

<sup>43</sup> Simmel und Schütz erfuhren aufgrund ihrer jüdischen Abstammung erhebliche Diskriminierung und Ausgrenzung. Schütz flüchtete nach der nationalsozialistischen Machtübernahme in Österreich ins amerikanische Exil (vgl. Kuhlmann 1992; List 2004: 11 f.). Die Sommeruniversitätsstudierenden lassen sich hingegen freiwillig und zeitlich begrenzt auf die Rolle als Fremde ein.

<sup>44</sup> Zwischen 1930 und 1942 u. a. durch Leopold von Wiese, Robert Glücksmann sowie Walter Hunziker und Kurt Krapf, vgl. Dann/Parinello (2009: 15).

<sup>45</sup> So mündete beispielsweise die Anthropologentagung zum Thema „Erfahrung von Fremdheit“ in die Gründung einer anthropologischen Tourismussektion und in einige Publikationen (vgl. Spode 2009: 80 f.).

<sup>46</sup> Beispielsweise Greenblat/Gagnon (1983); Eder (1991); Wöhler (1994); Schmidt (2001); Luger (2004).

ohne tiefere Reflexion verwendet. Im Zusammenhang mit dem Phänomen des Fremden konzentriert sich die Tourismusforschung – so hat meine Sichtung relevanter Fachliteratur ergeben – primär auf vier *Konzeptionalisierungsstränge*, nämlich:

- Tourismus als strukturelle, kulturelle und zeit-räumliche Differenzenerfahrung;
- Entfremdungserfahrung als Ausgangspunkt des Tourismus und wesentlicher Bestandteil des Reisens;
- touristische Erfahrung als versperrte und beschränkte Fremdheitserfahrung sowie
- Fremdes als Horizont für eine Neuerfahrung, Entwicklung und Veränderung des Selbst.<sup>47</sup>

Auf die vier genannten Konzeptionalisierungsstränge gehe ich im Unterkapitel 3.1.2.2 sowie in Kapitel 3.2.2 näher ein.

Die in Kapitel 3.1.1 eingeführten ‚Klassiker‘ werden in der Tourismusforschung nur vereinzelt aufgegriffen. Park und Stonequist sowie Schütz werden in der Regel überhaupt nicht erwähnt, Waldenfels nur in Ausnahmefällen bei der Thematisierung von Tourismusräumen als „Fremdräume“ (z. B. durch Boomers 2004; Seyfahrt 2008; Wöhler 2011). Am häufigsten wird noch Simmel genannt und gelegentlich ein Nutzen seines theoretischen Rahmenwerks reklamiert (vgl. Dann 1999: 16). Letztlich liegen jedoch nur vereinzelte, bereits lange zurückliegende Versuche vor, den Grundtyp menschlicher Beziehungen, den Simmels Fremder repräsentiert, auf TouristInnen zu übertragen, z. B. durch den Simmel-Schüler Leopold von Wiese in den 1930er Jahren und Peter Gleichmann ab Ende der 1960er Jahre. Von Wiese unterscheidet drei Typen von Fremden, die er zivilisatorischen Kulturstufen zuordnete; den Fremden als Eroberer, den Fremden durch Zufall, der nicht an Beziehungen mit Einheimischen interessiert ist, und den Fremden als Gast, zu dem er den Geschäftsmann und den Vergnügungsreisenden zählt. Jedoch reduziert von Wiese seine Typologie auf die Beziehung des Fremden zu den Einheimischen und vermischt in ihr in unterschiedlichem Maße Funktionen, Motive und Verhaltensweisen des Fremden. Sein Vorstoß, den Fremdenverkehr als „zwischenmenschliche Beziehung“ zu fassen, setzte sich nicht durch (vgl. Lengkeek/Jacobsen 2015: 941; Spode 2012). Gleichmann bezieht sich nachhaltig auf Simmel, wenn er die gleichzeitige Nähe und Ferne, die Simmel zufolge die universale Figuration des Fremden ausmacht, als Motivation des Tourismus entdeckt (vgl. Spode 2009: 66, 77). Auch er wird heutzutage aber kaum noch rezipiert.

Alles in allem bleibt es in der neueren Tourismusforschung – von wenigen Ausnahmen<sup>48</sup> abgesehen – meist beim kurzen ‚name dropping‘ im Hinblick auf die ‚Klassiker‘ der Fremden. Von Simmel wird zumeist die spezielle Objektivität, die er dem Fremden zuschreibt, als Referenz für mentale Auswirkungen von Mobilität bzw. touristische Beobachtung genommen (vgl. Leed 1993: 77 ff.; Pearce 2005: 25) bzw. es wird auf raumsoziologische Überlegungen, die Simmels Fremdem zugrundeliegen, zurückgegriffen (vgl. Wöhler 2011: 14, 62; Pott: 2007: 10, 32, 149). Gelegentlich wird der Tourist unter Bezugnahme auf Simmel als „potenzieller Fremder“ bezeichnet (Morrison 2013: 43), als der „Wandernde“, „der morgen wieder geht“ (ebd.). Nicht zuletzt wird Simmel herangezogen, um die Rolle von TouristInnen als „strukturell auf das Wandern festgelegt“ zu fassen (Holzer 2006: 4445). Die begrenzte tourismuswissenschaftliche Nutzung der soziologischen ‚Klassiker‘ ist einerseits vermutlich Ausdruck der „Theoriefer-

---

<sup>47</sup> Vgl. Walter Kiefl und Reinhard Bachleitner (2005: 16), die als Modi des Fremdverstehens für die Tourismussoziologie „Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen, als Gegenbild und Komplementarität“ nennen.

<sup>48</sup> U. a. Greenblatt/Gagnon (1983) und Cohen (1972; 1979).

ne“ der empirisch orientierten Tourismusforschung (Spode 2012), andererseits ist sie eventuell auch der Tatsache geschuldet, dass die ‚Klassiker‘ primär auf den ImmigrantInen, der in der Aufnahmegesellschaft verbleibt, zielen und den Gast, der lediglich vorübergehend bleibt, konzeptionell ausschließen. So verweisen Dann und Parinello (2009: 16) auf die begrenzte Erklärungskraft der Simmel’schen Figur des Fremden für die Tourismusforschung. Sie könne lediglich als klassifikatorisches Hilfsmittel dienen, jedoch nicht die wesentlichen Merkmale von TouristInnen erfassen.

Im Hinblick auf die *Migrationsforschung* lässt sich feststellen, dass – abgesehen von den in Kapitel 3.1.1 vorgestellten ‚Klassikern‘ – Phänomene des Fremden bzw. von Fremdheit konzeptionell lange vernachlässigt wurden. Zwar wurde vereinzelt eine hermeneutisch ausgerichtete Migrationssoziologie gefordert, die auf Überlegungen insbesondere von Schütz und Simmel zum Phänomen der Fremdheit sowie methodisch auf dem Prinzip des Fremdverstehens basiert (vgl. Hettlage 1988: 218; Breckner 2009: 38), eine konzeptionell fundierte Thematisierung von Fremdheitserfahrungen in Migrationsprozessen blieb in Lehrbüchern,<sup>49</sup> konkreten Studiendesigns und weiterführenden Analysen jedoch häufig aus (vgl. Breckner 2009: 18; Reuter/Warrach 2015: 169). Erst seit Ende der 1980er und Beginn der 1990er Jahre gewann sie an Relevanz (vgl. Reuter/Warrach 2015: 170; Treibel 2011: 112). Wie im Abschnitt „fachspezifische konzeptionelle Weiterentwicklungen“ aufgezeigt werden wird, liegen durch Zygmunt Bauman (1992), Alois Hahn (1994) und Armin Nassehi (1995) systematische Weiterentwicklungen zum Begriff des Fremden vor. Trotz der gewachsenen Popularität des Fremdheitsbegriffes fehlt die Soziologie des Fremden jedoch nach wie vor in zahlreichen Überblickswerken der Migrationsforschung bzw. wird dort lediglich als Seitenaspekt erwähnt.<sup>50</sup>

Die Sichtung von migrationssoziologischen Arbeiten mit einem fremdheitstheoretischen Fokus durch Breckner (2009) legt nahe, dass Migrationen typischerweise mit sozialen Positionswechseln und Krisenerfahrungen verbunden sind, die in der Erschütterung bisher nicht hinterfragter alltagsstrukturierender Orientierungen bestehen. Fremdheitserfahrungen konturieren sich in der Figuration zwischen Fremden und Einheimischen in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten. Gemeinhin wird davon ausgegangen, dass migrationsspezifische Fremdheitserfahrungen in unterschiedlichen, variierenden Ortsbezügen verankert sind und oft in Form von Zugehörigkeiten verarbeitet werden (ebd.: 148). Für migrationssoziologische Studien ist das Themenfeld Fremde, Fremdheit und Fremdheitserfahrungen Breckner (ebd.: 65) zufolge vor allem in zweierlei Hinsicht relevant: Einerseits in Form von „Fragen nach dem gesellschaftlichen Ort und den typischen sozialen Figuren von bleibenden Fremden“. Hierbei stehen Konzeptionen und Problemstellungen im Hinblick auf die soziale und gesellschaftliche Position des Fremden in Relation zu Einheimischen im Vordergrund, die meist auf Simmels Aufsatz zum Fremden rekurrieren. Andererseits gilt das Interesse Typologien von Fremdheitserfahrungen und Fremdheit als „Erfahrung des Übergangs von einer gesellschaftlichen Ordnung in eine andere“ (ebd.). In diesem Zusammenhang wird häufig auf Schütz’ Phänomenologie und den hier zentralen Aspekt der Krisenerfahrung zurückgegriffen.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Eine positive Ausnahme ist beispielsweise Treibel (2011: 103 ff.).

<sup>50</sup> Han (2010) beschränkt sich auf die „psychosoziale Situation der MigrantInnen als Fremde“.

<sup>51</sup> Neben den von Breckner genannten thematischen Schwerpunkten lässt sich ein Bezug zur Soziologie des Fremden auch in Studien erkennen, deren Forschungsinteresse den Abgrenzungsmechanismen der Mehrheitsgesellschaft von Minderheiten durch Zuschreibungen (so genannte „Othering“-Prozesse) gilt (vgl. Riegel 2011: 340). Diese sind für diese Arbeit mit ihrem Fokus auf die Perspektiven der ‚fremden‘ Studierenden in Berlin jedoch zu vernachlässigen.



Ähnlich wie in der Tourismusforschung wird in der *Migrationsforschung* die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden nur sehr eingeschränkt rezipiert (vgl. Buchenhorst 2015: 20). Treibel (2011: 112 f.) vermutet, dass die Migrationssoziologie bei der Untersuchung von MigrantInnen Konzepte der Assimilation, Marginalisierung oder Absorption bevorzugt, weil die Figur des Fremden aufgrund ihrer sozialphilosophischen Herkunft empirisch schwer handhabbar sei. Auch diejenigen, die sich auf die Begründer der Figur des Fremden beriefen, hätten sich relativ weit von deren Thesen entfernt. Nassehi (1995: 446 f.) weist darauf hin, dass die ‚klassischen‘ Theorien zum Fremden anhand konkreter historischer Fälle gebildet wurden und somit zeitgebundene Konstellationen beschreiben, die „für einen allgemeinen soziologisch-theoretischen Begriff des Fremden [...] zu eng gedacht“ seien. Sowohl Simmels Händler als auch Schütz’ Immigrant und Parks marginal man vermochten es nicht, die Erfahrungssituation von Fremden in hochmodernen Gesellschaften widerzuspiegeln. Den Ansätzen liege eine zu schematische und verengte Vorstellung von gesellschaftlichen Gruppen und ihren Wechselbeziehungen zugrunde. Auch fokussierten sie einseitig die Charakteristika eines Beziehungsgefüges anstatt auch dessen Folgen in den Blick zu nehmen. Nassehis Kritik an den klassischen Figuren des Fremden teilen andere Forschende insofern, als die meisten von ihnen die Erfahrungen von MigrantInnen ‚in der Fremde‘ heutzutage mithilfe diverser anderer sozialer Figuren thematisieren (vgl. Breckner 2009: 11).<sup>52</sup> Viele dieser Figuren sind konzeptionell jedoch überhaupt nicht mehr an den Dimensionen von Fremdheit wie Unvertrautheit oder Nichtzugehörigkeit orientiert. Zu den Ausnahmen gehören die Figur des Außenseiters und die Figur des Kosmopoliten (vgl. Kap. 3.1.2.2, S. 48 f.).

Forschende, die Fremdheit für einen Schlüsselbegriff der Migrationsforschung halten (z. B. Reuter/Warrach 2015; Breckner 2009; Matter/Cöster 2011), stellen den Wert der Werke von Simmel, Schütz und Park im Hinblick auf aktuelle Forschungsaufgaben heraus. Den ‚Klassikern‘ halten sie zugute, dass sie das Phänomen des Fremden treffend zu charakterisieren und Konstellationen in den Beziehungen zwischen Einheimischen und Fremden zu typisieren vermögen (vgl. Reuter/Warrach 2015: 170). Sie könnten auch in der aktuellen Migrationsforschung dazu beitragen, die verschiedenen Dimensionen des Fremden analytisch zu trennen, und Ausgangsbasis dafür sein, empirisch zu bestimmen, was genau das Faszinierende und Irritierende des Fremden ausmacht, warum die einen es als Schicksal und die anderen als Chance begreifen (vgl. ebd.: 186).

In dem Forschungsstrang, der die soziale und gesellschaftliche Position des Fremden in Relation zu Einheimischen in den Mittelpunkt rückt, wird im Hinblick auf Simmels Figur des Fremden vor allem dessen Ambivalenz rezipiert, nämlich: Element der Gruppe zu sein und dieser zugleich fremd zu sein sowie die Position gleichzeitiger Nähe und Ferne (vgl. u. a. von Hummrich 2007: 196; Waldhoff 1995: 372 f.). Forschende mit dem Fokus auf Migration, Segregation und Integration im städtischen Raum nutzen Simmels Fremden zudem als Prototypen, um das Phänomen von Ausgestoßenen („urban outcasts“) zu begreifen (vgl. Reuter/Warrach 2015: 178). Darüber hinaus wird die „Chance auf Objektivität“, die Simmel dem Fremden zuschreibt, herangezogen, um die Unvertrautheit von ImmigrantInnen hinsichtlich impliziter, habitualisierter Wissensstrukturen als potenzielle Ressource zu interpretieren (vgl. Münkler/Ladwig 1997: 33). Obwohl sich MigrationssoziologInnen immer wieder auf Simmel beriefen,<sup>53</sup> erfolgte eine Abgrenzung von ihm allein dadurch, dass sich ihr Fokus von der Position und der Gruppenzu-

---

<sup>52</sup> Breckner (2009: 11) nennt Flüchtlinge, Verfolgte, Vertriebene, GastarbeiterInnen, WeltbürgerInnen, (moderne) Nomaden, Vagabunden, Entwurzelte, (marginalisierte) AußenseiterInnen, AusländerInnen oder schlicht Fremde.

<sup>53</sup> U. a. Donald N. Levine (1979), der die amerikanische Forschung zur Soziologie des Fremden prägte.

gehörigkeit des Fremden hin zum Umgang mit Fremden und zur Konstruktion des Fremden verschob (vgl. Treibel 2011: 105 f.).

Geschätzt wird an Simmels Konzeption von Fremdheit nach wie vor, dass sie den Blick für das spannungsvolle Verhältnis von Fremden zu Einheimischen schärft (vgl. Breckner 2009: 80) und dieses als „Ergebnis einer besonderen Ausgestaltung alltäglicher sozialer Beziehungen“ fasst. Dies ermögliche „Einsicht in die Relationalität und Konstruktivität des Fremdseins“, auch wenn die Ausgestaltung besser von der Gruppe als vom Fremden aus erklärt würde (Saalman 2007: 7). Kritisch hinterfragt werden in der Migrationsforschung hingegen die substantziellen Eigenschaften, die Simmel dem Fremden zuschreibt, und dass er die Gruppe der Einheimischen tendenziell als kleine, geschlossene Gemeinschaft konzipiert (vgl. Saalman 2007: 2). Auch wird eine eher statische denn prozesshafte Konzeption von Fremdsein bei Simmel bemängelt (Breckner 2009: 80). Während ich die Substanzialisierung der Figur des Fremden ebenfalls kritisch sehe und Simmels Konzeption einer tendenziell kohärenten, in sich geschlossenen Einheimischengruppe angesichts der Hybridität und Heterogenität von Gesellschaften ebenfalls als zu eng gedacht ansehe (vgl. Schätzle 2005: 42), ist der Vorwurf einer allzu statischen Konzeption von Fremdsein an Simmel meines Erachtens nicht zutreffend. Simmel (2013 [1908]: 765) fasst Fremdsein explizit als „besondere Wechselwirkungsform“ und somit dynamisch. Folglich kann Simmels Fremder auch in einer Typologie transnationaler Mobilität eine zentrale Position einnehmen (vgl. Kreuzer/Roth 2006: 15). Da in Simmels Skizze zum Fremden die Wechselwirkungen nicht ausgeführt bzw. empirisch veranschaulicht werden, kommen hier die konkreten individuellen Erfahrungen von Fremden bei der Interaktion mit Einheimischen jedoch in der Tat zu kurz (vgl. Geenen 2002: 27). Einem weiteren Kritikpunkt von MigrationssoziologInnen, nämlich jenem, dass die Selbst- und Fremdzuschreibungen und wandelnden Rahmenbedingungen, welche das Beziehungsgefüge zwischen Fremden und Einheimischen prägen, von Simmel wie auch den anderen ‚Klassikern‘ nicht hinreichend berücksichtigt werden (vgl. Treibel 2011: 108), trage ich Rechnung, indem ich in Kapitel 3.1.2.2 die konzeptionellen Weiterentwicklungen von Bauman (1992), Hahn (1994) und Nassehi (1995) aufgreife. Sie stellen die Konstruktion und Universalisierung von Fremdheit in modernen Gesellschaften in den Vordergrund, wobei letztere in Simmels Ausführungen zur Großstadt bereits angelegt ist (vgl. Simmel 1993 [1903]: 198; Wehrheim 2009: 44 f.).

Um die Genese von Fremdheits- und Krisiserfahrungen sowie Zugehörigkeitskonflikte im Rahmen von Migrationsprozessen zu erklären, wird von den in Kap. 3.1.1 vorgestellten ‚Klassikern‘ in der Migrationsforschung am ehesten noch auf Park Bezug genommen (vgl. Reuter/Warrach 2015: 170). Rolf Lindner (2004: 119, zit. nach Winter/Staber 2015: 57) schreibt ihm nach wie vor hohe Relevanz zu, um „der Heterogenität der Anschauungen, Lebensweisen und Kulturen“, wie sie in Großstädten mit hohem migrantischen Bevölkerungsanteil zu finden ist, gerecht zu werden. An Park wird jedoch auch kritisiert, dass seine Charakterisierung des „marginal man“ als „divided self“ zur Vorstellung von Fremden als hochproblematischen Persönlichkeiten führe. Zudem wird seine statische Konzeptionierung des marginal man und im Anschluss an Stonequist seine einseitige Interpretation der Konflikterfahrung des marginal man als Kulturkonflikt bemängelt (vgl. Treibel 2011: 111; Breckner 2009: 84). Die theoretischen Überlegungen Parks zur Assimilation wurden durch verschiedenste Assimilationsansätze weiterentwickelt. Viele der hierbei entwickelten Modelle hängen nicht mehr der Vorstellung einer vollständigen, identifikationalen Assimilation, sondern der partiellen oder ungleichzeitigen Assimilation an (vgl. Treibel 2011: 109 f.). Zudem wurde teilweise der Assimilationsbegriff verworfen und durch andere Begriffe wie Akkulturation oder Transkulturation er-

setzt. In Abgrenzung zur kulturalistischen Vorstellung des marginal man wurden Ansätze entwickelt, welche die Konflikthaftigkeit zwischen Gruppen auf Machtunterschiede und nicht auf kulturelle Differenzen zurückführen. Maßgeblich ist hier Norbert Elias' und John L. Scotsons Konzept „Etablierte und Außenseiter“ (1990 [1965]) zu nennen, aber auch zum Beispiel die Ansätze von Glazer und Moynihan (1963) sowie von Hoffmann-Nowotny (1973).

Im Rahmen des Forschungsstrangs, der die Fremdheitserfahrung von MigrantInnen als Übergangserfahrung behandelt, wird häufig auf das Konzept der Krisiserfahrung von Schütz rekurriert. Dieses wird nach wie vor als hilfreich insbesondere für Arbeiten erachtet, in denen problematische Erfahrungen von MigrantInnen, z. B. Schockerlebnisse, Orientierungskrisen und Übergangserfahrungen in die Aufnahmegesellschaft etc. im Mittelpunkt stehen (vgl. Breckner 2009: 44; Esser 1980: 16 f.). Geschätzt wird die Anschlussfähigkeit der Schütz'schen Konzeption von Fremdheitserfahrungen an biografische Bedeutungsebenen von Migrationserfahrung (vgl. Breckner 2009: 35). Auch die Unvertrautheit des Immigranten mit impliziten habitualisierten Wissensstrukturen der Aufnahmegesellschaft, die laut Schütz fehlende Orientierung, Routiniertheit und Verbleib im Stadium der Liminalität bedeuten können, wird gern zur Analyse migrantischer Fremdheitserfahrungen herangezogen (vgl. u. a. Münkler/Ladwig 1997: 26).

Ein wesentlicher Kritikpunkt von Migrationsforschenden an Schütz' Ansatz ist, dass die der Krisis des Fremden zugrundeliegende Vorstellung voneinander getrennter, in sich homogener Zivilisations- und Kulturmuster angesichts der vielfältigen Ausprägungen von Globalisierung, kulturell hybridisierten Räumen sowie heterogenen migrantischen und einheimischen Gruppen nicht mehr zeitgemäß sei (vgl. Hannerz 1996: 102 ff.; Schätzle 2004: 42). Stattdessen müsse man von potenziell problematischen Verflechtungen zwischen den Historien von Herkunfts- und Ankunftskontexten ausgehen (vgl. Breckner 2009: 116). Um den identitären Zwiespalt zwischen Zivilisations- und Kulturmustern zu erfassen, wird in der neueren Migrationsforschung alternativ zunehmend der Begriff der „Zwischenwelten“ (Gemende 2002; Badawia 2005) verwendet oder es ist von „transnationalen“ Sozialräumen“, die mit Zugehörigkeiten einhergehen, oder „Transmigranten“ die Rede (vgl. Pries 2001: 49 ff.). Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass Schütz eventuell nicht bedacht habe, dass Fremde, selbst wenn sie Deutungsmuster der Einheimischengruppe übernehmen, weiterhin als Fremde behandelt werden können (vgl. Reuter/Warrach 2015: 179). Seine Krisisvorstellung trage zu einem defizitären Image von MigrantInnen bei. Ähnlich der Modelle zum Kulturschock<sup>54</sup> blende sie aus, dass Fremdes bereits dem Eigenen inhärent und Fremdheit bereits ein Strukturmerkmal jeder modernen Gesellschaft ist (vgl. Hummrich 2007: 196). Breckner (2009: 75) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich Fremdheitserfahrung auch primär auf Eigenes sowie Orientierungen und Strukturen der Herkunftsgesellschaft richten kann.

Erstaunlich ist angesichts der Kritik an den soziologischen ‚Klassikern‘ des Fremden, dass phänomenologische Perspektiven wie die von Waldenfels (u. a. zur Ambivalenz des Fremden, seiner Relation zum Eigenen und alltäglicher Fremdheitserfahrung) von der soziologischen Migrationsforschung nicht stärker herangezogen werden. Ausnahmen sind vor allem Breckner (2009), etwas rudimentärer auch Nieswand und Vogel (2000: 144 ff.) oder Nohl (2001: 264 f.) Breckner (2009: 112) hebt an Waldenfels' Ansatz positiv hervor, dass er dazu beitrage, Frem-

---

<sup>54</sup> Der Begriff des Kulturschocks und Kulturschockmodelle mit verschiedenen Stufen, Phasen und Verlaufskurven wurden in den 1950er Jahren etabliert, um Reaktionen und Prozesse der Eingewöhnung bei einem längeren, zeitlich befristeten Auslandsaufenthalt zu beschreiben. Besonders häufig wurde das Modell von Kalervo Oberg (1960) mit den vier aufeinander folgenden Phasen „Honeymoon“, „Krise“, „Erholung“ und „Anpassung“ rezipiert. Zahlreiche Forschende entwickelten aufbauend Kulturschock-Modelle, die Phasen weiter ausdifferenzierten bzw. um die Re-Integration in den Herkunftsraum erweiterten.

des nicht nur auf spezifische Situationen und Erfahrungen wie beispielsweise Reisen und Migration oder auf spezifische Figuren wie Ausländer zu begrenzen. Sie schätzt Waldenfels' Forderung, dem Fremden seine Ambivalenz zu lassen, da auf diese Weise keine normative Verengung stattfindet (vgl. ebd.: 112). Darüber hinaus hält sie Waldenfels' Unterscheidung zwischen alltäglicher, struktureller und radikaler Fremdheit für hilfreich, um Fremdheitserlebnisse kontextbezogen und spezifisch zu bestimmen (vgl. ebd.: 113). Sie hinterfragt aber auch kritisch, inwieweit sich die räumlichen Bestimmungen in Waldenfels' Fremdheitskonzeption bzw. die von ihm konstatierten Zusammenhänge zwischen alltäglicher, struktureller und radikaler Fremdheit in konkrete Handlungssituationen übersetzen lassen, damit es nicht zum Allgemeinplatz „Fremdes ist überall“ kommt (ebd.: 113, 119).

### **3.1.2.2 Fachspezifische konzeptionelle Weiterentwicklungen zum Phänomen des Fremden in der Mobilitätsforschung**

Um der Verankerung der Sommeruniversitätsstudierenden zwischen Tourismus und Migration gerecht zu werden, wird in diesem Unterkapitel die konzeptionelle Weiterentwicklung im Hinblick auf Phänomene des Fremden in der *Tourismusforschung* und soziologischen *Migrationsforschung* vorgestellt. Hierbei konzentriere ich mich bezogen auf die Migrationsforschung zunächst auf die differenztheoretischen Ansätze der Soziologen Zygmunt Bauman (1992), Alois Hahn (1994) und Armin Nassehi (1995). Diese werden für diese Arbeit insofern relevant, als sie deren sozialkonstruktivistischem Wissenschaftsverständnis verhaftet sind und Spezifika moderner Gesellschaften in ihre Fremdheitskonzeptionen einzubeziehen suchen. Aufbauend auf die drei Ansätze werden die Figuren des Kosmopoliten (vgl. Dengel 2015: 30) und des Transmigranten (vgl. Basch et al. 1997) skizziert, welche in der aktuellen Migrationsforschung häufig die ‚klassische‘ Figur des Fremden abgelöst haben. Im Anschluss werden analog wesentliche Fremdheitskonzeptionen in der Tourismusforschung dargestellt. Diese etwas ausführlichere Darstellung impliziert auch eine Zusammenfassung wichtiger tourismussoziologischer Thesen zum Wesen des Tourismus, die – wie u. a. anhand von Turners Konzept der Liminalität, Enzensbergers Entwurf des Tourismus als Fluchtbewegung, MacCannells These vom Tourismus als Suche nach Authentizität oder Graburns Konzeption vom Tourismus als Pilgerreise zu sehen sein wird – in der Regel Aspekte des Fremden und Anderen einbeziehen. Sie spiegelt somit auch einen tourismusspezifischen Forschungsstand wider, der zur Einordnung der Studierenden als Fremde in Berlin zwischen Tourismus und Migration (vgl. Kap. 2.1) genutzt werden kann.

In der *Migrationssoziologie* konzentriert sich Zygmunt Bauman (1992) in seinem v. a. an Simmel anknüpfenden Ansatz auf den durch Ambivalenz geprägten Status von Fremden. Dieser liegt darin begründet, dass Fremde Teil der sozialen Ordnung sind und gleichzeitig außerhalb dieser stehen. Hierdurch stellen sie die Opposition von Freund und Feind infrage (vgl. ebd.: 75). Die Position des Fremden charakterisiert Bauman durch zunehmende Individualisierung und Universalisierung. Er konzipiert das ‚postmoderne‘ Individuum als biografisch entwurzelt: Es befindet sich in einer fragmentierten Umwelt, die ihre orientierende Funktion und Autorität verloren hat. „Fremdheit ist nicht mehr ein Einblick in die andere Seite der Existenz, eine Herausforderung für das Hier und Jetzt, ein günstiger Standpunkt für Utopien. Sie selbst hat sich in eine Alltäglichkeit verwandelt.“ (Bauman 1992: 123) Der Fremde ist angesichts der „Universalität der Wurzellosigkeit“ (ebd.) und „existenzielle[r] Ambivalenz“ (ebd. 125) eine universale Figur: „Wenn jeder ein Fremder ist, ist es keiner“ (ebd.: 126). Der universale Fremde muss erkennen, dass er angesichts der Relativität aller Normen und alles Wissens von seiner Fremdheit nicht erlöst werden kann. Ihm bleibt allein das Privatleben, um Selbstidentität stets aufs

Neue zu erzeugen und so seine Hoffnung auf „Heimat in der universalen Heimatlosigkeit“ (ebd.: 124 f.) zu verwirklichen. Die Fokussierung auf das Private bzw. auf ausschließlich Ästhetisches, wie sie durch TouristInnen erfolgt (vgl. ders. 2007: 157), birgt Bauman (1992: 239 ff., 285 ff.) zufolge die Gefahr, dass Gleichgültigkeit gegenüber dem Fremden und Anderen bestimmend wird.

Bauman verankert den Fremden gegenwartsdiagnostisch in einer Moderne, in der Zugehörigkeit generell fraglich ist und häufig die Situation besteht, dass AusländerInnen kommen, um zu bleiben, und nicht, um wieder zu gehen. Hierdurch verstärken sich seiner Ansicht nach die Ambivalenz in der Position des Fremden und dessen Chance, sowohl mehr Toleranz und Solidarität als auch mehr Ausgrenzung und Abwehr zu erfahren (vgl. ebd.: 89 ff., 127 f.). Fremde repräsentierten Bauman zufolge insofern eine fundamentale Störung der sozialen Ordnung, als sie durch ihre ambivalente Position dem Ziel der Moderne zuwiderlaufen, für klare Unterscheidungen und „Ordnung“ zu sorgen sowie Zonen der Vertrautheit von Zonen der Unvertrautheit abzugrenzen. In ihrer „multiplen Inkongruenz“ verwischten Fremde die Grenzlinien, die eine spezifische soziale Ordnung konstituieren. Dadurch, dass sie gegensätzliche Eigenschaften wie Gleichgültigkeit und Engagement, Parteilichkeit und Neutralität, Distanz und Teilnahme in sich vereinen, erscheinen sie als Bedrohung (ebd.: 82). Die ihnen zugeschriebene, bedrohlich erscheinende Fremdheit ist laut Bauman von Unvertrautem bzw. Unbestimmten zu unterscheiden, das lediglich in Form von „hermeneutischen Problemen“ auftritt, die ggf. eine „neue Methode der Klassifikation“ erfordern, also die Entwicklung geeigneter, jedoch erlernbarer Deutungsmuster (ebd.: 80). Von Fremden werde in der Moderne zunehmend gefordert, dass sie sich individuell die ‚autochthone Kultur‘ aneignen. Sie sollen so ihre „kulturelle Fremdheit“, die auf das Kollektiv zielt, überwinden und gelungene Assimilation, verstanden als Abwesenheit von Differenz, unter Beweis stellen. Solche Assimilationsaufforderungen hätten zunehmend Stigmatisierungstechniken abgelöst, da diese angesichts der Gleichheitsideale der Moderne als Form der Abwehr der spezifischen Ambiguität des Fremden an Legitimität verloren haben (vgl. ebd.: 95 ff.). Dem Assimilationsdruck zum Trotz bleibe jedoch das Wissen, das der Fremde von den Einheimischen erwirbt, stets vom Wissen dieser verschieden (vgl. ebd.: 101).

Hahn (1994: 141) verweist darauf, dass Menschen sich nicht per se als „andere“ von „uns“ unterscheiden, sondern auf Basis von Unterscheidungen als Fremde „etikettiert“ werden: „[O]hne die Definition eines Unterschiedes zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ [gibt es] keine Fremden.“ Fremde besäßen die Funktion, Selbstidentifikationen gesellschaftlicher Systeme, die stets Alterität beanspruchen müssten, zu ermöglichen. Die Zuschreibung von Fremdheit erfolgt häufig unbewusst. Die zugehörigen Definitionen würden daher oft als „alternativenlose ‚naturwüchsige‘ Differenzen“ wahrgenommen (ebd.: 142). Dennoch gehe mit der Zuschreibung von Fremdheit eine „sozial folgenreiche Identitätsbestimmung“ einher (ebd.: 140), die nicht völlig beliebig vorgenommen werden kann, sondern plausibel und anschließbar sein muss. Sie beruht auf zwei Dimensionen: Einerseits wird etwas auf Basis zugeschriebener Unterschiede als fremd bezeichnet, andererseits wird anderes als fremd benannt, wenn Wissen zu diesem fehlt und es uns folglich unvertraut, neu und unerforscht erscheint. Fremdheit ist für Hahn ein „konfliktreich definierter sozialer Status“ (ebd.: 151). Sie ruft im Falle zeitlicher Beschränkung Faszination hervor, da sie dann als wünschenswerter Ausbruch aus Routinen, Bereicherung, Anregung und Abenteuer gedeutet wird. Ist die Fremdheitserfahrung auf Dauer angelegt, wird sie hingegen negativ wahrgenommen und beklagt (vgl. ebd.: 151 f.). Hahn geht von einer potenziellen Fremdheit aller aus. Er führt diese einerseits darauf zurück, dass völliges Fremd-

verstehen aufgrund einer „prinzipiell unaufhebbaren intersubjektiven Intransparenz“, quasi einer „Fundamentalalterität“ (ebd.: 149), kognitiv nicht möglich sei. Andererseits liege die Generalisierung von Fremdheit in der Ausdifferenzierung von Gesellschaften in der Moderne begründet. Diese führe dazu, dass Menschen als bloße Funktionsträger und nicht als Personen integriert würden (vgl. ebd.: 162). Hahn (ebd.: 143) schlussfolgert hieraus: „Alle können zu Fremden werden, weil sie es in gewisser Weise immer schon sind und immer bleiben.“ Lediglich durch nationalstaatliche Grenzziehung und nationale Identifikation kompensierten die Menschen „daß Fremdheit kein besonderer sozialer Status mehr ist, sondern allgemeines Los“ (ebd.: 162 f.). Indem sie sich Gemeinschaften basierend auf Konsensvorstellungen konstruierten, würden sie sich ihrer Selbstentfremdungsprozesse nicht oder nur begrenzt bewusst, sondern schrieben stattdessen Fremdheit zu (vgl. ebd.: 163).

Nassehi (1995) orientiert sich an der phänomenologischen Unterscheidung zwischen fremder und vertrauter Lebenswelt. Er geht davon aus, dass die Differenzziehung gegenüber Fremden gesellschaftskonstituierend wirkt und möchte vor allem herausarbeiten, was Fremde zu Fremden macht und wie Fremdzuschreibungen bedingt sind und erfolgen (vgl. ebd.: 443). Nassehi (1995: 451) verortet wie Hahn den Fremden in der Semantik des Nationalstaates, nach welcher der Ausländer als Prototyp des Fremden in der Moderne definiert wird. Wie Hahn sieht er „strukturelle Fremdheit“ als zentrales Merkmal moderner Gesellschaften an (ebd. 454). Sie ist für ihn ein Phänomen, das mit individualisierten Lebensstilen sowie einer funktionalen Ausdifferenzierung in bürokratischer, politischer, rechtlicher und ökonomischer Hinsicht einhergeht. Eine Abgrenzung der vertrauten Lebenswelt gegenüber Fremdem sei nicht mehr permanent möglich. Fremdheit ziehe vielmehr in die vertraute Lebenswelt ein und könne aus dieser nicht mehr beseitigt werden (vgl. ebd.: 454). Moderne Gesellschaften sieht Nassehi (ebd.: 453 f.) folglich durch „strukturelle Fremdheit“ sowie „in erster Linie durch Differenz denn durch Identität geprägt“. Die nationalstaatliche Konstruktion von gesellschaftlicher und kultureller Einheit (vgl. ebd.), führe jedoch dazu, dass die Menschen dazu tendierten, unbestimmbare Fremde in Freund-/Feindmuster einzuordnen. Sie wendeten – wie Bauman analysiert – im Hinblick auf Fremde somit einen „vertrauten Antagonismus“ an, was letztlich zur Aufhebung der Fremdheit des Fremden führe (ebd.: 458). Derartige „Vertrauthetsstrategien“ macht Nassehi (ebd.: 455) als kennzeichnend für moderne Gesellschaften aus. Die Exklusion von Fremden als Feinde ist für ihn Ausdruck von nationalistischen Diskursen, die in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft mit individueller Desintegration häufig etabliert werden. Fremde fungierten somit „als negative Identifikationsfolie“ bzw. „identitätsstiftender Außenhorizont (ebd.: 451).

Die alternativen Figuren, welche die *Migrationsforschung* im Hinblick auf das Phänomen „Fremdheit“ hervorgebracht hat, berücksichtigen im Gegensatz zu den ‚klassischen‘ soziologischen Figuren des Fremden vor allem Machtaspekte in der Figuration von Fremden und Einheimischen. Als neue Figuren des Fremden, die in der Migrationsforschung breit rezipiert wurden, entstanden u. a. der „Außenseiter“ von Norbert Elias und John L. Scotson (1990 [1965]), der „Kosmopolit“, der im Zuge des Kosmopolitismus-Konzepts unter anderem auf Basis der Arbeiten von Ulf Hannerz (1996), Arjun Appadurai (1996) und James Clifford (1998) entwickelt wurde und insbesondere in der ethnologischen Migrationsforschung rezipiert wird, sowie der „Transmigrant“ (Glick-Schiller et al. 1997). Elias’ und Scotson’s Ansatz mit seinem Fokus auf Dominanz- und Unterordnungsverhältnisse (vgl. Elias/Scotson 1990 [1965]: 8) lässt sich als Abgrenzung zur kulturalistischen Erklärung der Konflikthaftigkeit zwischen Gruppen bei Park lesen. Da er primär darauf zielt, die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Gruppengrenzen zu verstehen, und nicht darauf, spezifische Persönlichkeitsmerkmale des Fremden festzu-

schreiben (vgl. Breckner 2009: 89), ist er für diese Arbeit mit ihrem Fokus auf die Perspektiven der Sommeruniversitätsstudierenden zu vernachlässigen. Stattdessen stelle ich die Figuren des Kosmopoliten und Transmigranten kurz vor, die der milieuspezifischen Verankerung bzw. den Mobilitätsbiografien der Studierenden wesentlich stärker entsprechen.

Die Figur des Kosmopoliten entstand im Rahmen des Konzepts des Kosmopolitismus, einer freiwilligen Geisteshaltung der Offenheit gegenüber Fremdheit, verstanden als Prozess der „inneren Globalisierung“ angesichts des „globalen ‚Anderen‘“ in Abgrenzung von einem nationalen Selbstverständnis (Römhild 2010: 54). Kosmopolitismus wurde vor allem „dem Typus des westlichen Bildungsbürgers, des Intellektuellen oder Künstlers“ zugeschrieben,

„der über die entsprechenden Ressourcen verfügt, die Welt aus innerem Antrieb, ohne äußeren Zwang erfahren zu wollen und zu können. Kosmopolitismus wird hier zum kulturellen Kapital, zum Distinktionsgewinn gegenüber den Locals der Welt, die auf ihren jeweils unmittelbaren kulturellen Horizont begrenzt bleiben. Dieser Kosmopolitismus lebt von der Differenz und dem Machtgefälle zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘, ohne die er sich gar nicht erst profilieren kann.“ (dies. 2007: 215)

KosmopolitInnen westlich-bildungsbürgerlicher Herkunft sind im Gegensatz zu Simmels Wanderndem WeltenbummlerInnen mit exit-Option, welche die Fähigkeit besitzen, sich der fremden Kultur zu öffnen, die versuchen, diese zu verstehen (beispielsweise durch Erlernen einer fremden Sprache und anderer Verhaltensregeln) und habituell anzueignen. Dies führt dazu, dass sie „sich bis zur Verwechslung unter den Anderen bewegen, ohne jedoch eine von ihnen zu werden. Kurzum, wahre KosmopolitInnen sind MeisterInnen des going native“ (Kreutzer/Roth 2006: 18). Anthropologen wie Appadurai (1996) oder Clifford (1998) kritisierten die verengte Konzeption von Kosmopolitismus basierend auf einer elitistischen eurozentrischen Figur sowie die hiermit verknüpfte Anerkennung bestehender Hierarchien und Grenzen. Sie plädierten anhand der „Figur des migrantischen, diasporischen Alltagskosmopoliten“ (Römhild 2010: 57) für einen neuen Begriff des Kosmopolitischen. Der migrantische Kosmopolit repräsentiert „sowohl den Zwang als auch die Fähigkeit zu mehrfachen Bindungen an unterschiedliche geographische, kulturelle und soziale Orte“; er ist eine Figur, die „in sich selbst die Spannung zwischen der Peripherie und dem Zentrum der Macht aushält und gleichzeitig bearbeitet“ (dies. 2007: 215). Der Bedeutung vielfältiger Grenzziehungen ist er sich besonders bewusst:

„Dieser neue Typus eines subalternen Alltagskosmopoliten entwickelt seine Kompetenzen, mit ‚Fremdheit‘ umzugehen, durch Erfahrungen, die er nicht im Rahmen eines scheinbar naiven unmittelbaren Kulturkontakts gewinnt, sondern in einer prinzipiell von Grenzen, die gerade auch als Grenzen kultureller Differenz auftreten, durchzogenen und hierarchisierten Welt.“ (ebd.: 216)

Neben der Figur des Kosmopoliten entstand die des Transmigranten in Abgrenzung zu den in der Migrationsforschung lange vorherrschenden Assimilationskonzepten sowie Push- und Pull-Modellen. Im Hinblick auf TransmigrantInnen wird deren vielfache, simultane Eingebundenheit in der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft betont. TransmigrantInnen befinden sich dauerhaft zwischen zwei oder mehreren Orten, an denen sie soziale Netzwerke aufbauen und pflegen. Hierdurch entsteht ein transnationales soziales Feld, das geografische, kulturelle und politische Grenzen umspannt, aus dem transmigrantische Aufgaben erwachsen und in dem TransmigrantInnen multiple Identitäten ausbilden (vgl. Glick-Schiller 1997: 121 ff.).

Der Transmigrant unterscheidet sich wie der Kosmopolit bürgerlich-westlichen oder migrantischen Typus' von den ‚klassischen‘ Figuren des Fremden insofern, als ihm mehrfache Bindungsmöglichkeiten an verschiedene Gruppen zugeschrieben werden. Im Hinblick auf die zentralen Dimensionen von Fremdheit – Unvertrautheit und Nichtzugehörigkeit – werden sowohl der Transmigrant als auch der Kosmopolit durch Fähigkeiten charakterisiert, die zur

Überwindung von Fremdheit beitragen können. Sie sind nicht mehr primär wie bei Schütz durch Probleme des Verstehens oder wie bei Park und Stonequist durch die Position als Randständige, tendenziell Fremdheit Erleidende charakterisiert, sondern in stärkerem Maße AgentInnen, die Fremdheit verhandeln (vgl. ebd.).

Die *Tourismusforschung* hat sich in vielfältigster Weise mit Aspekten der von mir gebildeten Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ auseinandergesetzt. Um diese Auseinandersetzung zu bündeln, habe ich sie unter vier Konzeptionalisierungssträngen zusammengefasst (siehe S. 41), von denen die ersten drei nachfolgend eingeführt werden, der vierte in Kapitel 3.2.2. Da es sich bei den Konzeptionalisierungssträngen um keine umfassenden Theorien handelt, werden sie nachfolgend als „fachspezifische konzeptionelle Weiterentwicklungen“ vorgestellt, die sich mit dem Phänomen des Fremden auseinandersetzen. Hierbei wird auch auf den relevanten tourismusspezifischen Forschungsstand für diese Arbeit, inklusive wesentlicher Thesen zur Spezifik des Tourismus, eingegangen. Zudem wird auf Touristentypologien Bezug genommen, die sich an Fremdheitsdimensionen orientieren, sowie auf Baumans Figur des Touristen als Teil einer mobilitätsbezogenen Figuration.

### *Konzeptionalisierungsstrang 1 – Tourismus als strukturelle, kulturelle und zeit-räumliche Differenzerfahrung*

Touristische Praktiken werden in der europäischen bzw. angloamerikanischen Tourismusforschung seit Jahrzehnten bevorzugt als Kontrasterfahrungen bzw. „Anti-Struktur“ oder „Gegenwelt“ zum üblichen Alltag der TouristInnen konzipiert (vgl. Rojek 1997: 71; Urry 2002: 12). Im Urlaub würden andere Regeln wirksam und andere Rollen ausgeübt (Knebel 1960: 154 f.). Urlaub bedeute einen „Auszug aus dem Alltag“ (Kentler 1963), er verspreche „Distanz zur gewohnten Umgebung“ (Scheuch 1972: 313), organisierte „Strukturlockerung“ bzw. „Strukturvarianz“ (Pott 2007: 79). Touristen gehe es darum, „die Ordnungsstruktur des Alltags zu verlassen und in andere Wirklichkeiten einzutreten“, d. h. durch den Ortswechsel subjektiv ein „anderes Leben“ zu erfahren (Hennig 1999: 73, 48; ähnlich Salazar 2013; Leite 2014: 269). Touristisches Verhalten sei folglich durch einen Bruch mit dem Gewöhnlichen und Ordentlichen geprägt (Gyr 1988, zit. nach Spode 2009: 80 f.). Stone und Sharpley (2011: 3) zufolge gehört zur allgemeinen Erfahrung, Tourist zu sein, „the experience of difference, novelty or the ‘Other’“. John Urry (2011: 3) erhebt das Strukturprinzip der Differenz zum konstituierenden Merkmal des touristischen Blicks,<sup>55</sup> der sich in kontrastiver Auseinandersetzung mit nicht-touristischer Praxis bildet:

“The gaze therefore preopposes a system of social activities and signs which locate the particular tourist practices, not in terms of some intrinsic characteristics, but through the contrasts implied with non-tourist social practices, particularly those based within home and paid work.”

Vereinzelt wird Reisen in der Tourismusforschung auch als „Geschichte der gewollten und kontrollierten Entfremdung“ gefasst (Greenblatt 1997, zit. nach Gromova 2013: 242), die insofern eine strukturelle Differenz darstellt, als der Reisende seine ortsgebundene Identität hinter sich zurücklässt. Sie Sorge – zumindest bei erfahrenen Reisenden – für eine gewisse „Ungebundenheit“, „Objektivität“ und den „Status eines Beobachters“, stellt Eric Leed (1993: 59), vermutlich in Anlehnung an Simmel, fest. Fremdheit wird von Tourismusforschenden zudem systematisch mit Nichtvertrautheit verknüpft – einer in der Soziologie des Fremden wesentlichen Dimension von Fremdheit. So beschreibt Urry (2002: 12 f.), dass es für TouristInnen be-

---

<sup>55</sup> Urrys Verankerung des touristischen Blicks in einer verkürzten Adaption des Foucault'schen Machtdiskurses wird von Hasso Spode (2005: 141 ff.) kritisiert.



reits faszinierend sein kann, vertraute Aufgaben in einer ungewohnten Umgebung auszuführen. Cathy Stein Greenblat und John H. Gagnon (1983: 99) machen Nichtvertrautheit als einen wesentlichen Reiz des Reisens aus. Sie fordern zu Ordnungsversuchen heraus, die sich an gesuchten bzw. vorgefundenen Abstufungen von Fremdheit und Neuheit ausrichten müssten und auch selbstinduzierte Krisen auslösen könnten.

Chris Rojek (1997: 71) zufolge ist für den Tourismus nicht nur die Bereitstellung struktureller, sondern auch *kultureller* Differenz konstitutiv. Karl-Heinz Wöhler et al. (2010: 12, 15) weisen darauf hin, dass Reisende im Zuge einer „komparativen Mentalität“ das in der Ferne Erlebte bzw. Wahrgenommene mit dem bei der Abreise Zurückgelassenen vergleichen. Somit konstituiere kulturbedingtes, in historische Selbst- und Weltdeutungen eingebettetes Sehen den Sinngehalt von Tourismusräumen. Tourismusräumliches Wahrnehmen und Erleben seien – analog zu Waldenfels' Responsivitätsprinzip von Fremdheit<sup>56</sup> – eine „Aufforderung, sich der Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu vergewissern“ (Wöhler 2009: 153). Indem TouristInnen Eigenes und Fremdes aufeinander bezögen, könnten sie Anderes in die eigene Identität inkludieren oder exkludieren (vgl. ebd.: 149). Auch Burkhart Lauterbach (2006: 123) erklärt Fremdkulturelles zum Objekt touristischer Wahrnehmung und Aneignung, welche primär über ritualisierten Symbolkonsum<sup>57</sup> stattfindet. Insofern TouristInnen bevorzugt das Ungewöhnliche, sich vom eigenen Alltag Unterscheidende suchen, wird angenommen, dass auch ihre Erzählungen hiervon durchdrungen sind (vgl. Bruner 2005a: 6 ff.).

Tourismus wird in Anlehnung an anthropologische, sozialisatorische und raumsoziologische Theorieansätze nicht zuletzt als *zeit-räumliche* Differenzerfahrung konzeptionalisiert. So werden touristische Räume unter Rückgriff auf Foucaults Konzeption der Heterotopien<sup>58</sup> als andere Räume mit Illusions- und Kompensationsfunktion verstanden und mit zeitlichen Brüchen verbunden (vgl. May 2012: 79). Tourismusforschende schreiben ihnen unter anderem eine Ventilfunktion als „Exzessheterotopie[n]“ (Steinkrüger 2013: 123) zu, d. h. als ausgleichende Orte, in denen häufig nur scheinbar ein Exzess stattfindet, der in seiner oberflächlichen, kontrollierten und kanalisierten Form dazu dient, Alltagsmonotonie besser zu ertragen. Touristische Zeit-Räume werden zudem durch Brüche und Übergangsriten charakterisiert. Demnach markieren sie als „Freizeitbeschäftigungen eine Enklave“ (Elias/Dunning 2003 [1986]: 124) der „kontrollierten De-Kontrolle“ (van Ree 2002: 352, zit. nach Spode 2009: 87), denen als chronotopische „Auszeit“ (ders. 2017: 39) eine entlastende, ordnende Funktion zukommt.

Als elementarste Bruchlinie der „anderen“ Zeit-Räume gelten in der Tourismusforschung jene zwischen „heilig“ und „profan“ bzw. zwischen Spiel und Ernst (vgl. Spode 2013a: 100). Die Bruchlinie zwischen Spiel und Ernst zeigt sich in einem Verständnis von Tourismus als „a special form of play involving travel, or getting away from 'it all' (work and home)“, affording relaxation from tensions“ (Graburn 1977: 18). Alltagsverpflichtungen werden durch TouristInnen fallengelassen oder umgewandelt. Stattdessen lassen sie verspielte Verhaltensweisen wie sie Beobachtenden, Zeitreisenden oder staunenden Kindern entsprechen, zu (vgl. Urry 2002: 11). Die Bruchlinie „heilig“ vs. „profan“ spiegelt sich in der insbesondere im angloamerikanischen Raum beliebten Konzeption des Tourismus als Pilgerreise wider: MacCannell

---

<sup>56</sup> Das von Wöhler allerdings nicht explizit erwähnt wird.

<sup>57</sup> Das Theorem von Tourismus als Symbolkonsum geht auf Bourdieus Konzept der Kapitalakkumulation zurück. Zum Symbolkonsum gehören sowohl die Besichtigung kultureller Sehenswürdigkeiten als auch der Kauf von Souvenirs oder besonders fremd bzw. außergewöhnlich erscheinende Erlebnisse. Zu Hause wird das erworbene symbolische bzw. fremdkulturelle Kapital in soziales Kapital verwandelt, vgl. Hachtmann (2013).

<sup>58</sup> Foucault (1967: 320) versteht hierunter „Gegenorte“ bzw. „tatsächlich verwirklichte Utopien“, in denen die realen Orte in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden“.

(1976: 5) macht als Wesen des Tourismus eine „komplexe und manchmal mühselige Suche nach einem absoluten Anderen“ aus und sieht hierin eine Entsprechung zur abendländischen Tradition der Selbstfindung. Ähnlich Graburn (1977: 22), demzufolge die Menschen zwischen heiliger Urlaubszeit und profanem Arbeitsalltag hin- und herwechseln.

Die verbreitete Konzipierung des Tourismus als Differenzenerfahrung wird seit Ende der 1990er Jahre zunehmend durch Tourismusforschende unter Bezugnahme auf das New Mobilities-Paradigma als zu schematisch kritisiert (vgl. Skinner/Theodossopoulos 2011: 3). Dieses Paradigma geht von ausgeprägten Verflechtungen von Herkunfts- und Zielorten sowie einem Zusammenspiel und wachsenden Ähnlichkeiten von hier und dort verankerten Handlungen, Erfahrungen, Intentionen und Zugehörigkeiten aus (vgl. Rolshoven 2014: 17; Urry 2002: 161). Kiefl und Bachleitner (2005: 16 ff.) diagnostizieren folglich, dass sich für viele Reisende die Bedeutung von „Fremde“ in einer globalisierten Welt aufgrund der Verdichtung von Zeit und Raum wandle. Die zunehmende Mobilität der Menschen sei mit einer Erosion der klassischen Dichotomie „Heimat“ – „Fremde“ verbunden. Wöhler (2011: 31) reklamiert eine „Veralltägung des Tourismus“, da dieser seine Abgeschlossenheit gegenüber der alltäglichen Lebenswelt längst verloren habe. Auf relativ privilegierte, hochmobile soziale Klassen, zu denen die Sommeruniversitätsstudierenden gehören, könnte diese Hypothese einerseits zutreffen. Andererseits könnte sie sich im Hinblick auf deren spezifische Lebenslage als junge Erwachsene, die ein noch vergleichsweise geringes Maß an mobiler Erfahrungsaufschichtung impliziert, auch als nur bedingt brauchbar erweisen.

Eine konzeptionelle Alternative bietet die in der Tourismusforschung ebenfalls etablierte Verknüpfung von Ortswechseln mit Schwellenzuständen. Sie wurzelt theoretisch in van Genneps Konzept der „Übergangsriten“ (1986 [1909]), das insbesondere von Victor W. Turner weiterentwickelt wurde. Aufgrund ihrer Anknüpfungspunkte zur Phänomenologie des Fremden – Schwellen spielen in Waldenfels' Topographie des Fremden eine zentrale Rolle (vgl. Waldenfels 1997: 205; 2006: 99) – ist sie für die vorliegende Arbeit potenziell relevant. Die Relevanz ist zudem empirisch dadurch gegeben, dass die Studierenden den Berlin-Aufenthalt auch als entwicklungspsychologisch und identitär bedeutsame Übergangsphase thematisieren (vgl. u. a. Kap. 8.2). Turner prägt auf Basis von van Genneps Drei-Phasen-Modell der Übergangsriten den Begriff der Liminalität. Mit diesem beschreibt er die zweite Phase eines Schwellenzustandes, in dem sich Individuen befinden, sobald sie sich in Form von Ritualen von ihrer Herkunftsordnung gelöst haben. Im mehrdeutigen Stadium der Liminalität ist das Klassifikationssystem der alltäglichen sozialen Ordnung aufgehoben. Die Individuen haben weder Eigenschaften ihres vorherigen noch ihres zukünftigen Zustandes. Turner unterscheidet ‚liminoid‘ von ‚liminal‘, also freiwillige Schwellenzustände, die einen gesellschaftlichen Ausbruch darstellen (z. B. der Konsum harter Drogen) von zwangsläufigen Schwellenzuständen, die Teil der Gesellschaft sind (z. B. Pubertät). Auch Freizeit und Urlaub werden von Turner (1989: 83 ff.) als liminoide Phänomene benannt. In der Tourismusforschung betont u. a. Christoph Hennig (1999: 101) unter Bezugnahme auf Turner die spielerische Natur touristischer Erfahrung und fasst Tourismus als funktionales Äquivalent zum Ritual des vormodernen Festes.<sup>59</sup> Ähnlich weist Hasso Spode (1995: 117) darauf hin, dass der Aufenthalt in der Fremde als ritualisierte Nicht-Routine „weniger verregelte, quasi-jugendliche Verhaltensweisen“ erlaube mit kompensatorischer und revitalisierender Wirkung für die Rückkehr an die üblichen Wohn- und Arbeits-

---

<sup>59</sup> Auch andere bezogen sich auf Turner, um das Rollenverhalten und die Erfahrungen von Touristen zu verstehen (vgl. Pearce 2005: 25 und Ryan 2011: 12) bzw. um touristische Räume als „Schwellenphänomene“ zu charakterisieren (Wöhler 2003: 247; Crang 2005: 28 f., zit. nach Dirksmeier 2010: 96).

orte. Diese Charakterisierung durch Liminalität findet ihre Entsprechung in der seit Jahrhunderten beliebten Bezugnahme auf Reisen als eine symbolische und metaphorische Quelle für Transformationen und Übergänge (vgl. Leed 1993: 16). Sie hat sich auch in Masternarrativen zu Auslandsaufenthalten dauerhaft etabliert (vgl. Kap. 3.2.2).

### *Konzeptionalisierungsstrang 2 – Entfremdung in der Herkunftsgesellschaft als Ausgangspunkt des Tourismus und Bestandteil touristischer Erfahrung*

Im zweiten wesentlichen Konzeptionalisierungsstrang zum Phänomen des Fremden in der Tourismusforschung erlangte im deutschsprachigen Raum vor allem Enzensbergers gesellschaftskritischer Essay „Eine Theorie des Tourismus“ (1958) Einfluss. In diesem Essay, der auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule rekurriert, wird der Tourismus als vergebliche Fluchtbewegung vor der Entfremdung der Arbeitswelt und der Disziplinierung der alltäglichen Lebenswelt in der Industriegesellschaft charakterisiert. Der Fluchtversuch und die Suche nach einem Gegenentwurf zum Alltag seien insofern vergeblich, als sich der Tourismus selbst als Industrie etabliert habe und basierend auf den Produktionsprinzipien der Normierung, Montage und Serienfertigung massentouristische Erlebnisse herstelle, die genau das reproduzierten, wovor die Menschen flüchteten. Da TouristInnen ihr Handeln nicht kritisch analysierten und vorsätzlich in ihren Alltag zurückkehrten, sei der Tourismus Teil einer „Bewusstseinsindustrie“, die Steuerungs- und Kontrollfunktionen in der bürgerlich-kapitalistischen Industriegesellschaft übernehme (Enzensberger 1958: 179 ff.).

Enzensbergers Tourismustheorie inspirierte aufbauende Konzeptionen vom Tourismus als Flucht vor Entfremdung (vgl. Spode 2009: 79). Sie ist auch eine Ausgangsbasis für die Konzeptionierung des Tourismus als eine Suche nach Authentizität durch MacCannell (1973) – eine der meistzitierten Thesen der Tourismusforschung. MacCannell (1976: 13, 40) geht davon aus, dass das eigene Leben in der Moderne als inauthentisch empfunden wird, das Leben in der bereisten Fremde hingegen als authentisch. Ähnlich wie Enzensberger konzipiert er TouristInnen als tragische Figuren, welche die Authentizität, die sie suchen, kaum erleben, sondern allenfalls „staged authenticity“ (MacCannell 1973) erfahren. MacCannells Hypothese vom Tourismus als Suche nach Authentizität wurde vielfach untersucht, modifiziert und kritisiert – hinsichtlich ihres Ausgangspunkts von der Entfremdung des Menschen in der modernen Industriegesellschaft unter anderem von Andreas Pott (2007: 62 ff.). Er hält nicht sie, sondern die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft für den Quell der Suche nach Authentizität. Für meine kontextorientierte Arbeit sind die genannten Konzeptionen insofern relevant, als sie herausstellen, dass sich Fremdheitserfahrung nicht lediglich auf den besuchten Zielraum beschränken muss, sondern sich auch auf den Herkunftsraum erstrecken kann. Mehrere Studierende betonen vor ihrer Abreise nach Deutschland, das ‚wahre‘ Berlin und das, was hinter den Kulissen passiert, entdecken zu wollen, und berichten im Zuge der weiteren Erhebungen auch von Krisiserfahrungen im Herkunftsraum, die als Entfremdungserfahrungen gedeutet werden können.

Auf derartige Entfremdungserfahrungen rekurrieren auch manche Modelle touristischer Erfahrung. So geht das phänomenologische Modell von Erik Cohen (1979) theoretisch von dem Ausmaß aus, in dem TouristInnen auf Basis von Entfremdungserfahrung in ihrer üblichen Lebenswelt ihre alltäglichen Orientierungen abstreifen und das Andere und Unbekannte fokussieren. Als TouristInnen strebten sie aber nur insoweit und umso stärker nach Authentizität, insofern und je stärker ihnen ihre Entfremdung bewusst sei. Cohen unterscheidet fünf Orien-

tierungsmodi,<sup>60</sup> die für ein ansteigendes Bestreben nach einer sinnhaften Erfahrung stehen, nach einem Zentrum außerhalb der ursprünglich eigenen Gesellschaft. Sie können von TouristInnen gleichermaßen im Verlauf einer Reise erlebt werden und sich sowohl aufgrund einer Entfremdung im Alltagsleben als auch aufgrund eines Interesses am Anderen verändern (vgl. Cohen 1979: 183 ff.). Cohens Modell wurde in der Tourismusforschung breit rezipiert, konkurriert jedoch mit zahlreichen anderen Modellen bzw. Typologien touristischer Erfahrung.<sup>61</sup> Im Gegensatz zu vielen von diesen bietet es den Vorteil, dass es dynamisch ist und relational zur alltäglichen Lebenswelt entwickelt wurde. Es ist sowohl an die oben genannten Konzeptionen der Tourismusforschung zu Fremdem, Differenz und Eigenem als auch an die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden anschlussfähig. Letzteres v. a., weil Cohens Orientierungsmodi den Strukturen der Lebenswelt von Schütz verhaftet sind und Cohen wie die ‚Klassiker‘ von einer Unterteilung von Wissen in Vertrautes und Unvertrautes ausgeht (vgl. Ohmacht et al. 2008: 192).

### *Konzeptionalisierungsstrang 3 – Touristische Erfahrung als versperrte und beschränkte Fremdheitserfahrung*

Alina Gromova (2013: 224) zufolge ist es „die kontrollierte Aneignung des ‚Fremden‘, die in der Tourismusforschung einstimmig als Hauptanliegen des Reisenden bezeichnet wird“. Viele Tourismusforschende gehen davon aus, dass TouristInnen eine ‚wirkliche‘ Erfahrung des Fremden nicht möglich ist (vgl. u. a. Hennig 1999: 11). MacCannell (1973) weist mit dem Begriff der „staged authenticity“ darauf hin, dass TouristInnen in der Regel lediglich inszenierte Authentizität erfahren, die ihnen auf verschiedenen Formen von Bühnen dargeboten wird.<sup>62</sup> Ein weiteres Hindernis auf dem Weg zur ‚wirklichen‘ Erfahrung des Fremden liege darin begründet, dass TouristInnen im Rahmen ihrer Besichtigungen nur einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit betrachteten und nicht die Dinge selbst, sondern nur die Bilder der Dinge sähen, die mental vorgeprägt sind (vgl. Hennig 1999: 38). Einerseits würde das Unvertraute der fremden Umgebung durch Medienrepräsentationen reduziert (vgl. Greenblat/Gagnon 1983: 101), andererseits strebten Reisende nur begrenzt Erkenntnisse zur Fremde an. Vielmehr gehe es ihnen „um sinnliche Erfahrung imaginärer Welten“ (Hennig 1999: 55) bzw. exotisierende Bilder von Andersheit (vgl. Salazar/Graburn 2014: 1). TouristInnen konstruierten sich mithilfe des Imaginären, das durch zirkulierende fremdkulturelle und fremdräumliche Bilder und Erwartungen geprägt ist, in der Fremde ihre eigene Wirklichkeit: „[S]ie erfahren nicht fremde Länder, sondern gleichsam Fantasievorstellungen [...], der Zugang zur Fremde wird versperrt.“ (Hennig 1999: 38)

---

<sup>60</sup> Den ersten Modus nennt Cohen erholsam („recreational“) – in ihm suchen Individuen außerhalb des Normalen und Gewöhnlichen nach Unterhaltung. Im zweiten Modus der Zerstreuung („diversionary“) bricht das Individuum für einen Moment aus dem Stress des Alltagslebens aus. Im dritten Modus („experiential“) ist die touristische Erfahrung durch das Bewusstsein geprägt, dass es dem üblichen Leben an Reichtum fehlt und authentischere Erlebnisse anderswo zu suchen sind. Der vierte, experimentelle Modus („experimental“) ist durch starke Entfremdungserfahrungen des Individuums in seinem Alltag geprägt. Es versucht sich folglich in einem anderen, fremden Kontext wiederzufinden. Im fünften, existenziellen Modus („existential“) ist die Entfremdung vom normalen Leben so weit fortgeschritten, dass das Individuum das Gefühl hat, zur falschen Zeit am falschen Ort zu leben und am touristischen Zielort nach einer besseren Welt sucht, wenn möglich auf einer permanenten Basis.

<sup>61</sup> Die meisten Typologien klassifizieren TouristInnen simplifizierend nach Reisezweck, Motivation, Persönlichkeitstypen oder institutioneller Abhängigkeit (vgl. Burns 1999: 43 ff.).

<sup>62</sup> Mit der Unterscheidung zwischen „front-“ und „back regions“ greift MacCannell (1976: 101 f.) auf Goffmans Modell der sozialen Interaktion und seine Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne zurück. TouristInnen wünschten sich zwar häufig Erfahrungen, welche die mit touristischen Zeichen markierten „front regions“ übersteigen bzw. der „back region“ ähneln oder diese simulieren, dies gelinge aber nur schwer.

Das Fremde fungiere jedoch nicht nur als Projektionsfläche für eigene Fantasien, sondern auch für die eigenen Bedürfnisse. Statt den „wirklichen“ Fremdraum zu betrachten, passten sich Touristen den Fremdraum eigenen Wünschen und Zielsetzungen an. Selbst wenn sie das Kennenlernen des Fremdraumes intendierten, unterlägen sie – zum Teil unbewusst – Wahrnehmungsselektionen und -verzerrungen. Von einer beschränkten Fremdheitserfahrung ist nicht nur auf Basis des Imaginären auszugehen, sondern auch weil von Destinationsmanagementorganisationen Images medial verbreitet werden, die zwar einerseits dem Wunsch nach Fremdem und Exotischem entsprechen, zugleich aber eine Wirklichkeit in Aussicht stellen, die nicht so fremd ist, dass die Reisenden Desorientierung und Unsicherheit erleiden (vgl. Dann 1996b: 76). TouristInnen bewegten sich im Zeitalter des Massentourismus in einer vertrauten kommodifizierten Umweltblase (vgl. Cohen 1972: 167), die im Sinne einer „Homogenisierung“ (Spode 2013a: 102) Fremdheitserfahrung stark abschwäche:

„Im Tourismus ist die Rückkehr ausgemacht, die Fremde ist domestiziert, überschau- und kalkulierbar; dennoch verbleibt ein vermeintliches oder tatsächliches Restrisiko, ein gewisser Adaptiondruck. Die Welt mit anderen Augen sehen, weil sie – so oder so – eine andere Welt ist. Die Distanz zum gewohnten Umfeld kann positiv erfahren werden, denn sie ist gefahrlos und ephemere.“ (ders. 1995: 120)

Beschränkte Fremdheitserfahrung ist nicht zuletzt eine Folge davon, dass Reisende ihre Eindrücke häufig in der Form des Vergleichs schildern. Sie indizieren damit, dass im Rahmen touristischer Erfahrung das Eigene (z. B. das eigene Land, die eigene Nation, die eigene Kultur) Bezugspunkt für Beobachtungen in der Fremde ist (vgl. Rolshoven 2014: 20; Ellis 2011: 45; Leed 1993: 303). TouristInnen neigen demnach dazu, neue Informationen über das Fremde nach bekannten Mustern abzusuchen und diese in ein bestimmtes Bild einzupassen. Zudem wird häufig stereotypes Wissen, das über sozial und kulturell vermittelte Bilder verfügbar ist und Erwartungen zum Kontakt mit dem Fremden prägt, bei der tatsächlichen Begegnung mit diesem Fremden aktiviert. Hierdurch zwingen TouristInnen das Fremde in bekannte Muster – so wie es Waldenfels im Hinblick auf Aneignungsversuche als typische Form des Antwortens auf das Fremde konstatiert – und reduzieren Unsicherheit angesichts des Fremden. Durch Vergleiche mit dem Zuhause versuchen sie nach ihrer Rückkehr ihre Erfahrungen Zuhörenden verständlich zu machen, die mit der Umgebung am Herkunftsort vertrauter sind als mit jener am besuchten Zielort (vgl. Koivunen 2011: 169).

Zwar wurden in der Tourismusforschung zahlreiche Definitionen und Typologien für TouristInnen entwickelt, nur wenige davon sind jedoch soziologisch ausgerichtet und weisen einen unmittelbaren Bezug zur Erfahrungsdimension „Fremdes, Anderes, Eigenes & Selbst“ auf. Eine Ausnahme bildet die folgende Definition durch Cathy Stein Greenblat und John H. Gagnon (1983: 91):

“Travelers are temporary strangers – strangers who have chosen to enter geographically, personally, socially, and culturally unfamiliar territory and who confront problems of making it sufficiently familiar to them that it can be managed.”

Greenblat und Gagnon fassen Reisende als Figuren mit dem vorübergehenden Status von Fremden, die sich gezielt räumlicher, sozialer und kultureller Unvertrautheit aussetzen und diese reduzieren müssen, um handlungsfähig zu sein. Einen Bezug zu Nichtvertrautheit vs. Vertrautheit als wesentlichem Aspekt des Fremden konstituieren auch die Typologien von Erik Cohen (1972), Stanley C. Plog (1974) und Valene L. Smith (1989). Cohen (1972: 169 ff.) unterscheidet – wie im Abschnitt zur Entfremdung als Ausgangspunkt des Tourismus erläutert – in seiner Typologie vier Touristenrollen, welche darauf zielen, die Entfremdung in der alltäglichen Lebenswelt in unterschiedlichem Ausmaß durch Neues und Unvertrautes zur überwin-

den. Auf einem Kontinuum zwischen den Kategorien des Neuen und Vertrauten unterscheidet er den „organized mass tourist“, den „individual mass tourist“, den „explorer“ und den „drifter“. Plog (1974: 55 ff.) differenziert Marktsegmente anhand des Vertrautheits- bzw. Fremdheitsgrads des touristischen Zielraums im Hinblick auf die Persönlichkeit von TouristInnen. Sein psychologischer Ansatz differenziert zwischen allozentrischen und psychozentrischen Reisenden. Während der allozentrische Typ als extrovertierte und selbstbewusste Persönlichkeit nach neuen Erfahrungen und Abenteuern sucht und Freude am Treffen von Menschen unterschiedlicher Kulturen hat, ist der psychozentrische Typ als konservative und gehemmte Persönlichkeit an der Rückkehr ins Vertraute und damit an ausgeprägter Strukturiertheit und Sicherheit orientiert. Smith (1989: 12) identifiziert sieben Typen von TouristInnen anhand ihres Verbreitungsgrades und in Abhängigkeit davon, inwieweit sie lokale Phänomene im bereisten Zielraum anzunehmen bereit sind. Sie unterscheidet ChartersouristInnen, die während ihrer Reise dieselben Dinge erwarten, die sie von zuhause gewöhnt sind, „unusual“ und „off-beat“-TouristInnen, die lokale Erlebnisse abseits der üblichen Pfade in Abgrenzung von ChartersouristInnen suchen, und Erkundende („explorer“), die das Andere vollständig akzeptieren und nahezu wie AnthropologInnen reisen.

In Abgrenzung zur Figur des Fremden wird in der Tourismusforschung der Tourist als eigenständige kulturtheoretische Figur behandelt. Häufig wird in diesem Zusammenhang auf Bauman (2000; 2007) zurückgegriffen,<sup>63</sup> der den Touristen von der Figur des „Vagabunden“, von „Spielern“ und „Flaneuren“ abgrenzt. Bauman verknüpft den Touristen handlungspraktisch sowie motivational mit dem Reiz des Unvertrauten und Fremden. Für ihn ist er

„ein bewußter und systematischer Sammler von Erfahrungen – neuer und unterschiedlicher Erfahrungen sowie solcher von Unterschied und Neuheit –, da sich die Freuden des Vertrauten schnell abnutzen und reizlos werden. Die Touristen wollen in das fremde und bizarre Element eintauchen.“  
(Bauman 2007: 156)

Bezogen auf Erfahrungsdimension 1 vereint den Touristen mit dem Vagabunden das ständige Unterwegssein zu neuen Orten, an denen beide nie dazugehören. Das Merkmal der Marginalität wird von Bauman jedoch im Gegensatz zum Vagabunden nicht auf die Figur des Touristen bezogen, sondern auf den Tourismus. Dieser wird als marginale Aktivität gefasst. Der Tourist habe ein Zuhause, das Teil eines „Sicherheitspakets“ sei, auch wenn es am „Horizont des Touristenlebens als eine unheimliche Mischung aus Schutzraum und Gefängnis“ erscheine (vgl. ebd.: 159). Einzig die Beschaulichkeit des eigenen Zuhauses treibe TouristInnen an, in der Fremde das Abenteuer zu suchen, was vor diesem Hintergrund ein angenehmer Zeitvertreib sei. Dies könne sich lediglich ändern, wenn der Anteil des touristischen Abenteuers an der Lebenszeit so groß werde, dass touristisches Verhalten zunehmend zur Lebensform wird und Haltungen von TouristInnen verstärkt zu Charakterzügen werden. Sobald unklar werde, welchem Ort die Bedeutung von Zuhause bzw. Besuchsort zukomme, würden Heimweh und Heimatgebundenheit gleichermaßen zu Emotionen der TouristInnen (ebd.: 159). Für Bauman stellt das Handeln der Gesamtfiguration aus Tourist, Flaneur, Vagabund und Spieler eine ‚postmoderne‘ Strategie dar, mit der „Furcht vor Gebundenheit und Festlegung“ umzugehen. Der ‚postmoderne‘ Kontext gebe all diesen bereits vor der sogenannten Postmoderne existenten Figuren eine neue Qualität (vgl. ebd.: 149). Bauman stellt sie im Kapitel „Nachfolger des Pilgers“<sup>64</sup> vor – jene Figur, die für Bauman (ebd.) „die passendste Allegorie für die moderne Lebensstrategie und ihre entmutigende Aufgabe der Identitätsbildung“ darstellt.

<sup>63</sup> U. a. durch Hall/Williams (2002: 277 f.); Zschocke (2005: 39); Wöhler (2011: 34 ff.); Rolshoven (2014: 15).

<sup>64</sup> Vgl. dazu die Ausführungen zu Graburn (1977) im Abschnitt „Tourismus als strukturelle, kulturelle und zeit-räumliche Differenzierung“, S. 51 f.

### **3.1.2.3 Fazit: Konzeptionen des Fremden in der Mobilitätsforschung im Vergleich und im Spiegel der ‚klassischen‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden**

Vergleicht man ausgehend von der Verankerung der Sommeruniversitätsstudierenden auf einem Mobilitätskontinuum zwischen Tourismus und Migration die in der *Tourismusforschung* vorherrschenden Konzeptionen des Fremden mit jenen in der *Migrationsforschung*, so lässt sich zunächst Folgendes feststellen: Die Rhetorik des Fremden prägt die Migrations- und Tourismusforschung gleichermaßen (vgl. Gromova 2013: 224). Dennoch werden einige wesentliche Unterschiede offenkundig:

*Erstens* thematisiert die Migrationsforschung Fremdheit bevorzugt im Hinblick auf die soziale und gesellschaftliche Position des Fremden in Relation zu Einheimischen bzw. als Übergangserfahrung des Fremden in eine andere Gesellschaft, wohingegen die Tourismusforschung ihren Fokus bislang bevorzugt auf Charakteristika der touristischen Wahrnehmung und Erfahrung des Fremden richtet. Desweiteren betont die Migrationsforschung, *zweitens*, eher den Konstruktionscharakter der sozialen Figur des Fremden, wohingegen sich die Tourismusforschung vor allem auf den Konstruktionscharakter des touristischen Blicks, des touristischen Raums, touristischer Images und Narrative zum Außergewöhnlichen und kulturell Anderen konzentriert. Die Tourismusforschung hinterfragt also eher kritisch die konstruierte, verzerrte Wahrnehmung von TouristInnen, ihren Hang, der Umwelt und den Menschen am besuchten Ort bevorzugt bestimmte „fremde“ und „andere“ Eigenschaften zuzuschreiben. Die Migrationsforschung fokussiert demgegenüber kritisch auf die Etikettierung des Zugewanderten als „fremd“ durch die Mehrheitsgesellschaft. Der zunehmende Fokus der differenztheoretischen Ansätze in der Migrationsforschung auf die Perspektive der Aufnahmegesellschaft findet in der Tourismusforschung eine Entsprechung in Nachhaltigkeitsdiskursen zu den Auswirkungen des Tourismus auf Destinationen und den wechselseitigen Beziehungen von TouristInnen und GastgeberInnen (vgl. Morrison 2013: 44; Smith 1989; Reisinger/Moukafir 2013).

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen Tourismus- und Migrationsforschung besteht m. E. *drittens* in der Schwerpunktsetzung hinsichtlich Unvertrautheit und Nichtzugehörigkeit als wesentlichen Erfahrungsdimensionen von Fremdheit. Im Hinblick auf die Sommeruniversitätsstudierenden und ihrer Verankerung zwischen Tourismus und Migration wird es folglich interessant sein, welche Schwerpunktsetzung für ihre Erfahrungen empirisch relevanter ist. Indem die Tourismusforschung die Verschiedenheit der Tourismuserfahrung von der Alltagserfahrung hervorhebt, macht sie eher von Differenz- und Alteritätskonzeptionen Gebrauch als vom soziologischen Fremdenbegriff, der nach Waldenfels (1997: 21 f.) Nichtzugehörigkeit zu einem ‚Wir‘ meint. Eine marginalisierte Position, wie sie bei den Differenztheoretikern der Migrationsforschung, aber auch bei den ‚Klassikern‘ Schütz und Park für den Fremden typisiert wird, prägt die Figur des Touristen als temporären Fremden hingegen konzeptionell kaum. Die Tourismusforschung geht davon aus, dass TouristInnen die ihnen vertrauten Bezugsschemata ihrer Herkunftsordnung, in die sie nach kurzer Zeit zurückkehren, weitgehend beibehalten (können), weil sie Zugehörigkeit zur fremden Aufnahmegesellschaft gar nicht in großem Umfang anstreben. Die Fremdheit von TouristInnen basiere auf deren soziokulturellen Zugehörigkeiten zu ihren Herkunftsgesellschaften, in die sie zurückkehren. Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft wird allenfalls als „posttouristische“ Suche nach Authentizität diskutiert bzw. als Konsequenz durch den Erwerb von sozialem und kulturellem Kapital im Rahmen des Reisens (vgl. Steckenbauer 2004). Insgesamt, so nehmen die meisten Tourismusforschenden an, spielt die soziale Nichtzugehörigkeit für TouristInnen angesichts des zeitlich befristeten Aufenthalts in der Fremde als Erfahrungsdimension jedoch keine große Rolle. Die Migrations-

forschung bezieht zwar Unvertrautheit als Erfahrungsdimension von Fremdheit konzeptionell ein, konzentriert sich aber im Anschluss an die ‚klassische‘ Soziologie des Fremden von Simmel, Park und Stonequist stärker auf den positionalen Aspekt von Fremdheit im Sinne sozialer Fremdheit. Unvertrautheit wird von allen vorgestellten Differenztheoretikern der Migrationsforschung zwar erwähnt und stellt insbesondere bei Bauman (1992: 80) und Hahn (1994: 142 f.) eine wesentliche Dimension von Fremdheitserfahrung dar. Die Uneindeutigkeit und Unüberschaubarkeit einer anderen Ordnung wird jedoch für den Fremden primär zu einem Problem, das Nichtzugehörigkeit konstituiert. Der Migrant wird dadurch charakterisiert, dass er eine Aufhebung der Fremdzuschreibung bzw. Fremdheitserfahrung zugunsten einer Zugehörigkeitserfahrung erhofft, diese jedoch häufig nicht eintritt, so dass er eine durch die Mehrheitsgesellschaft konstruierte Rand- bzw. Außenseiterposition einnimmt.

Hierin besteht, *viertens*, ein weiterer wesentlicher Unterschied bei der Konzeptionalisierung von Fremdheitserfahrungen zwischen Tourismus und Migrationsforschung. Die Migrationsforschung konzipiert Fremdheitserfahrung im Anschluss an Schütz bzw. Park immer noch häufig als permanente Krisiserfahrung. Für sie ist Fremdheit – vgl. beispielhaft Hahn (1994: 151) – ein „konfliktreich definierter sozialer Status“. Während Fremdheitserfahrung in der Migrationsforschung aus Sicht des dauerhaft in der Fremde verbleibenden Migranten somit tendenziell negativ konnotiert ist, überwiegt in der Konzeption des Fremden in der Tourismusforschung, die den Blickwinkel des Touristen einnimmt, die Annahme von einer Faszination von Fremdheit. Konflikte und Krisen spielen hier eine untergeordnete Rolle und das, obwohl der Aufbruch in die Fremde (wie in der Migrationsforschung bzw. der Soziologie und Phänomenologie des Fremden) als eine – wenn auch nur vorübergehende – Loslösung von einer gewohnten Ordnung gefasst wird. Zwar werden Krisiserfahrungen auf Reisen im Sinne von Kulturschockerfahrungen vereinzelt empirisch untersucht (z. B. durch Furnhan 1984), sie sind jedoch nicht als Grundmotiv im Hinblick auf die Fremdheit des Touristen etabliert. Im Vergleich zu den Krisiserfahrungen anderer mobiler Gruppen gelten sie als vernachlässigbares Phänomen (vgl. Vester 1993: 172 f.). Die Fremdheitserfahrung des Touristen reduziert sich auf eine zeitlich befristete Differenzenerfahrung, d. h. „Zeitreise mit Rückfahrchein“ (Spode 1995: 112), und damit auf einen alles in allem angenehmen Zeitvertreib mit Ventilfunktion. Auf Basis eines Verständnisses von Tourismus als wechselseitig nützlichem Tauschgeschäft (vgl. Gostmann 2010: 116) wird außerhalb von kritischen anthropologischen oder tourismusethischen Studien kaum von konflikthaften touristischen Erfahrungen ausgegangen. Die Tourismusforschung gesteht TouristInnen zwar hermeneutische Probleme und Unsicherheit in der Fremde auf Basis von Unvertrautheit bzw. im Hinblick auf Unbestimmtes zu (vgl. Bauman 1992: 80). Es wird jedoch nur vereinzelt auf die zu bewältigenden Herausforderungen angesichts der Unvertrautheit mit der fremden Umgebung und auf mit dem Reisen verbundene Ängste vor Fremdem und Neuem hingewiesen (u. a. durch Kiefl/Bachleitner 2005: 16). Der Tourist ist – im Gegensatz beispielsweise zu Parks Fremden, der in seiner Zerrissenheit zwischen zwei Kulturen einen Kontrollverlust erfährt – ein Suchender nach kontrollierter Fremderfahrung. Die Tourismusforschung geht davon aus, dass er lediglich kleine, selbstinduzierte Krisen und Probleme erlebt, die soweit steuer- und bewältigbar sind, dass ein Genuss der Reise möglich ist (vgl. Greenblatt/Gagnon 1983: 91). Aus Sicht der meisten Tourismusforschenden entsteht daher aus der Unvertrautheit mit der fremden Umgebung keine größere Krisis für TouristInnen – nicht zuletzt, da diesen ohnehin kaum daran gelegen sei, das Fremde zu verstehen (vgl. Henig 1999: 55). Die Fokussierung dieser Arbeit auf die Sommeruniversitätsstudierenden als zwischen Tourismus und temporärer Migration angesiedelte Grundgesamtheit trägt möglicherweise dazu bei, diese Sichtweise zu relativieren.



Ein eher gradueller Unterschied zwischen Fremdheitskonzeptionen in der Tourismus- und Migrationsforschung besteht *fünftens* in dem Ausmaß, in dem sie auf dualistischen Grundprinzipien aufbauen. Die Tourismusforschung ist traditionell durch einen Dualismus zwischen Vertrautem und Fremden, Alltag und Gegenalltag, Authentischem und Inauthentischem, Heiligem und Profanen, Ernst und Spiel geprägt (vgl. Stone/Sharpley 2011: 6), der nur langsam, u. a. im Zuge des New Mobility-Paradigmas, aufgebrochen wird. Dieser Dualismus ist zwar in der Migrationsforschung in den (frühen) Konzeptionen von Assimilation, Akkulturation und Integration ebenfalls angelegt, scheint aber aktuell nicht mehr derart stark ausgeprägt zu sein. Zwar werden häufig identitäre Bruchlinien erforscht, Kontrastierungen zwischen Herkunfts- und Zuwanderungsland jedoch deutlich stärker durch Konzepte des Transnationalismus und Kosmopolitismus bzw. die Annahme einer universalen Fremdheit in der Postmoderne aufgelöst bzw. infrage gestellt.

Die Tourismus- und Migrationsforschung vereint, dass sie auf die ‚klassische‘ Soziologie bzw. Phänomenologie des Fremden kaum mehr tiefergehend Bezug nehmen. Dies gilt in noch stärkerem Maße für die tendenziell „[t]heorieferne“ Tourismusforschung (Spode 2012) als für die Migrationsforschung, für die einige WissenschaftlerInnen die ‚klassischen‘ soziologischen Ansätze differenztheoretisch weiterentwickelt haben.

Die für die *Migrationsforschung* vorgestellten Weiterentwicklungen von Bauman (1992), Hahn (1994), und Nassehi (1995) gehen im Gegensatz zur ‚klassischen‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden, deren Vertreter häufig einen sozialpsychologischen Schwerpunkt auf die Erfahrung der Figur des Fremden legten, stärker von der Mehrheitsgesellschaft als der Perspektive des Fremden aus (vgl. Treibel 2011: 105, 112). Sie betonen die individualisierte und universalisierte Position des Fremden in der Moderne, indem sie darauf verweisen, dass sich die vertraute Lebenswelt nicht mehr gegenüber fremder Unbestimmtheit abgrenzen lässt. Fremdheit werde somit strukturell zum festen Bestandteil der vertrauten Lebenswelt (vgl. Saalman 2007: 6; Breckner 2009: 70, 92). Die vorgestellten differenztheoretischen Ansätze verbindet zudem, dass sie in Abgrenzung zu den ‚klassischen‘ Studien, in denen primär die Folgen der sozialen Positionen von Fremden und das Beziehungsgefüge zwischen Fremden und Einheimischen untersucht worden war, verstärkt nach der Genese und Funktion der Unterscheidung von Fremdem und Vertrautem fragen. Sie rücken somit Konstruktionsprozesse von Fremdheit in den Vordergrund und verdeutlichen, dass der „Fremde“ kein von Raum und Zeit unabhängiger konstanter Typus ist (vgl. Breckner 2009: 99, 117; Reuter/Warrach 2015: 170). Sie setzen sich damit von den ‚Klassikern‘ ab, welche die Positionen und Konstellationen von Fremden im Zuge eigener historischer Erfahrungen als gegeben akzeptieren und nicht in Frage stellen. Alle vorgestellten differenztheoretischen Ansätze machen auf die herausragende Bedeutung nationalstaatlicher Zugehörigkeit für Fremdheitskonstruktionen aufmerksam, die bereits bei Stonequist (1935: 2) anklingt (vgl. Breckner 2009: 86). Indem sie einen Zusammenhang zwischen der Zuschreibung von Fremdheit gegenüber national Fremden und der Wiederbelebung und Stabilisierung nationaler bzw. ethnischer Identifikationen herstellen, weisen sie wie die ‚Klassiker‘ und die Tourismusforschung (siehe unten) auf die funktionale Bedeutung von Fremdheit im Hinblick auf bestehende Ordnungen hin.

Explizit oder implizit rekurren alle vorgestellten differenztheoretischen Ansätze auf Simmel und/oder Schütz. Hahn (1994: 140) bezieht sich auf Simmel, wenn er Fremdheit als „Definition einer Beziehung“ fasst. Er nimmt wie Schütz an, dass Fremdheitserfahrungen typischerweise die Erfahrung leicht thematisierbarer Unterschiede des Wissens übersteigen. Sie sind vielmehr mit der Erfahrung verbunden, dass implizite Gewissheiten der Relevanzstruktur fraglich

werden und erschütternd wirken (vgl. ebd.: 155; Stenger 1998: 21). Die mit Nassehi geteilte Unterscheidung zwischen fremd und vertraut liegt bereits der phänomenologisch-wissenssoziologischen Konzeption von Schütz zugrunde, der unterschiedliche Ordnungen des Wissens sowie fehlendes Vertrautheitswissen als Quellen von Fremdheitserfahrung ausmacht (vgl. Stenger 1998: 20, 34). Hahns Rückführung der universalen Fremdheitserfahrungen in der Moderne auf das „Verschwinden“ von Personen in Funktionssystemen, die hierdurch quasi ortslose Teilidentitäten herausbilden, erinnert an Waldenfels' Ausführungen zur intrasubjektiven Fremdheit und zur „leiblichen Abwesenheit“, d. h. jene Hinterlassenschaft des Fremden am Ort des Eigenen, die nicht in der bewussten Ordnung des Eigenen erscheint (vgl. Waldenfels 1997: 26 f.). Gemeinsamkeiten mit der Phänomenologie des Fremden von Waldenfels weisen auch die Ansätze von Bauman und Nassehi auf. Sie gehen wie Waldenfels davon aus, dass Fremdheit das Ergebnis einer Differenzierung ist, die durch einen Selbstbezug gekennzeichnet ist (vgl. Breckner 2009: 102 f.). Bei Bauman liegen wesentliche Gemeinsamkeiten mit Waldenfels und den Klassikern der Soziologie des Fremden in der gesteigerten ambivalenten Positionierung des Fremden, die in seiner Argumentation zentral ist (vgl. Breckner 2009: 92). Analog zu Park und Stonequist wird die wechselseitige Beziehung von Bauman als konflikthaft konstruiert (vgl. ebd.: 91 f.). In Anlehnung an Schütz erwerben Fremde zwar Wissensbestände der Einheimischen, dennoch bleibe offen, welche einheimischen Wissensbestände von den Fremden tatsächlich geteilt würden. Die Konsequenz, so schlussfolgert Bauman (1992: 103) ähnlich zu Simmel und Park, sei eine Außenseiterposition des Fremden und sein „Ausschluss in die Objektivität“.

Sowohl Bauman als auch Waldenfels nehmen verschiedene Abstufungen von Fremdheitserfahrungen vor: Bauman (1992: 77 ff.) unterscheidet einerseits Fremdes als „Unbestimmtes“, das in Form hermeneutischer Probleme zutage treten kann und ähnlich wie Waldenfels' alltägliche Fremdheit erfahren wird, andererseits Fremde als „Unentscheidbare“, die von der Mehrheitsgesellschaft als ähnlich bedrohlich wahrgenommen werden wie bei Waldenfels strukturelle und radikale Fremdheit. Waldenfels und Bauman ähneln sich auch dahingehend, dass sie Antworten bzw. Reaktionen auf Fremdes thematisieren. Solche sind von den Studierenden gleichermaßen im Hinblick auf ihre antizipierten und erinnerten Erfahrungen im ‚fremden‘ Berlin zu erwarten. Sowohl Waldenfels als auch Bauman problematisieren die zunehmenden Versuche in der Moderne, Fremdes auszugrenzen, einzuverleiben und dadurch zum Verschwinden zu bringen (vgl. Breckner 2009: 94 f., 102; Messerschmidt 2015: 218). Waldenfels (1997: 48 ff.) stellt verschiedene Aneignungsformen vor, die dazu führen, Fremdes aufzulösen. Bauman (1992: 94 ff.) beschreibt analog Versuche, Fremdes territorial und funktional abzugrenzen bzw. durch Assimilationsaufforderungen aufzuheben. Im Hinblick auf die Sommeruniversitätsstudierenden wird es interessant sein nachzuvollziehen, inwieweit sie *vor*, *während* und *nach* Berlin die diagnostizierten Aneignungsformen anwenden, Fremdes zulassen oder zu beseitigen suchen.

In Abgrenzung zur Migrationsforschung sind in der *Tourismusforschung* im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ primär fachspezifische Konzeptionen etabliert. Diese stützen sich anstelle der ‚klassischen‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden häufig auf sozialanthropologische bzw. kulturwissenschaftliche theoretische Versatzstücke. Dennoch lassen sich zwischen den Konzeptionen des Fremden in der Tourismusforschung und den ‚Klassikern‘ einige Verbindungen aufzeigen, auf die in der Fachliteratur bislang nicht hingewiesen wurde. Diese zeigen, dass die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie immer noch wichtige Anregungen für die Positionen von Fremden sowie die Re-

lationalität und Spezifika von Fremdheitserfahrungen geben, die für die empirische Analyse touristischer Erfahrungen fruchtbar gemacht werden können und daher auch in dieser Arbeit berücksichtigt werden:

Die für den Tourismus als konstitutiv erachtete *strukturelle, kulturelle und zeit-räumliche Differenzerfahrung* (Konzeptionalisierungsstrang 1) wird von Tourismusforschenden nur vereinzelt mit Fremdhheitskonzeptionen verknüpft, wie sie sich in der Migrationsforschung aufbauend auf Simmel, Park, Stonequist und Schütz etabliert haben. Dies geschieht beispielsweise durch Greenblat und Gagnon (1983: 91), die Reisen mit Unvertrautheit verbinden – einer von Schütz (1972 [1944]: 62) im Hinblick auf den Seinsgehalt des Fremden, seine Verschränkung mit Sozialität und Kulturalität immer wieder genannten Erfahrungsdimension. Aber auch ohne explizite Bezugnahme auf die ‚Klassiker‘ offenbart die Konzeptionalisierung von Tourismus als strukturelle, kulturelle und zeit-räumliche Differenzerfahrung ein relationales, ordnungsbezogenes Verständnis von Fremdheit, wie es in den Texten von Simmel, Schütz, Park, Stonequist und Waldenfels angelegt ist. Die touristische Erfahrung wird gemeinhin als Differenzerfahrung gefasst, die stets auf die gewohnte Alltagswelt und die Entwicklung des Selbst bezogen bleibt, sich aufgrund anderer Regeln, Rollen, Interaktionsformen jedoch auch fundamental vom Alltag unterscheidet und im Hinblick auf kulturelle Differenzen auch außerhalb dieser gewohnten Ordnung liegen kann. Auch wenn von einer zunehmenden Veralltäglicung touristischer Erfahrungen ausgegangen wird (vgl. Wöhler 2011: 31), drängen sich Assoziationen zu Waldenfels’ Konzeption von Fremdem als Außer-Ordentlichem auf. Die Konzeptionalisierung von Tourismus als strukturelle *und* kulturelle Differenzerfahrung ließe sich zumindest partiell auch als strukturelle Fremdheitserfahrung nach Waldenfels (1997: 78) fassen, „die alles betrifft, was außerhalb einer bestimmten Ordnung sich befindet und den Charakter des Fremdartigen annimmt“. Waldenfels zählt zu den Herausforderungen struktureller Fremdheit u. a. das Vorhandensein einer Fremdsprache, fremder Rituale oder „interkultureller Ausdrucksdifferenzen, die nicht durch eine Alltagsverständigung abgefedert werden“ (ebd.: 36). Wenn Wöhler (2009: 153) das Erleben eines Fremdraumes durch Touristen als eine Aufforderung fasst, sich der Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu vergewissern, so entspricht dies Waldenfels’ These von der Fremde als Anspruch und Aufforderung, als etwas, „worauf wir antworten und unausweichlich zu antworten haben“ (Waldenfels 1997: 109). Im Gegensatz zu Waldenfels’ ausdrücklicher Differenzierung vermischen sich in der Tourismusforschung jedoch Vorstellungen vom Anderen und Fremden stark – nicht nur aufgrund begrifflicher Unschärfe, sondern weil TouristInnen Fremdem in der räumlich-zeitlichen Differenz von Nähe und Ferne, Hier und Dort begegnen.

Mit der in der Tourismusforschung beliebten Konzeption von touristischen Räumen als „anderen“ Zeit-Räumen, die durch Brüche und Übergangsriten eine entlastende und ordnende Funktion haben (vgl. Turner 1989), wird der Tourismus einerseits als Schwellenphänomen charakterisiert, andererseits sein Ordnungsbezug herausgestellt. Den touristischen Erfahrungen von Fremdheit bzw. in der Fremde wird eine Kompensations- und Ventilfunktion zugeschrieben, welche letztlich zur Stabilisierung von Ordnung in den Herkunftsgesellschaften der Touristen beiträgt. Von der Kennzeichnung des Tourismus durch Liminalität und von touristischen Räumen als Schwellenzonen lässt sich insofern eine Parallele zur ‚klassischen‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden ziehen, als in Waldenfels’ Topographie des Fremden Schwellen ebenfalls eine zentrale Rolle spielen (vgl. Waldenfels 1997: 205). Waldenfels begreift das Fremde als „durch eine Schwelle vom jeweils Eigenen getrennt“ und bezieht dies auch auf kulturelle Unterschiede (ebd.: 21). Sowohl Park (1928: 893) als auch Schütz (1972

[1944]: 53, 58) thematisieren die Erfahrung des Fremden als eine mit innerer Unruhe einhergehende Übergangserfahrung. Das in der Tourismusforschung hervorgehobene spielerische Verhalten von Touristen klingt bei Schütz (ebd.: 60) an, wenn er die Übergangsphase des Fremden als Rollenwechsel markiert: Diese bestehe darin, dass der frühere Zuschauer vom Parkett auf die Bühne springe, zum Mitspieler bzw. Partner im Ensemble werde und seine Situation neu definieren müsse.

Insgesamt jedoch markieren die Dichotomien (zwischen gewöhnlich und außergewöhnlich, heilig und profan, Spiel und Ernst), welche die Konzeptionen von Fremdheit in der Tourismusforschung prägen, einen wesentlichen Unterschied zu den differenztheoretischen Ansätzen der Migrationsforschung sowie der ‚klassischen‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden, die eher Ambivalenzen hervorheben. Diese Ambivalenzen klingen in der Tourismusforschung lediglich vereinzelt an, z. B. wenn auf touristische Orte als Hybridphänomene Bezug genommen wird (vgl. Bruner 2005b: 101; Baerenholdt 2004: 10) oder Freizeit und Urlaub als Schwellenzustände konzipiert werden, die ritualisierte Nicht-Routine zulassen. Die von MacCannell (1976) entworfene, breit rezipierte Figur des Touristen ist gerade kein ‚postmoderner‘ Kosmopolit, der Hybriditäten artikuliert, sondern tendenziell eine eurozentristische Figur, die ein Denken in gegensätzlichen Strukturen stärkt (vgl. Kaplan 1996: 63).

Bezüglich des herausgearbeiteten Konzeptionalisierungsstrangs 2 – *Entfremdungserfahrung als Ausgangspunkt und Bestandteil des Tourismus* – lassen sich ebenfalls Parallelen und Unterschiede zwischen Fremdheitskonzeptionen der Tourismusforschung und jenen der Migrationsforschung sowie der ‚klassischen‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden feststellen. Beispielsweise lässt sich die Entfremdung, die von Tourismustheoretikern wie Enzensberger oder MacCannell zum Ausgangspunkt des Reisens gemacht wird, im differenztheoretischen Sinne Nassehis, Hahns oder Baumans gewendet auch als permanente Krise der (Post-)Moderne und als Universalisierung von Fremdheit deuten. Die dem Tourismus inhärenten (Selbst-)Erfahrungen wären dann als Versuch der temporären Loslösung von bzw. Flucht vor dieser universalisierten Fremdheit zu interpretieren und nicht wie bei Enzensberger marxistisch-dialektisch als Flucht vor der eigenen Entfremdung in der Arbeitswelt der ausdifferenzierten kapitalistischen Industriegesellschaft.

Hinsichtlich des dritten für die Erfahrungsdimension 1 relevanten Konzeptionalisierungsstrangs der Tourismusforschung, *Tourismus als versperrte bzw. beschränkte Fremdheitserfahrung*, lassen sich Querverbindungen zur Phänomenologie des Fremden ziehen. Ähnlich wie Waldenfels (1997: 75) die „Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ im Hinblick auf den Ortsaspekt von Fremde hervorhebt, betont Wöhler (2009: 149) im Hinblick auf Tourismusräume, dass sie als Fremdräume per se nicht zugänglich sind, sondern nur über Differenzkonstruktionen eine Annäherung zulassen. So wie Waldenfels (1990: 25, 52) im Hinblick auf das Fremde Aneignungsbestrebungen beschreibt, die darauf basieren, Fremdes auf Eigenes zurückzuführen, und konstatiert, dass Aneignung letztlich zur Auflösung des Fremden durch das Eigene führt, neigen TouristInnen vielen Tourismusforschenden zufolge dazu, neue Informationen über das Fremde stets nach bekannten Mustern abzusuchen (vgl. u. a. Rolshoven 2014: 20; Leed 1993: 303). Das Eigene bleibt Bezugspunkt für die Beobachtungen in der Fremde. Dieses Vergleichen ist ebenso wie das Aufmerken nach Waldenfels (1997: 92, 107) eine Form des Antwortens auf das Fremde. Auch die für TouristInnen in diesem Zusammenhang typische Suche nach Differenz-erfahrung bzw. „Exotischem“ kann auf Basis von Waldenfels (1997: 84) als „Suche nach dem Fremden als Fremden“ und „sublimste Form der Aneignung“ begriffen werden. Wie bei Schütz' Fremdem bleibt das gewohnte Bezugsschema

aus dem Herkunftsraum Handlungsreferenz für TouristInnen. Die Tourismusforschung geht folglich für TouristInnen von einer versperrten Fremdheitserfahrung aus, Schütz (1972 [1944]: 62 f.) hingegen von einem Hindernis für die Überwindung von Fremdheitserfahrung. Während in der Tourismusforschung die These vertreten wird, dass es Touristen nur begrenzt um Erkenntnisse bezüglich der Fremde geht, sondern vielmehr um die „sinnliche Erfahrung imaginärer Welten“ (Hennig 1999: 55), wird der Fremde von Schütz als „Möchtegernmitglied“ einer Gruppe konzipiert, dem es darum geht zu verstehen und somit Fremdheitserfahrung aufzulösen oder zu mindern.

Dies gestehen Tourismusforschende allenfalls dem erfahrenen Reisenden zu. Ihm gestehen sie unter Rückgriff auf Simmel vereinzelt eine gewisse Ungebundenheit bzw. besondere Beobachtungsfähigkeit zu (vgl. Leed 1993: 59). Eine Chance zur Objektivität, wie sie Simmel dem Fremden zuschreibt, wird TouristInnen, die durch eine verzerrte Wahrnehmung auf die Fremde charakterisiert werden, in der Tourismusforschung jedoch weitgehend abgesprochen. Hier wird davon ausgegangen, dass die kontrollierte Aneignung des Fremden eine ‚wirkliche‘ Fremdheitserfahrung verunmöglicht. Das Motiv der Vergeblichkeit in der Auseinandersetzung mit dem Fremden, das bei Waldenfels (1997: 29, 113, 125) anklingt, wenn er die Unzugänglichkeit des Fremden bzw. seine Auflösung durch Aneignungsbestrebungen betont, teilt die Mobilitätsforschung. So betont die Tourismusforschung aufbauend auf MacCannell (1973; 1976) vor allem die vergebliche Suche der TouristInnen nach Authentizität. Die Migrationsforschung wiederum zeigt einerseits die Grenzen kognitiver kultureller Vertrautheit auf, andererseits die permanente Nichtzugehörigkeit bzw. Außenseiterposition des Fremden (vgl. Hahn 1994: 162; Bauman 1992: 95). Analog zu Waldenfels' kritischer Feststellung, dass Aneignungsbestrebungen des Fremden häufig als Erkennens- oder Lernprozesse gerahmt werden, wird in den Diskursen der Tourismusforschung die Erfahrung des Fremden im Rahmen von Reisen u. a. mit ‚klassischen‘ bildungsorientierten Vorstellungen verknüpft. Dies zeigt Konzeptionalisierungsstrang 4 – *Fremdes als Horizont für eine Neuerfahrung, Entwicklung und Veränderung des Selbst*, der in Kapitel 3.2.2 vorgestellt wird.

Hinsichtlich der Figuren, die in der Mobilitätsforschung alternativ zur klassischen Figur des Fremden entwickelt wurden, lässt sich zwischen der Figur des westlich-bürgerlichen Kosmopoliten mit seiner „scheinbar ungebundenen Freizügigkeit des Weltreisenden auf der Suche nach Fremderfahrung“ (Römhild 2007: 215), wie er sich in der Migrationsforschung etabliert hat, und dem Touristen als Sammler neuer, unterschiedlicher Erfahrungen, wie er durch Bauman konzipiert wurde, eine ausgeprägte Ähnlichkeit erkennen. Dies gilt insbesondere wenn man Touristentypen einbezieht, die sich vom Massentourismus abzugrenzen suchen. Die Parallelen verweisen auf das Potenzial der Migrations- und Tourismusforschung, die jeweils disziplinär entwickelten Konzeptionen wechselseitig nutzbar zu machen (vgl. Lenz 2014: 181). Dies legt auch Baumans Verankerung des Touristen in einer Gesamtfiguration aus Tourist, Flaneur, Vagabund und Spieler nahe, die auf eine Komplementarität der mobilen Figuren bzw. ihrer ‚postmodernen‘ Strategien verweist. Baumans Tourist ist bis zu einem gewissen Grad auch Kosmopolit, sein Vagabund steht zugleich für transnationale Mobilität per se (vgl. Petzold 2011: 81).

Die privilegierte Figur des Touristen hat mit der marginal positionierten Figur des Fremden in der ‚klassischen‘ Soziologie des Fremden nur begrenzt Gemeinsamkeiten. Die Ambivalenz, welche dort die soziale Position und/oder Psyche des Fremden charakterisiert und die dem Fremden auch von der differenztheoretischen Migrationsforschung vor dem Hintergrund einer „ordnungsversessenen“ Mehrheitsgesellschaft zugeschrieben wird, kennzeichnet nicht die Fi-

gur des Touristen. Ihr wird meist keine sonderlich ambivalente Position zugeschrieben – vielleicht, weil sie primär in Relation zur Herkunftsgesellschaft, in der sie zurückkehrt, typisiert wird und nicht wie der Fremde in der Migrationsforschung bzw. ‚klassischen‘ Soziologie des Fremden im Hinblick auf die Aufnahmegesellschaft unter Einbeziehung der Herkunft. Ausnahmen sind dialektisch inspirierte Konzeptionen von Enzensberger oder Bauman. Letzgenannter geht davon aus, dass erst, wenn touristisches Verhalten zur Lebensform mutiert, Heimweh und Heimatgebundenheit gleichermaßen zu Emotionen von TouristInnen würden. Erst dann würden sie ähnlich wie Parks marginal man ein gespaltenes Selbst entwickeln. Solange der Tourismus jedoch als Anti-Struktur fungiere, erscheine TouristInnen allenfalls ihr Herkunftsraum ambivalent, nämlich als Schutzraum und Gefängnis zugleich (vgl. Bauman 2007: 159).

Obwohl die Vernachlässigung von Ambivalenzen in der Tourismusforschung als Defizit zu werten ist, erscheint die dort etablierte Figur des Touristen für die nachfolgende Analyse hilfreich: Zum einen wird sie durch eine Suche nach Differenz erfahrung charakterisiert, welche in Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ die Selbstpräsentationen der Studierenden fallübergreifend auf allen drei Erhebungsstufen durchzieht. Zum anderen trägt sie in Kombination mit den Figuren des Kosmopoliten und Transmigranten sowohl den globalisierten Rahmenbedingungen als auch der Verbreitung und Ausdifferenzierung von Mobilitätsformen im 21. Jahrhundert Rechnung. Deren Relevanz dokumentiert sich in dem von den Studierenden ebenfalls stark thematisierten Erfahrungskontext „frühere und künftige Mobilitätspraxis“. Die genannten Figuren entsprechen auch der milieuspezifischen Lebenslage der Studierenden: Diese befinden sich in der relativ privilegierten Situation, freiwillig mobil werden zu können. Sie haben die Möglichkeit, Mobilität gezielt für eine aktive Auseinandersetzung mit dem Fremden, die eigene Freizeit- und Lebenslaufgestaltung sowie die Generierung biografischer Sinngehalte zu nutzen.

### 3.2 Konzeptionelle Rahmung für die rekonstruierte Erfahrungsdimension „Lernen & Bildung“

In meinem empirischen Material konnte ich „Lernen & Bildung“ als eine wesentliche Erfahrungsdimension (Erfahrungsdimension 2) rekonstruieren, welche von den Studierenden fallübergreifend über alle drei Erhebungsstufen hinweg thematisiert wird, um dem Berlin-Aufenthalt Sinn zuzuschreiben. Dies machte eine komplementäre konzeptionelle Rahmung zusätzlich zur Soziologie und Phänomenologie des Fremden erforderlich. Da die Studierenden „Lernen“ und „Bildung“ in höchst unterschiedlicher Hinsicht thematisieren – u. a. bezogen auf das formale Einschreiben in einen Sommeruniversitätskurs, die Bedeutung des Berlin-Aufenthalts für die aufbauende Studienkarriere, das Kennenlernen von Neuem und Anderem, Wissens- und Kompetenzerwerb im Hinblick auf spezifische fremdkulturelle und fremdräumliche Aspekte oder die Weiterentwicklung und Veränderung des Selbst im Angesicht des Fremden –, habe ich mich entschieden, meine Arbeit komplementär durch die bildungstheoretische Biografieforschung zu rahmen. Hierfür spricht vor allem dreierlei:

Erstens differenziert sie dialektisch zwischen Lernen als Erwerb von Wissen und Können innerhalb eines gegebenen Rahmens und Bildung als Transformation eben jenes Rahmens. Indem sie Bildung als transformatives Geschehen begreift, das auf Lernen aufbaut und dieses zugleich stets kontrastiv als Gegenhorizont impliziert (vgl. Rose 2012: 70; Nohl et al. 2015: 139), ist sie in der Lage, sowohl Lern- als auch Bildungsprozesse differenziert zu benennen (vgl. Schnurer 2011) und wurde folglich in der empirischen Bildungsforschung vielfach erprobt.

Zweitens fasst die bildungstheoretische Biografieforschung Bildungsprozesse als sinnhafte, interaktiv hervorgebrachte Phänomene, die in Abhängigkeit von subjektiven Sinnzuschreibungen mithilfe interpretativer Verfahren zu rekonstruieren sind (vgl. Koller/Wulfstange 2014: 8). Hierdurch wird sie den leitenden Forschungsfragen nach dem Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Sommeruniversitätsstudierenden und der potenziellen Veränderung zugrundeliegender Orientierungen (vgl. Kap. 1.2) sowie der gewählten Methodik (vgl. Kap. 4) gerecht. Nicht zuletzt versteht die bildungstheoretische Biografieforschung, drittens, Fremdheit als Lernimpuls bzw. schreibt ihr Bildungspotenzial zu. Sie ist damit an die bereits eingeführte Soziologie und Phänomenologie des Fremden anschlussfähig.

Nachfolgend werden die Entwicklung, die wichtigsten Annahmen und Begrifflichkeiten der bildungstheoretischen Biografieforschung vorgestellt. Auf Nuancen innerhalb der verschiedenen Ansätze der bildungstheoretischen Biografieforschung – beispielsweise zwischen existenziellphänomenologischen, kommunikationstheoretischen und pragmatisch-wissenssoziologischen Ansätzen – wird lediglich eingegangen, insofern sie dazu beitragen, potenzielle Transformationserfahrungen der Studierenden empirisch zu identifizieren und sie als diskursiv oder habituell zu verankern.<sup>65</sup> Ein Fokus liegt auf den theoretischen Anknüpfungspunkten zwischen Fremdeitsforschung und bildungstheoretischer Biografieforschung, welche die wechselseitige Anschlussfähigkeit der beiden gewählten konzeptionellen Rahmungen sicherstellt. Aufbauend folgt – analog zu Kapitel 3.1.2 – eine Überblicksdarstellung, inwiefern bildungs- und biografietheoretische Positionen in der Mobilitätsforschung berücksichtigt werden und welche Aspekte von Biografie, Bildung und Lernen in dort vorherrschenden Konzeptionen Verwendung finden (Kap. 3.2.2). Da die fachspezifischen konzeptionellen Weiterentwicklungen, die relevant für die leitenden Forschungsfragen dieser Arbeit sind, begrenzt sind, wird auf eine vergleichende Zusammenfassung dieser verzichtet.

### 3.2.1 Die bildungstheoretische Biografieforschung<sup>66</sup>

Die bildungstheoretische Biografieforschung, die im englischsprachigen Raum in Form der *Transformative learning theory* bzw. *Transformation theory* eine ebenfalls weit verbreitete Entsprechung hat,<sup>67</sup> schließt an phänomenologische, konstruktivistische und biografietheoretische Ansätze an. Sie etablierte sich im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren auf Basis der Arbeiten von Rainer Kokemohr (1989) und Winfried Marotzki (1990), die versuchten, die von Fritz Schütze geprägte sozialwissenschaftliche Biografieforschung für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen fruchtbar zu machen. Kokemohr und Marotzki (1989) erforschten in den 1980er Jahren auf Basis der biografischen Erzählungen von Studierenden, wie diese die komplexen Bedingungen der Institution Massenuniversität biografisch verarbeiten und hierbei biografische Bildungsprozesse durchlaufen können, indem sie hergebrachte Orientierungen in komplexere, neue Problemstellungen und entsprechende Sinnsysteme transformieren. In ihrer frühen gemeinsamen Forschung betonen sie (ebd.: 8), dass sich biografische Bildungsprozesse im Anschluss an die Definition von Wandlungsprozessen<sup>68</sup> durch Schütze (1984: 92) „überraschend“ in der „Innenwelt“ des Biografieträgers entfalteteten und

---

<sup>65</sup> Von einer Auseinandersetzung mit ihrem Anspruch, Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung zu vereinen, wie sie in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten üblich ist, wird bewusst abgesehen.

<sup>66</sup> Z. T. auch als „bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung“ (Fuchs 2011), „transformative Bildungsforschung“, „erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“ (Nohl et al. 2015: 23, 161) bzw. „Theorie transformativischer Bildungsprozesse“ (Koller et al. 2007a) bezeichnet.

<sup>67</sup> Basierend insbesondere auf den Arbeiten von Jack Mezirow, vgl. grundlegend Mezirow (1978).

<sup>68</sup> Wandlungsprozesse stellen nach Schütze (1984: 92) ein biografisches Handlungsschema dar, d. h. eines von „vier grundsätzlichen Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen“.

nicht intentional herbeizuführen seien. Der Biografieträger erfahre sie als „systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“. Sie implizierten „dynamische Lernprozesse“, die über die ursprünglich erfahrene Situation hinausgehen. Sie führten dazu, dass Wandlungen Erfahrende, „nachdem sie die Schwierigkeiten der anfänglichen Irritationen überwunden haben, eine ganz neue sensible, offene, ideensuchende systematische Haltung zur Welt, zu den anderen, zu sich selbst“ gewinnen (ders. 1991: 218, zit. nach Nohl et al. 2015: 118).

Zahlreiche qualitativ-rekonstruktiv forschende SozialwissenschaftlerInnen haben die bildungstheoretischen Konzeptionen von Kokemohr und Marotzki angewendet und weiterentwickelt, so dass man von der Etablierung einer inzwischen „unüberschaubar breiten empirischen wie theoretischen Bildungsforschung“ sprechen kann (Nohl et al. 2015: 102). Sie vereint ein Verständnis von Bildung als transformatorischem Prozess. Es wird zwischen existenziell-phenomenologischen Ansätzen (u. a. Marotzki), kommunikationstheoretischen Ansätzen (u. a. Koller), habitustheoretischen praxeologischen Ansätzen (u. a. Alheit, von Rosenberg), pragmatisch-wissenschaftssoziologischen Ansätzen (u. a. Nohl) und strukturtheoretischen Ansätzen (u. a. Oevermann) unterschieden (vgl. Giesecke 2012; Schnurer 2011; Kramer 2013: 23). Zunächst möchte ich wesentliche Gemeinsamkeiten aller Ansätze herausstellen.

VertreterInnen der bildungstheoretischen Biografieforschung vereint die Annahme, dass ein teleologischer Bildungsbegriff, der auf kanonisierte, vermeintlich universale Wissensbestände zielt, überholt ist. Sie gehen davon aus, dass tradierte Sinnbezüge in der Moderne erodieren und der Einzelne die Gestaltung seiner Biografie zunehmend als permanente Aufgabe begreift (vgl. hierzu auch Kap. 2.3). *Bildung*, verstanden als „Transformationsprozess“, „in dem das Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen durch die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen eine weitreichende Veränderung erfährt“ (Koller et al. 2007b: 7), sei demzufolge als „langfristiges Geschehen aufzufassen“, „das sich im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklungen vollzieht“ (Koller/Wulfstange 2014: 8). Demgegenüber sei *Lernen* auf spezifische Gegenstände und Fertigkeiten<sup>69</sup> gerichtet (vgl. Buck 1989: 9), auf Zuwachs bzw. Verbesserung von Wissen und Können zu spezifischen abgrenzbaren Lernthemen (vgl. Nohl et al. 2015: 153). Lernen stelle somit einen „kleinräumigeren“ Begriff dar (Alheit/Dausien 2009: 715), wohingegen es sich bei „Bildung“ um einen „vielschichtigeren“ Begriff, der „kategoriale Figuren“ betreffe, handele (Kokemohr 2007: 16). Er sei „auf übergeordnete individuelle und kollektive Formationsprozesse und daraus resultierende Bildungsgestalten bezogen“ (ebd.). Bildungsprozesse sind nach diesem Verständnis Transformationsprozesse, die angesichts von Herausforderungen bzw. Dilemmata, die nicht wie gewohnt gelöst werden können, initiiert werden. Sie gehen mit einer Neustrukturierung und -bewertung einher, erfordern also einen Perspektivwechsel (vgl. Kokemohr/Marotzki 1989: 7). Dieser wird von Mezirow (1978: 101) als Ergebnis transformativen Lernens bezeichnet.

Der von Mezirow gewählte Begriff zeigt, dass sich der Lern- und der Bildungsbegriff in der bildungstheoretischen Biografieforschung bis zu einem gewissen Grad vermischen. Dies ist auch dadurch bedingt, dass Bildungsprozesse stets Lernprozesse enthalten (vgl. Geimer 2014: 196) bzw. Lernprozesse bruchstückhaft verlaufen (vgl. Nohl et al. 2015: 143) und in Bildungsprozesse münden können. Zum Teil wird der Lernbegriff anstelle des Bildungsbegriffs bevorzugt und ausdifferenziert. So durch Günther Buck, der erfahrungsbasierte Lernprozesse, bei denen lediglich das Wissen und Können innerhalb gegebener Rahmen wächst, von rah-

---

<sup>69</sup> Die psychologische Lernforschung nutzt hierfür bevorzugt den Begriff „Kompetenz“ (vgl. Nohl et al. 2015: 155).



mentransformierenden Lernprozessen unterscheidet, die vorliegen, wenn sich die lernenden Subjekte neuer Möglichkeiten des Lernens bzw. sich Irrtümern bezüglich spezifischer Lerngegenstände bzw. Ausschnitte im Selbst bewusst werden und andere Lernstrategien entwickeln. Letzteres bezeichnet er – quasi synonym zu Bildungsbegriff – als „Umlernen“. Andere sprechen alternativ zum Bildungsbegriff wie Mezirow (1978) von „transformativem Lernen“.

Um empirisch zu bestimmen, wann es sich um Bildungsprozesse handelt, die einfache Lernprozesse übersteigen bzw. wann Lernen in Bildung umschlägt, lohnt sich ein kurzer Rückblick auf Marotzkis bildungstheoretisches Grundlagenwerk *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (1990): Hier unterscheidet er unter Bezugnahme auf das Lernebenenmodell von Gregory Bateson „verschiedene Qualitäten menschlichen Lernens“ (ebd.: 30). Bateson geht von fünf zunehmend komplexen und flexiblen Stufen des Lernens aus. Auf der ersten Stufe des Lernens, der Stufe 0, ist Lernen lediglich ein reflexhaftes Verhalten – Individuen bearbeiten ein bestimmtes Problem wie gewohnt. Auf der zweiten Stufe des Lernens, Lernen I, unterscheiden Individuen im Rahmen von Lernen zwischen bestimmten Kontexten, wenn sie Probleme bearbeiten. Sie erkennen, wie ein Problem zu rahmen ist und wie sie darauf reagieren müssen; sie sind also in der Lage, auftretende Probleme, die kontextabhängig unterschiedliche Bedeutungen annehmen, unterschiedlich zu bearbeiten und können Irrtümer in ihrer Auswahl innerhalb von einer Menge an Alternativen erkennen (vgl. Bateson 1981 [1964]: 379, zit. nach Marotzki 1990: 37). Der besondere Lerneffekt liegt also darin, dass sie situationsadäquate kognitive Denk- sowie Handlungsmuster entwickeln und anwenden. Hierdurch gelangen sie zu einer flexibilisierten Problembearbeitung. Sie lernen, wenn sie innerhalb eines gegebenen Rahmens im Hinblick auf einen kontextspezifischen Reiz geeignet reagieren können. Sobald die Auswahl an Reaktionsmöglichkeiten und somit der Rahmen verändert wird, geht Lernen in Bildung über – bei Bateson die Stufen Lernen II und Lernen III. In Marotzkis Worten (1990: 52 f.): „Jedem Lernprozeß liegt ein Rahmen zugrunde, der als Kon-Text den Text definiert. [...] Lernprozesse, die diese Rahmen transformieren, habe ich Bildungsprozesse genannt.“

Die Transformation des Rahmens von Lernprozessen benennt Marotzki an anderer Stelle auch als Veränderung von „Interpunktionsprinzipien der Erfahrung“ (ebd.: 41). Hierunter versteht er in Anlehnung an Bateson Denk- und Erfahrungsgewohnheiten, welche die Wahrnehmung strukturieren und für eine kohärente Verarbeitung von Erfahrung sorgen. Diese Interpunktionsprinzipien werden auch als „Orientierungsrahmen“ (ebd.) gefasst. Da der Begriff des Orientierungsrahmens zentral in der für die Analyse gewählten Dokumentarischen Methode ist (vgl. Kap. 4.5.2), wird er nachfolgend bevorzugt verwendet. Marotzki unterscheidet Bildungsprozesse, die auf einen veränderten Weltbezug zielen, also auf veränderte Orientierungsrahmen oder kontextspezifische Handlungsmuster zielen (Bildung I), und Bildungsprozesse, die mit einem veränderten Selbstbezug einhergehen (Bildung II). Bildungsprozesse liegen demnach vor, wenn Individuen ihre Bezüge auf die Welt und sich selbst verändern (vgl. Marotzki 1990: 41). Einen intensivierten veränderten Selbstbezug erreichen sie, indem sie sich eigenen Wahrnehmungskonstruktionen und ihrer Nichtkompatibilität mit anderen bewusst werden. Sie gehen in diesem Fall dazu über, ihre Erfahrungsmodi als unter anderen bestehenden möglichen Weisen der Selbst- und Weltaufordnung zu betrachten und sich diese aktiv zunutze zu machen. Hierdurch gewinnen sie an Freiheit hinsichtlich ausgebildeter Gewohnheiten.

Neben den genannten Abstufungen unterscheidet Marotzki (1991: 83 f.) zwei Modi der Erfahrungsverarbeitung, die meines Erachtens helfen könnten, potenzielle Lern- und Bildungsprozesse der Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin empirisch zu identifizieren und voneinan-

der zu trennen: Bei der *identitätstheoretischen Erfahrungsverarbeitung* wird Marotzki zufolge Unbekanntes auf bereits vorhandene Orientierungsrahmen bezogen. Indem Unbekanntes auf Bekanntes bezogen wird, wird Unbestimmtes in Bestimmtes überführt, Differenzen werden nivelliert und vorhandene Orientierungsrahmen letztlich bestätigt. Dieser Modus der Erfahrungsverarbeitung, der an Waldenfels' Hypothesen zu Aneignungsbestrebungen, die Fremdes auflösen, erinnert, ist Marotzki zufolge unterhalb von Bildung I und II anzusiedeln, da Prinzipien der Weltaufordnung nicht transformiert werden. Es bleibt bei einem Lernprozess, der sich auf den Aufbau von Fakten- bzw. Orientierungswissen beschränkt. Individuen bleiben in bereits angeeigneten Orientierungsrahmen verortet. Bei der *differenztheoretischen Erfahrungsverarbeitung* hingegen versuchen Individuen, dem Unbekannten seine Unbestimmtheit bis zu einem gewissen Grad zu belassen und Differenzen nicht aufzuheben – mit Waldenfels (1997: 30) gesprochen, „mit dem Anspruch des Anderen [zu] beginne[n]“. Sie experimentieren damit, wie sie das Unbekannte auf verschiedene Arten interpunktieren können und ändern Verhaltensgewohnheiten. Hierdurch stellen sie bisher ungeprüfte Prämissen in Frage und entwickeln Flexibilität, also die Fähigkeit bzw. Bereitwilligkeit, verschiedene Gewohnheiten zu übernehmen und Lernvoraussetzungen selbst zu organisieren (vgl. Marotzki 1990: 38, 44, 48).

Marotzkis grundlegende Unterscheidung von Lernen als Veränderung innerhalb eines bestehenden Rahmens und Bildung als Veränderung der Konfiguration dieses Rahmens wurde vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt. Wesentliche Impulse für die empirische Rekonstruktion von Orientierungen und die Identifikation von Lern- und Bildungsprozessen, wie sie in dieser Arbeit angestrebt werden, gehen insbesondere von praxeologisch-wissenssoziologischen Ansätzen (Nohl 2006a und b; Nohl et al. 2015; von Rosenberg 2011; Geimer 2014) aus, deren theoretische Fundierung der gewählten Auswertungsmethode entspricht, sowie von kommunikationstheoretischen Ansätzen (aufbauend auf Kokemohr 1989; 1994; 2007).

Erstgenannte fassen mit dem Bildungsbegriff primär habituell veränderte Orientierungen bzw. die Transformation von implizit-handlungsleitenden Wissensstrukturen (Geimer 2014: 204, 210; von Rosenberg 2011: 12). So definiert Nohl „Lernen als Prozess, der sich in der Kontinuität eines gegebenen Rahmens und damit als bruchlose Akkumulation vollzieht“ (Nohl et al. 2015: 142) bzw. als „Mehrung von Wissen und Erfahrung innerhalb einer gegebenen Lebensorientierung“. Lernen wird abgegrenzt von Bildung als „Transformation solcher Lebensorientierungen“ (Nohl 2006a: 7) oder „Transformation eines Habitus“ (Nohl et al. 2015: 18). Der Habitus, verstanden als strukturierende Struktur im Sinne einer allgemeinen Grundhaltung, entspricht in der praxeologisch ausgerichteten Wissenssoziologie dem milieuspezifischen atheistischen Wissen nach Mannheim (vgl. Kubisch 2008: 113 f.). Er wird in der Dokumentarischen Methode auch als Orientierungsrahmen bezeichnet (vgl. Bohnsack 2012: 126; Nohl 2013: 38 und Kap. 4.5.2).

Zweitgenannte kommunikationstheoretische Ansätze<sup>70</sup> begreifen Bildungsprozesse als rhetorisch vermittelte Entwürfe neuer Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. Kokemohr 2007: 13 f.). Kokemohr verweist darauf, dass sich Bildungsprozesse kaum empirisch identifizieren lassen. Einerseits könnten im Rahmen von Interviews lediglich Veränderungen im Gesagten festgestellt werden, die sich in einer bestimmten Gesprächssituation vollzogen haben, hinsichtlich derer man aber kaum sagen könnte, inwiefern ihnen lebensgeschichtlich eine tiefgehende Bedeutung zukommt. Andererseits lasse sich umgekehrt nicht ausschließen, dass die narratolo-

---

<sup>70</sup> Zum Teil auch als diskurstheoretische, diskursanalytische bzw. sprachtheoretische Ansätze bezeichnet, vgl. Schnurer (2011); Kokemohr (2007: 22); Schäfer (2011a; 2011b).

gische Analyse von Interviews keine Veränderungsprozesse indiziere, diese aber nachträglich doch eintreten und bedeutsam im Sinne bildender Erfahrungen werden (vgl. Kokemohr 2007: 24). Kommunikationstheoretisch orientierte Bildungsforschende sind folglich bestrebt, „figuratives Potential“ zu entdecken, das zum „Bildungsvorhalt“ werden kann und über den zeitlich begrenzten Gegenstand hinausweist (ebd.: 19). Sie bevorzugen es, Bildung als „Bildungspotenziale“ zu fassen und beschränken sich darauf, die Möglichkeit von Bildung an Situationen mit einem vermutlich ausgeprägten Irritationspotenzial (z. B. Situationen interkulturellen Kontakts, vgl. Kokemohr 2007: 29; Evers 2016) aufzuzeigen.

Viele Forschende der bildungstheoretischen Biografieforschung gehen davon aus, dass sich Bildungsprozesse nicht leicht initiieren lassen (vgl. u. a. Alheit 2004: 391; Koller 2014: 234). Marotzki führt dies darauf zurück, dass Orientierungsrahmen als bereits eingeübte, gewohnte Denk- und Erfahrungsmuster ein Trägheitsmoment beinhalten. Sie implizieren erprobte und bewährte „Interpunktionsprinzipien“, d. h. Modi der Erfahrungsstrukturierung und Wirklichkeitswahrnehmung (Marotzki 1990: 33). Insbesondere Routinen schreibt Marotzki ein „rigides Steuerungspotential“ zu, was dazu beitrage, Prozesse des Umlernens bzw. der Bildung zu blockieren (vgl. ebd.: 153). Auch Geimer (2014: 202, 209 f.) geht davon aus, dass ‚wirkliche‘ Bildungsprozesse unwahrscheinlich sind. Er führt dies aber vor allem auf die massenmediale Verbreitung kulturell differenter Repräsentationen zurück. Diese könnten zur identitätsrelevanten Distinktion selbstreflexiv genutzt werden, ohne dass sich habituell verankerte Orientierungen wesentlich ändern.

Im Kontrast zur grundsätzlichen Unwahrscheinlichkeit von ‚echten‘ Bildungsprozessen steht die These von einer besonderen Relevanz der Lebensphase „Jugend“ als so genanntes Bildungsmoratorium für Bildungsprozesse (vertreten u. a. durch Fuchs 2011: 213). Fuchs stellt fest, dass hier Suchbewegungen besonders ausgeprägt seien. Selbst- und Weltbezüge für das eigene Leben würden in beträchtlichem Umfang konzipiert und erprobt. Er gelangt empirisch zu dem Ergebnis, dass Jugendliche als wertsuchende Subjekte in besonderem Maße den eigenen Standort und das Verhältnis vom Ich zu anderen zu identifizieren suchen und gesellschaftliche Normen und Ordnungsmuster hinterfragen (vgl. Fuchs 2011: 264). Diese Auseinandersetzung mit dem Selbst könne in eine Problematisierung und reflexive Bearbeitung der eigenen Identitätsentwicklung und damit in Bildungsprozesse münden (vgl. ebd.: 378 f.). Da Bauer (1997: 60) und Arnett (2004: 9) es für das junge Erwachsenenalter, in dem sich die Sommeruniversitätsstudierenden befinden, gleichsam als typisch erachten, dass Selbst- und Weltbezüge für das eigene Leben in beträchtlichem Umfang konzipiert und erprobt werden, wird es in Anlehnung an Fuchs interessant sein zu sehen, ob für sie in ihrer Lebenslage im Angesicht des Fremden eventuell auch besonderes Bildungspotenzial entsteht.

Lern- und Bildungsprozesse werden in zahlreichen bildungstheoretisch ausgerichteten Arbeiten mit Fremdheitserfahrungen verknüpft und sind somit an die Soziologie und Phänomenologie des Fremden (vgl. Kap. 3.1.1) anschlussfähig. Insbesondere zwei Sammelbände erscheinen in diesem Zusammenhang relevant: *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (2007a), herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders, und *Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung* (2015) von Ralph Buchenhorst.<sup>71</sup> Sie vereint die Prämisse, dass Fremdheit ein konstitutives Merkmal von Bildung ist bzw. Fremdheitserfahrungen Anlässe von Bildungsprozessen sein können (vgl. Koller 2007: 71).

---

<sup>71</sup> Die eigentlich auch relevante Dissertation von Wulftange (2016) ist stark psychoanalytisch inspiriert und wird daher vernachlässigt.

Im erstgenannten Sammelband fasst Rainer Kokemohr (2007: 13) „Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden“. Er verweist mit der Formulierung vom „Anspruch des Fremden“ auf Waldenfels (1997: 30) und darauf, dass Transformationen weniger vom Subjekt ausgehend gedacht werden, sondern vielmehr als fremde Erfahrungsansprüche, die an Subjekte herangetragen werden. Lern- und Bildungsprozesse würden dort nötig, wo bisherige Ordnungsfiguren fraglich würden, weil das Fremde „dem Eigenen kraft seiner anderen Ordnungsfiguration entgegen“ steht (Kokemohr 2007: 28). Folglich bedürfe es eines Neuentwurfs von Ordnungsfiguren, welcher mit Lern- bzw. Bildungsprozessen einherginge. Kokemohrs negative Relationierung von Lern- und Bildungsprozessen mit der Kategorie des Vertrauten erinnert an Schütz' wissenssoziologische Ausführungen zum Fremden: die Charakterisierung seiner Erfahrung durch Grenzen des Denkens-wie üblich (vgl. Schütz 1972 [1944]: 62). Sie korrespondiert mit jener „Beunruhigung durch das Fremde“ und der Paradoxie, die Waldenfels (1997: 42, 90) als kennzeichnend für Fremderfahrungen ausmacht.<sup>72</sup> Bildung ist für Kokemohr (2007: 65) ein Prozess, der auf das unverständliche Fremde „mit dem Entwurf eines anderen Welt- und Selbstverhältnisses antwortet“. In Anlehnung an Waldenfels (1997: 52) plädiert er angesichts von „Versuchen transkultureller Bezugnahme“, die angesichts der Fremdheit der anderen Kultur gelingen oder scheitern können, für eine Art des Antwortens, die das Fremde fremd belässt:

„[D]as mich ansprechende Fremde als erregenden Eingriff in meine Ordnung zu erfahren und jede Antwort, die ich zu geben versuche, als Moment eines Prozesses zu entwerfen, in dem ich dem, was sich Figuren meiner Ordnung entzieht, eine andere Gestalt zu geben suche, eine Gestalt, unter deren Gebot ich, wissend, dass sie als Gestalt aus dem Erregungspotenzial meiner Ordnungsfiguren dem Anspruch des Fremden nie in seiner originalen Unzugänglichkeit entsprechen kann, eine für den Anderen und für mich lebbare Ordnung zu entwerfen suche.“ (Kokemohr 2007: 32)

Konsequenterweise wählt Kokemohr, um diesem Anspruch gerecht zu werden, einen kommunikationstheoretischen Zugang und sucht statt nach dem Wesen des Fremden nach „figurativen Bildungspotenzialen“ (ebd.: 23, 31), also nach möglichen veränderten Selbst- und Weltbezügen, die in Beziehungsgeflechte eingebettet sind und über die zeitlich begrenzte Forschungssituation hinausweisen. Hierdurch versucht er, eine Dichotomisierung von Fremdem und Eigenem und die Heranziehung eines *tertium comparationis* zu vermeiden, was angesichts der relationalen Verfasstheit von beidem bei der empirischen Analyse zu einer Herausforderung wird (vgl. ebd.: 28).

Buchenhorst (2015: 13, 19) fasst im zweiten oben genannten Sammelband Fremdheit als einen „Lernimpuls“ und einen „Entwicklungsimpuls hin zu kreativen Konfrontationen“ mit eigenen Begrenzungen, der in Bildungsprozesse münden kann. Analog zu Waldenfels (1990; 1997: 10) wird Fremdheit als Resultat einer Grenzerfahrung begriffen, die das Handeln und Denken anstachelt (vgl. Buchenhorst 2015: 18). Folglich nimmt Buchenhorst (ebd.: 17) an, dass Lernprozesse Fremdheit bzw. die Erfahrung von Befremdung voraussetzen: „Man lernt nur dort, wo die bereits angeeignete Kompetenz der Integration von Neuem an ihre Grenzen stößt und auf mehr Komplexitätsverarbeitung, Toleranz und Reflexion hin ausgelegt werden kann und muss.“ Thompson (2015: 69) begreift im Anschluss daran im selben Sammelband den Zustand der Befremdung ebenfalls als „Lernchance“, weil in ihm die Differenzen und Grenzen im Wissen als Erlebnis in den Vordergrund rücken und präsent werden. Sie hält Befremdung für ein „unverzichtbares strukturelles Moment von Bildungsprozessen“ (ebd.: 70).

---

<sup>72</sup> Einige andere AutorInnen (z. B. Straub 2007: 119 f.; Meyer-Drawe 2007: 91) heben im genannten Sammelband ebenfalls die bildende Wirkung der Beunruhigung durch das Fremde hervor, Nohl (2014: 36) verdeutlicht hingegen anhand empirischer Fallbeispiele, dass auch Fremdheit, die mit Faszination einhergeht, den Beginn von Bildungsprozessen markieren kann.

Thompson macht deutlich, dass in pluralisierten Gesellschaften unabgeschlossene Selbstverständigungen normal geworden sind, also Welt- und Selbstentwürfe letztlich stets prekär sind und Befremdung auch im Sinne einer Fremdheit des Selbst eine wiederkehrende Erfahrung ist. Dies veranlasst sie zu dem Resümé: „Es ist die Versagung einer Identität mit sich selbst, welche das sprachlich vermittelte Subjekt über sich hinaus treibt“ (ebd.: 74). Dieses knüpft insofern an differenztheoretische Überlegungen zum Fremden an, als hier die potenzielle „Fremdheit aller“ (Hahn 1994: 162) bzw. die „Universalität der Fremdheit“ (Bauman 1992: 123) als zentrales Strukturmerkmal von (,post‘-)modernen Gesellschaften ausgemacht wird.

Unabhängig von den beiden vorgestellten Sammelbänden gingen verschiedene BildungstheoretikerInnen der Frage nach, inwieweit Fremdheitserfahrungen, insbesondere im interkulturellen Kontakt, als Lern- und Bildungsherausforderungen verstanden werden können. Sie sind insofern an Waldenfels' Phänomenologie des Fremden anschlussfähig, als dieser die Erfahrung einer fremden Sprache und fremder Rituale als Beispiele struktureller Fremdheitserfahrung nennt, die mit „interkulturellen Ausdrucksdifferenzen“ einhergehen kann (Waldenfels 1997: 36).<sup>73</sup> Kulturelle Fremdheitserfahrung stelle – wie von Waldenfels (ebd.: 103) konstatiert – ein Anspruchsereignis dar: „Dieser Anreiz oder Anspruch, auf den der Blick antwortet, ist weder Teil des fremden noch der eigenen Kultur, er ist das interkulturelle Phänomen par excellence.“ Nohl et al. (2015: 20) konstatieren folglich, dass Lern- und Bildungsprozesse insbesondere dort möglich scheinen, wo sich Menschen unterschiedlicher Kulturen begegnen bzw. wenn es zur „Begegnung, Auseinandersetzung, Verarbeitung von Fremdem“ kommt. Ein Fremdraum berge das Potenzial, dass Menschen auf Phänomene stoßen, die ihren Wahrnehmungs- und Handlungsmustern widersprechen und somit auch zum Raum für die Erkundung neuer Handlungspraktiken (vgl. ebd.: 46) bzw. für Prozesse des Sich-Einlassens (vgl. Schäfer 2009: 187) und der Erkenntnis (vgl. Hummrich 2015) werden. Sowohl Erkundungsprozesse als auch Prozesse des Sich-Einlassens bilden wesentliche mobilitätsbezogene Orientierungsschemata der Sommeruniversitätsstudierenden (vgl. Kap. 5.3). Sie gehen mit einer Horizonterweiterung durch Anderes, Neues, Unbekanntes, Fremdes bzw. mit der Entfremdung des Eigenen einher. Dies wird von bildungstheoretisch Biografieforschenden als Voraussetzung dafür angenommen, dass sich Menschen in ihrem Selbstverständnis und ihren Zugangsmöglichkeiten zur Welt entwickeln und somit bilden (vgl. Nohl et al. 2015: 122).

Die von Nohl et al. (ebd.: 137) entwickelte Phasentypik zu Bildungsprozessen stellt eine Verbindung zur Phänomenologie des Fremden her und ermöglicht eine Verknüpfung zu Erfahrungsdimension 1 in dieser Arbeit. Demnach gibt es erstens zunächst eine Phase, in der Fremdes als Außerordentliches auftritt und irritiert, sowie zweitens Phasen „von experimentellen und ungerichteten Erkundungen“ und drittens von „sozialen Bewährungen und Spiegelungen“, mit denen „Antwortversuche auf die fremden Erfahrungsansprüche vorbereitet“ werden. Insbesondere im Rahmen der zweitgenannten, in der es zur sozial gefestigten Re-Interpretation der eigenen Biografie komme, versuchten die Bildungsprozesse durchlaufenden Subjekte dem Fremden, das außerhalb der eigenen lebensgeschichtlichen Ordnung steht, gerecht zu werden, indem sie die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse transformierten. Nohl et al. (ebd.: 137) zufolge kommt es in diesem Zusammenhang zu keiner Aneignung des Fremden. Dies halte ich angesichts üblicher, handlungspraktisch schwer zu vermeidenden Aneignungsbestrebungen angesichts des Fremden (vgl. Waldenfels 1997: 48 f.) empirisch aber für wenig plausibel. Ich gehe demgegenüber in Anlehnung an Krämer und Haase (2012: 141 ff.)

---

<sup>73</sup> In neueren Publikationen wird demgegenüber davon ausgegangen, dass diese in pluralistischen Gesellschaften auch intrakulturell als Auslöser von Lern- und Bildungsprozessen relevant werden kann (vgl. Nohl et al. 2015: 20).

davon aus, dass bei transformativen Bildungsprozessen bis zu einem gewissen Grad eine integrative Ausdifferenzierung von Selbst- und Weltbezügen stattfindet. Demnach würde Fremdes in Vertrautes eingeordnet, durch die Verbindung von Altem und Neuem würden bestehende Orientierungsrahmen jedoch in leicht veränderte bzw. spezifiziertere Formen überführt werden.

Diese Relativierung deutet bereits an, dass Fremdes nicht zwangsläufig Bildungsprozesse in Gang setzen muss, sondern auch lediglich kleinräumigere Lernprozesse anstoßen kann. Nohl (2010: 177) konzentriert sich denn in seiner Forschung auch auf interkulturelles Lernen als „Erwerb von Wissen über fremde Milieus und von Kompetenzen im Umgang mit ihnen“. Er sieht nicht nur interkulturelles Lernen, sondern Lernen allgemein durch eine Situation ausgelöst, „in der vorhandenes Wissen und Können zu ihrer Bewältigung nicht mehr ausreicht bzw. fragwürdig geworden ist“ (ebd.: 183). In seiner Unterscheidung von „interkulturellem Lernen“ vs. „monokulturellem Lernen“ schwingt die in der Fremdheitsforschung übliche Dichotomie zwischen Fremdem und Eigenem mit. Interkulturelles Lernen zeichne sich gegenüber monokulturellem Lernen dadurch aus, „dass man das neue Phänomen nur dann erlernen kann, wenn man auch seinen *Kontext* erschlossen hat“ (ebd.: 184), also die Fremdheit der Phänomene berücksichtigt habe.

Problematisch an dieser Unterscheidung erscheint mir einerseits, dass der Begriff des monokulturellen Lernens angesichts heute grundsätzlich heterogener Gesellschaften und hybrider Kulturen (von Rosenberg 2014: 191) kaum empirisch handhabbar ist und daher durch den des intrakulturellen Lernens ersetzt werden müsste. Andererseits ist es meines Erachtens bedenklich, dass Nohls Lernbegrifflichkeiten – wie auch von Steffi Nothnagel (2015: 44) kritisch angemerkt – im Gegensatz zu den in Kapitel 3.1.2 vorgestellten differenztheoretischen Ansätzen der Migrationsforschung unerwähnt lässt, dass Fremdheit stets auch eine Konstruktion ist und somit nicht *per se* als Kontext zu sehen ist, der Lerngegenstände charakterisiert, sondern vor allem etwas über die Zuschreibenden aussagt. Nothnagel kritisiert, dass Nohls Unterscheidung von inter- und monokulturellem Lernen offen lässt, wie etwas konkret als interkulturell im Sinne von fremd oder als monokulturell im Sinne von eigen bzw. vertraut zu bestimmen ist. Sie bevorzugt den Begriff „kulturelle Differenzenerfahrung“, da er stärker darauf abhebe, dass kulturelle Differenz zugeschrieben wird und stets relational ist. Nothnagels meines Erachtens berechtigter begrifflicher Kritik zum Trotz bevorzugen viele BildungstheoretikerInnen unter Bezugnahme auf Waldenfels' Phänomenologie des Fremden den Begriff des kulturell Fremden bzw. Anderen (u. a. Schäfer 2009: 189). Sie verweisen übereinstimmend darauf, dass Situationen interkulturellen Kontakts hohes Irritationspotenzial böten, in ihnen zeige sich die „zugängliche Unzugänglichkeit des Anderen als Problem“, was es wiederum wahrscheinlicher mache, dass Bildungsprozesse möglich und realisiert würden (vgl. ders. 2007: 102). Um den Konstruktionscharakter des Fremden und der Unterscheidung zwischen Fremdem und Anderem gerecht zu werden (vgl. Kap. 3.3), bevorzuge ich für diese Arbeit die Begrifflichkeit „kulturelle Fremdheits- und Differenzenerfahrung“. Wie Nothnagel ausschließlich von „kultureller Differenzenerfahrung“ zu sprechen, erscheint mir insbesondere auch aufgrund der mobilitätsbiografischen Hintergründe der Sommeruniversitätsstudierenden und ihres fremdsprachlichen Kontexts in Berlin zu kurz gegriffen.

Die Verknüpfung von Bildungsprozessen und – u. a. interkulturellen – Fremdheitserfahrungen mit Irritationspotenzial verweist auf eine andere, unter BildungstheoretikerInnen weit verbreitete Annahme, nämlich jene, dass *Krisen* eine hohe Relevanz für transformative Lern- und Bildungsprozesse besitzen (vgl. Nohl et al. 2015: 104). Dies veranlasst Thompson und Jergus

(2014: 15) zu der Feststellung, dass „Bildung als Problemlösung und Krisenbewältigung“ eine von zwei wesentlichen Denkfiguren sei, welche das bildungstheoretische Denken prägen. Bildungsprozesse werden demnach ausgelöst, wenn Menschen mit Problemlagen konfrontiert sind, die sie mit bisherigen Mitteln und Möglichkeiten nicht bewältigen können. Bildung besteht in der Erschließung veränderter Handlungsressourcen, welche das Individuum über seine vormaligen Handlungssituationen und Selbstverständigungen hinausführen. Als zweite wesentliche Denkfigur machen Thompson und Jergus (ebd.) „Bildung als Negativität“ aus. Demnach würden Bildungsprozesse durch „negative Erfahrungen“ bzw. Krisenerfahrungen herausgefordert, die in Enttäuschungserfahrungen beruhen (vgl. analog Kokemohr 2007: 16). Diese widersprechen dem Selbst-Welt-Verhältnis des Individuums, es erfährt im Schütz'schen Sinne also Grenzen seines Denkens-wie-üblich. Erwartungen hinsichtlich dessen, was bislang als richtig und selbstverständlich erachtet wurde, erfüllen sich nicht. Dies kann bis dato gültige und nicht hinterfragte Orientierungsrahmen in Bewegung bringen und entweder „einfache“ Lernprozesse initiieren (z. B. indem neue Handlungsmöglichkeiten hinzugefügt werden) oder Bildungsprozesse anstoßen, bei denen Welt- und Selbstzüge grundlegend modifiziert werden. In den Worten Meyer-Drawes (1982: 34): „[D]ie Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner Negativität: Lernen ist Umlernen.“

Krisen werden unterschiedliche Bedeutungen bzw. Funktionen im Rahmen von Bildungsprozessen zugesprochen. Während Ulrich Oevermann (1991: 297) davon ausgeht, dass die Krisenbewältigung ein sehr bewusster, reflexiver Prozess ist, der auch der nachträglichen Legitimierung von Entscheidungen dient, die aufgrund außer Kraft gesetzter Selektionsgewohnheiten nötig wurden, ist sie für Hans-Christoph Koller (2012: 71) keine ausschließlich bewusste Praxis. Er verweist auf die Wirksamkeit von Zufällen im Rahmen von Krisen. Nohl (2006a: 161; ders. et al. 2015: 116) unterstützt Kollers These, dass Transformationen auch durch Zufälle initiiert werden. Er nimmt an, dass Transformationen nicht mit der Krisenbearbeitung, sondern im spontanen Handeln beginnen. Viele Erlebnisse würden Potenzial für Bildungsprozesse bergen, letztlich bedürfe es jedoch oft „inspirierender Situationen“, in denen sich Erfahrungskomplexe verbinden und „in Überlagerung zu Bildungsprozessen werden“ (Nohl et al. 2015: 76, 82). Auch Bezüge der Situation zu zurückliegenden biografischen Erfahrungen würden in diesem Zusammenhang relevant, da sie den potenziellen „Einbruch des Fremden“ (Waldenfels 1997: 94) bedingten. In Abgrenzung von Koller weisen Nohl et al. (2015: 116) darauf hin, dass die Krisenbewältigung nicht unbedingt darin besteht, dass eine Krise tatsächlich bearbeitet bzw. gelöst wird, Krisen würden vielmehr indirekt bewältigt, indem neue Lebensorientierungen und Handlungspraktiken etabliert würden.

Viele bildungstheoretisch-biografisch Forschende teilen die Annahme der Wirksamkeit von Zufällen im Rahmen von krisenbedingten Bildungsprozessen. Sie charakterisieren Bildungsprozesse analog zu der Annahme Fritz Schützes (1984: 92), dass Subjekte, die Wandlungsprozesse durchlaufen, dies als überraschende Veränderung ihrer Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten erfahren, durch Nichtintentionalität und Eigenlogik. Beispielsweise markiert Rose (2012: 71) den „Moment des Unverfügbaren als einen zentralen Moment von Bildungsprozessen“. Marotzki (1990: 153) wiederum konstatiert: „Bildung bringt Unbestimmtheitsdimensionen zur Geltung; das macht gerade den offenen, experimentellen und suchenden Charakter aus.“ Er identifiziert Momente von Unbestimmtheit, die zwischen empathisch-emotionalem Engagement und reflexiver Distanz angesiedelt sind, als Momente von Bildungsprozessen. Nicht zuletzt geht er davon aus, dass ein Subjekt im Rahmen von Bildungsprozessen eine „intentional nicht verfügbare Erweiterung seines Möglichkeitshorizontes“ erfährt (ebd.: 110).

Während sich einige bildungstheoretisch-biografisch Forschende vor allem auf die Frage der Kontinuität und Diskontinuität von Bildungsprozessen sowie die Abgrenzung des Bildungsbegriffs vom Lernbegriff konzentrieren, haben sich Nohl et al. (2015) auch darum verdient gemacht, die *Wechselwirkungen* zwischen Lernen und Bildung bzw. die *fließenden Übergänge* zwischen Lern- und Bildungsprozessen herauszuarbeiten und hierdurch den Lern- und Bildungsbegriff stärker zu verknüpfen. Die Einbindung ihrer in diesem Zusammenhang entstandenen pragmatisch-wissenssoziologischen Konzeption von Lernprozessen erscheint für diese Arbeit insofern vielversprechend, als die Sommeruniversitätsstudierenden, wie eingangs erwähnt, Lernen in vielfacher Hinsicht thematisieren. Ein allzu engführender Blick auf Bildungsprozesse, wie er durch bildungstheoretisch forschende ErziehungswissenschaftlerInnen häufig praktiziert wird, würde der Erfahrungsdimension 2, wie sie für die Studierenden während ihres Auslandsaufenthalts relevant wird, nicht gerecht. Daher wird nachfolgend kurz auf die empirischen und theoretischen Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen Lernen und Bildung eingegangen.

Nohl et al. (2015: 154) zufolge bewegen sich Lernprozesse „zwischen der kontinuierlichen Erweiterung von Wissens- und Könnensbeständen einerseits und der Transformation gegenstands- und fertigungsbezogener Horizonte der Lernenden andererseits“. Lernprozesse können unter bestimmten Voraussetzungen in Bildungsprozesse münden. Nohl et al. (ebd.: 270) verdeutlichen potenzielle Abstufungen und Zusammenhänge zwischen Lern- und Bildungsprozessen, indem sie nicht nur Phasen von Bildungsprozessen (siehe oben), sondern auch Prozessstrukturen des Lernens („Lernorientierungen“) und Herangehensweisen an potenzielle Lerngegenstände und Lernanlässe („Lernhabits“) typisieren. Ihre begrifflichen Differenzierungen haben Schnittmengen mit den rekonstruierten Orientierungsrahmen und -schemata in der Erfahrungsdimension „Bildung & Lernen“ und werden daher kurz erläutert.

*Lernorientierungen* sind Nohl et al. (ebd.: 165) zufolge im Habitus von handelnden Subjekten verankert. Sie „umfassen mithin die in der Lebensgeschichte aufgeschichteten Prozessstrukturen, innerhalb derer sich Akteure gegenstandsbezogenes Wissen und Können aneignen oder transformieren“ (ebd.: 165). Sie sind darauf bezogen, wie handelnde Subjekte altes und neues Wissen in Beziehung zueinander setzen und von nicht-biografisch kontextuierten Prozessstrukturen zu unterscheiden, die zwischen den handelnden Subjekten und ihren Lerngegenständen angesiedelt sind. Innerhalb eines jeden Habitus könne es mehrere – beispielsweise nach Lerngegenständen differenzierte – Lernorientierungen geben. Nohl et al. (ebd.: 5) unterscheiden insgesamt sieben Lernorientierungen, welche den Umgang mit alten und neuen Wissensbeständen markieren: die Lernorientierung der Kontrastierung, der Inkorporierung, der Inversion, der Tradierung, der Kausalisierung, der Segmentierung und der Konnexion.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Akteure mit der Lernorientierung der Kontrastierung erproben neue Erfahrungsräume, die sie – ähnlich zur Konzeption der Tourismusforschung vom Tourismus als strukturelle, kulturelle und zeit-räumliche Differenzierung (vgl. Kap. 3.1.2.2) – als different zur gewohnten Umgebung antizipieren und als Kontrastfolie für die eigene biografische Entwicklung nutzen (vgl. Nohl et al. 2015: 186 f.). Akteure mit der Lernorientierung der Inkorporierung eignen sich neue Erfahrungsräume an (ebd.: 189). Die Lernorientierung der Inversion bezeichnet eine spezifische Form der Inkorporierung, bei der angeeignet wird, was dem Bekannten diametral gegenüber steht (ebd.: 194). Bei der Lernorientierung der Tradierung lassen sich Akteure nur auf Neues ein, das zu bestehenden Wissens- und Könnensbeständen sowie Herkunftsmilieus passt. Akteure mit der Lernorientierung der Kausalisierung beziehen neue Lerngegenstände stets auf ein einheitliches Kausalprinzip zurück (vgl. ebd.: 197 f.). Akteure mit der Lernorientierung der Segmentierung konzentrieren sich episodenhaft auf einen Erfahrungsraum und wechseln dann zum nächsten, solche mit der Lernorientierung der Protektion bzw. Suspendierung schirmen Wissens- und Kompetenzbestände bzw. sich gegenüber Irritationen ab. Bei der Lernorientierung der Konnexion werden verschiedene Erfahrungs- und Wissenshorizonte als verschieden anerkannt, aber miteinander verknüpft (ebd.: 25).



Als *Lernhabits* bezeichnen Nohl et al. (ebd.: 167 ff.) das situationsübergreifende eingeschliffene Handlungsrepertoire, das sich zwischen handelnden Subjekten und Welt herausbildet.<sup>75</sup> Es sind im Hinblick auf eine homologe Klasse von Situationen stabilisierte Wahrnehmungsmuster bzw. Herangehensweisen an potenzielle Lerngegenstände und Lernanlässe, die implizit verfügbar sind und lerntheoretisch auch als Fertigkeit, Fähigkeit, Können oder Kompetenz bezeichnet werden. Lernhabits werden jedoch auch durch explizites Wissen umspannt, das als Überblick über das Handlungsrepertoire verfügbar ist, Es wird im Zuge von Lernprozessen, die auf den Aufbau und die Transformation von Habits bezogen sind, erworben bzw. transformiert (vgl. ebd.: 168). Als wenig bildungsförderliche Lernhabits rekonstruieren Nohl et al. jene der Suspendierung bzw. der Protektion. Hier ist die Herangehensweise an potenzielle Lerngegenstände und Lernanlässe dadurch charakterisiert, dass fremde und neue Erfahrungsansprüche auf Distanz gehalten werden, also eine Erschütterung von angeeignetem Wissen und Können vermieden wird. Bereits bestehende Wissensbestände und Kompetenzen werden gegenüber Anfechtungen von außen abgeschirmt. Lern- und bildungsprozessfördernd könnten demgegenüber die Lernhabits des Aktionismus und der Exploration wirken, insofern sie mit bestimmten Lernorientierungen zusammentreffen – z. B. mit der Lernorientierung der Inkorporierung, welche die Aneignung kontrastiver Wissensbestände und hierdurch neue biografische Orientierungen, sprich Bildungsprozesse, ermöglicht (vgl. ebd.: 184, 191).

Mit dem Begriff des *Lernmodus* versuchen Nohl et al. ergänzend zum Begriff des Lernhabit den transaktionalen Charakter des Lerngeschehens zu erfassen, der sich durch die „aneignende Auseinandersetzung“ von handelnden Subjekten „mit Ausschnitten aus der Welt“, die letztlich stets potenzielle Lerngegenstände darstellen, entfaltet (vgl. ebd.: 207). Unter Lernmodi verstehen sie die Relation zwischen biografisch kontextuierten Lernorientierungen und Lernkulturen, die sich in spezifischen Situationen reproduzieren. Lernmodi seien stets transaktional, also auf Akteure, die in bestimmten Kontexten handeln, bezogen. Die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen müsse folglich auch berücksichtigen, wie ein neues Erlebnis oder ein fremder Gegenstand innerhalb von Lebensgeschichten wahrgenommen bzw. bisher unvertraute Handlungspraxis gemeistert wird (vgl. ebd.: 163).

### **3.2.2 Konzeptionen von Lernen und Bildung in der Mobilitätsforschung**

Die Erfahrungsdimension „Lernen & Bildung“ erhält in der Mobilitätsforschung nicht dieselbe Aufmerksamkeit wie Aspekte des Fremden, Anderen und Eigenen. Dies gilt sowohl für die Tourismusforschung als auch die auf temporäre Migration konzentrierte Migrationsforschung und die interdisziplinäre Austauschforschung. Daher fällt die Vorstellung zugehöriger Konzeptionen deutlich kürzer aus als in Kap. 3.1.2 im Hinblick auf Erfahrungsdimension 1.

Die *Tourismusforschung* nimmt Fremdes zwar als Horizont für eine Neuerfahrung des Selbst an (vierter Konzeptionalisierungsstrang, vgl. Kap. 3.1.2, S. 41 und nachfolgend S. 77 ff.), jedoch in der Regel, ohne dies biografie- und bildungstheoretisch als Bildung im Sinne eines veränderten Selbstbezugs zu fundieren. Obwohl die biografische Relevanz des Reisens immer wieder hervorgehoben wurde (z. B. durch Graburn 1977), hat sich eine Tourismusforschung, welche die lebensgeschichtliche Relevanz touristischer Erfahrungen in den Blick nimmt, bislang kaum etabliert. Zwar gewinnen biografische Forschungsmethoden, z. B. narrative Interviewtechniken sukzessive an Bedeutung (vgl. hierzu u. a. Veal 2006: 204; Sedgley

---

<sup>75</sup> Nohl (2014: 32) nutzt den Begriff „habit“ in Anlehnung an Charles S. Peirce, der hiermit sowohl menschliche Verhaltensgewohnheiten als auch Routinen, die Menschen und Dinge verbinden, bezeichnet. Er unterscheidet „konjunktive habits“, die an bestimmte konjunktive Transaktionsräume gebunden sind, und „institutionalisierte habits“, die wirksam werden, wenn Zusammenhänge von Menschen und Dingen gesellschaftsweit etabliert sind.

2007: 331), eine inhaltliche Ausrichtung an biografischen Fragestellungen bleibt jedoch die Ausnahme. Dies gilt analog in bildungstheoretischer Hinsicht. Mir sind lediglich einzelne Arbeiten bekannt, die bei der Untersuchung touristischer Erfahrungen explizit auf die konzeptionellen Überlegungen von Fritz Schütze, Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und anderen zurückgreifen, nämlich die qualitativ-rekonstruktive Studie von Franziska Krämer und Marcus Haase (2012), in der Bildungs- und Entfremdungsprozesse im jungen Erwachsenenalter am Beispiel von Work&Travel untersucht werden, und Alfred Schäfers (2011a; 2011b) diskursanalytische Betrachtungen der Erfahrungen von RucksacktouristInnen im Rahmen selbstorganisierter Fernreisen. Auf beide wird nachfolgend kurz eingegangen.

Krämer und Haase (2012: 197 f.) begreifen die Reiseform Work&Travel strukturell als Möglichkeitsraum, der Bildungsprozesse im Sinne einer „Modifikation und Neubildung von Orientierungen, aber ebenso die diesbezügliche Reflexion und Sich-In-Beziehung-Setzen zu diesen Orientierungen“ befördert. Indem sie bereits die Selbstreflexion als Bildungsprozess fassen und „Selbstverwirklichung als gelingende Aneignung“ als einen Modus von Bildung (ebd.: 208), weichen sie jedoch meines Erachtens den Bildungsbegriff der bildungstheoretischen Biografieforschung erheblich auf. Krämer und Haase unterscheiden diverse Merkmale, die Bildungsprozesse befördern (z. B. Selbstbestimmung) und identifizieren im Hinblick auf Work&Travel-Reisende zwei Typen von Bildungsprozessen. Unter Typ A fassen sie Fälle, die „qualitative Sprünge“ durchlaufen und neue Orientierungsrahmen auf Basis einer Exit-Strategie und einem Ablösungsprozess zur Konfliktbearbeitung bilden; unter Typ B summieren sie Fälle, die im Zuge „([d]is)kontinuierlicher Veränderung“ neue Orientierungsrahmen ausbilden bzw. bestehende Orientierungsrahmen durch Integration alter und neuer Orientierungselemente ausdifferenzieren und in etwas anderes überführen (ebd.: 138 ff.).

Schäfer erschließt bewusst keinen kohärenten Bildungsprozess, sondern beschreibt vielmehr, wie sich bei Fernreisenden Virtualität und Wirklichkeit in diskursiven, hybriden Räumen überlagern (vgl. Schäfer 2011b: 166). Er nimmt die Unverfügbarkeit des Fremden für das Selbst und den empirischen Zugang zum Ausgangspunkt für bildungstheoretische Überlegungen (vgl. hierzu auch Kap. 3.3) und geht davon aus, dass „Erkundungen von Fremdheit und Andersheit“ bei Individualreisenden „bildende Erfahrungen“ ermöglichen können. Repräsentationen von Fremdheit oder Andersheit, welche die Möglichkeit einer eigenen Gewissheiten und das eigene Selbstverständnis erschütternden Erfahrung bergen, werden Schäfer zufolge in dominanten Diskursen und Marketingstrategien gerne mit dem Versprechen „einer bildenden Erfahrung, durch die hindurch man ein Anderer wird“ (Schäfer 2011a: 19), kombiniert:

„Man wird vielleicht vermuten können, dass es die Attraktivität des Konzepts der Fremdheit oder Andersheit ist, das dazu einlädt, den Verkauf von Reisedestinationen an das Konzept der Erfahrung und Veränderung, zumindest aber der Erweiterung von Perspektiven zu binden. Die Dramatisierung und rhetorisch-werbende Figuration von Fremdheit geht dann mit der Vorstellung einer bildenden Bedeutung für das eigene Selbst- und Weltverständnis einher.“

Die Rekonstruktion entsprechender Masternarrative in der eigenen Arbeit (vgl. Kap. 5.3.2; 6.3.2; 7.3.2) unterstützt die zitierten Annahmen Schäfers. Sie werden auch durch andere Tourismusforschende wie Dann (1996b: 79) geteilt, die – wenn auch ohne bildungstheoretische Fundierung – darauf hinweisen, dass die Repräsentationen von Menschen in Tourismusbroschüren stets auch auf das Potenzial der Touristen zur Selbstentdeckung und Selbstveränderung zielen. Die Bedeutung, die dem Tourismus für das Selbst zugeschrieben wird, beginne somit bereits vor Reiseantritt durch die Vermarktung spezifischer Images. Schäfer (2013: 28) geht davon aus, dass es sich sowohl bei der „authentischen Erfahrung“ als auch der „Selbstfindung am Anderen“ um zwei von vielen möglichen inszenierten Erfahrungen handelt, die

„bildende Qualität“ entfalten können. Angesichts des Irritationspotenzials des Fremden bzw. Anderen erscheint dies einerseits plausibel. Im Zeitalter von Massenmobilität ist meines Erachtens jedoch auch davon auszugehen, dass eben jene inszenierten Erfahrungen schnell zu Routinen werden und dann bereits Trägheitsmomente beinhalten, die Bildungsprozesse unwahrscheinlich machen. Wahrscheinlicher wären dann Lernprozesse, die auf Selbstreflexionen beschränkt bleiben.

Abseits der beiden genannten Studien wurden in der Tourismusforschung bildungstheoretische Überlegungen meines Wissens nach nicht aufgegriffen. Dies ist auch als Hinweis darauf zu werten, dass kürzere, zeitlich befristete Auslandsaufenthalte, wie sie bei Sommeruniversitätsstudierenden vorliegen, eher Lernprozesse auslösen und möglicherweise weniger Potenzial haben, Bildungsprozesse im oben genannten Sinn zu initiieren. Bildungspotenzial im Sinne eines veränderten Selbstverhältnisses klingt aber zumindest teilweise an, wenn die Tourismusforschung Fremdes als Horizont für Neuerfahrung, Entwicklung und Veränderung des Selbst thematisiert. Diese Thematisierung wurde bereits in Kapitel 3.1.2 als vierter Konzeptionalisierungsstrang der Tourismusforschung erwähnt, der ihre Auseinandersetzung mit Fremdem, Differenz und Eigenem prägt. Da sich in den Selbstpräsentationen der Studierenden auch Orientierungsschemata der Selbstentwicklung und Selbstveränderungen rekonstruieren lassen (vgl. Kap. 5.1.2; 6.1.2; 7.1.2), denen auch Bildungspotenziale inhärent sind (vgl. Kap. 8.2), wird dieser Konzeptionalisierungsstrang nachfolgend erläutert.

#### *Konzeptionalisierungsstrang 4 – Fremdes als Horizont für eine Neuerfahrung, Entwicklung und Veränderung des Selbst*

Die Konzeption von Reisen als Möglichkeit der Selbsterfahrung wird in der Tourismusforschung häufig mit dem Aspekt der Selbstreflexion verknüpft und impliziert somit – nach bildungstheoretischem Verständnis – höherstufige Lernprozesse im Sinne einer Horizonterweiterung bzw. eines Erkenntniszuwachses über das Eigene. Eric Leed (1993: 58 f.) begreift Reisen als Möglichkeit zur Selbstvergewisserung; die Abreise bewirke ein Zurücklassen der ortsgebundenen Identität, eine „Ichspaltung“, die von denjenigen, die sie erleiden, aber auch quasi therapeutisch zur Selbstfindung genutzt werden könne. Mit dem Zeitpunkt der Abreise werde der Reisende in einen Zustand der Entfremdung versetzt, den er erleidet oder als Chance – vermutlich zur Erfahrungs- und Horizonterweiterung – begreifen kann. Auch Greenblatt (1997: 15) geht – entsprechend dem Bildungsbegriff der bildungstheoretischen Biografiefor schung – davon aus, dass sich im Zuge des Reisens durch gewollte und kontrollierte Entfremdungseffekte das Verhältnis zwischen dem Selbst und den Dingen ändern kann. Diese Annahme teilen Bachleitner und Aschauer (2012: 58, 61). Ihnen zufolge wird Reisenden das Eigene durch die Begegnung mit dem Fremden stärker und differenzierter bewusst. Reisen werde in diesem Sinne zur Weiterentwicklung des eigenen Horizonts und zur Selbstverwirklichung genutzt (vgl. ähnlich McCabe/Stockoe 2004: 602, 618; Rosh White/White 2004: 201). Ulrike Gretzel et al. (2011: 172) wiederum machen darauf aufmerksam, dass das Nacherzählen touristischer Erfahrungen wesentliche Bedeutung für individuelle und gesellschaftliche Identitätsbildungsprozesse hat. Vereinzelt liegen für ausgewählte touristische Gruppen aus spezifischen Herkunftsräumen Studien zu berichteten Selbstveränderungen vor (z. B. Noy 2004).

Diverse Tourismusforschende verweisen darauf, dass Reisen und Urlaub dazu beitragen, das Eigene zu verfremden, neu erfahrbar zu machen und zu verändern. Erwin Scheuch (1972: 314 f.) betonte bereits Anfang der 1970er Jahre, dass jene Varianz, die in den touristischen

vs. alltäglichen Verhaltensweisen zum Ausdruck komme, dazu beitrage, die Grenzen der eigenen Persönlichkeit bzw. Rollen auszutesten – insbesondere für Jugendliche bzw. Menschen im jungen Erwachsenenalter. Diese These wurde vielfach aufgegriffen bzw. ebenfalls beobachtet und weiterentwickelt. Herrmann Bausinger (1991: 350) hebt hervor, dass im Rahmen des Tourismus nicht nur Erfahrungen des Fremden, sondern insbesondere auch des Eigenen aktiviert würden:

„Vielleicht hat man dabei viel zu einseitig auf das Fremde und seine mangelhafte Aneignung und Verarbeitung gestarrt und darüber vergessen, daß im Urlaub auch das Eigene verfremdet, damit neu erfahrbar und bis zu einem gewissen Grad auch veränderbar wird.“

Lauterbach (2006: 124) nimmt an, dass touristische Erfahrung eine erweiterte Alltagsidentität ermöglicht und Reisende touristischen Räumen eine rekreative und regressive Wirkung für das Selbst zuschreiben. Ähnlich geht Andreas Pott (2007: 71) davon aus, dass durch Tourismus ein „intensivierter, oft experimenteller Selbstbezug“ wirklich wird. Alina Gromova (2013: 224 f.) bzw. Garth Lean et al. (2014) wiederum definieren Reisen als Suche nach dem Eigenen im Spiegel des Fremden und reklamieren, dass sich jeder auf Basis von Reisen verändern könne. Hennig (1999: 84) zufolge ist solch eine Selbstveränderung eine tiefliegende Sehnsucht vieler Reisender. Diese suchten „bewusst oder unbewusst noch immer jene Erlösung, jene Transformation der Identität und innere Erneuerung, die auch das Ziel der Pilgerreisen darstellte“.

Andere hingegen wie Karlheinz Wöhler (2011: 24) bestätigen zwar die weit verbreitete Vorstellung vom Reisen als Chance, ein anderer Mensch zu werden, und sehen hierin eine „Wahlverwandtschaft des Reisenden/Touristen zum Migranten“. Letztlich halten sie das Bildungspotenzial von Reisen jedoch für äußerst begrenzt. Wöhler (2010a: 252) konstatiert unter Rückgriff auf die Konzeption der Liminalität (vgl. Kap. 3.1.2):

„Den Tourismusraum als liminoiden Raum zu verstehen, lässt die Möglichkeit einer Fusion der touristischen Außenwelt in die Innenwelt (Selbst) des Touristen offen: Mit dem Verlassen des vertrauten Alltags überschreitet der Mensch eine Grenze und gelangt als Reisender/Tourist in einen Raum ohne die Symbollast und Regularität des Alltagsraumes, so dass sich ihm dieser Raum als unstrukturiert, uneindeutig und ungeordnet eröffnet und er sich infolgedessen in einen Zustand des erneuten, jetzt aber reflexiven Zur-Welt-Kommens versetzt sieht – freigesetzt, sich zu verorten bzw. sich zu finden, schlicht ein ‚sinnbewusster‘ oder ‚anderer‘ Mensch zu werden.“

Wöhler (ebd.: 255) stellt der „Möglichkeit des Anders-Seins“, die er insbesondere alltagsabgewandten Räumen wie Tourismusräumen zuschreibt, die „Verunmöglichung des Anders-Seins“ gegenüber. Durch die Rückkehr an den Herkunftsort erweise sich die liminoide Erfahrung als zeitlich begrenzt. Da Tourismus kein Phänomen außerhalb der Gesellschaft darstelle, sei die Spannung zwischen möglichem Sein und wirklichem Sein nicht aufzuheben. Was bleibe, sei einzig die Möglichkeit, Anderes und Fremdes in Eigenes zu inkorporieren. Auch Drew Ninnis (2014: 43) oder Scott A. Cohen (2010: 117 ff.) weisen darauf hin, dass tiefgreifende Selbstveränderungen illusorischer Natur sein könnten. Häufig entsprächen sie eher einem Wunsch, der auf sozial konstruierten Ideen der Selbstfindung und -verwirklichung basiert, als einer tatsächlichen Möglichkeit. Chris Rojek (1997: 71) zweifelt angesichts der meist raschen Rückkehr von Touristen in alltägliche Routinen und Gewohnheiten ebenfalls an Konzeptionen vom Tourismus als einem Versuch, ein anderes Selbst anzunehmen. Er geht davon aus, dass der Tourismus lediglich eine temporär beschränkte Selbsterfahrung implizieren kann. Analog fassen Stanley Cohen und Laurie Taylor (1977: 117) Urlaub in ihrer Soziologie abweichenden Verhaltens als potenziellen Freiraum, Ausbruchsweg und eine Enklave der Identität. In der Regel münde die Sehnsucht nach einem neuen Selbst, die durch Urlaubsbroschüren gefördert würde, lediglich – wenn überhaupt – in einen vorübergehenden Rollenwechsel: „Oft streift

der Abenteurer bewußt einige Schichten seines Selbst ab und posiert im anonymen Freiraum der Ferien als ein anderer.“ TouristInnen kämen jedoch in der Regel nach Hause, ohne ein neues Selbst vorzuweisen, da die im Urlaub genutzten Freiräume unvereinbar mit der Alltagsrealität seien (ebd.: 118).

Der temporär gesteigerte experimentelle Selbstbezug oder längerfristig veränderte Selbstbezug durch Reisen wird in der Tourismusforschung in der Regel ohne Bezugnahme auf die bildungstheoretische Biografieforschung thematisiert. Von Bildung hat sich stattdessen ein alltägliches Verständnis durchgesetzt. Dieses dokumentiert sich in der Vorstellung vom Reisen als „Eröffnung eines pädagogischen Möglichkeitsraums“ (Schäfer 2011a: 19) und knüpft an klassisch-neuhumanistische Ideale von bildender Erfahrung an. Der Bildungsbegriff der Tourismusforschung entspricht in der Regel dem Lernbegriff der bildungstheoretischen Biografieforschung und spiegelt sich in einem tourismuspädagogischen Diskurs über die Funktion des Reisens „as a way of learning about the world“ (Bruner 2005b: 15) bzw. in Wortschöpfungen wie der „university of travel“ (Pearce/Forster 2007) oder der „school of travel“ (Roberson 2002). Der amerikanische Tourismushistoriker Eric Leed (1993: 73) weist darauf hin, dass man seit Beginn der Reiseliteratur davon ausging, dass das Unterwegssein „den Wissenshorizont des Reisenden erweitert und dadurch einen qualitativen geistigen Wandel bewirkt“. Auch Birgit Grauvogel (1995: 24) konkludiert, Reisen, Freizeit und Tourismus seien „seit jeher mit Bildungs- und Lerneffekten verbunden“. Hieraus erklärt sich, dass in der Tourismusforschung geradezu mantrahaft auf die sogenannte Grand Tour verwiesen wird – jene am humanistischen Bildungsideal orientierte Reise junger adeliger Männer an andere europäische Höfe im 16., 17. und 18. Jahrhundert. Diese historischen Figuren vereint mit den Sommeruniversitätsstudierenden dieser Arbeit, dass es sich bei dem von ihnen vollzogenen Auslandsaufenthalt um eine „strukturierte [Ausb]bildungsphase im Lebenslauf“ (Spode 2013b: 2) handelte. Lernprozesse im Sinne der bildungstheoretischen Biografieforschung haben unter Tourismusforschenden nur einige wenige ausführlicher untersucht (vgl. Falk et al. 2012: 908), hierunter Brent W. Ritchie (2003), der jede Form des Tourismus als „educational“ bezeichnet (ebd.: XV).<sup>76</sup> Ebenfalls vereinzelt wurden pädagogische Lernziele für Reisen formuliert, z. B. im Hinblick auf den Jugendtourismus (vgl. Gaylor 1975: 84 ff.).

Die *Migrationsforschung* ist in der Regel ebenfalls nicht an einem transformativen Bildungsbegriff ausgerichtet. Dies zeigt sich insbesondere bei der Thematisierung von Bildungsbeteiligung und Bildungschancen von Migrantinnen und Migranten, welche beliebte Forschungsgegenstände sind. Auch die Definition von Bildungsmigration als eine „besondere Form grenzüberschreitender Migration, bei der Menschen zum Zwecke einer Aus- oder Weiterbildung, insbesondere zum Zwecke eines Studiums, ins Ausland reisen“ (Martin 2005: 59) ist ähnlich wie der „educational tourism“-Begriff auf formales Lernen ausgerichtet. Dies zeigt, dass der Bildungsbegriff in der Migrationsforschung also einerseits wie in der Tourismusforschung auf den Erwerb formaler Abschlüsse, Faktenwissen und Kompetenzen reduziert wird. Andererseits werden bildungstheoretische Überlegungen wesentlich stärker zur Rahmung und Entwicklung von Fragestellungen genutzt als in der Tourismusforschung. Man könnte auch sa-

---

<sup>76</sup> Ritchie (2003: XV) begreift „education“ in Abweichung vom Bildungsbegriff der bildungstheoretischen Biografieforschung als „the organized, systematic effort to foster learning, to establish the conditions, and to provide the activities through which learning can occur“. „Education“ ist somit der von ihm benutzte Oberbegriff für organisierte Lernprozesse – seien sie formaler oder experimenteller Natur. Er erkennt jedoch auch informelle Lernprozesse als bildend an. Dies legt seine Unterscheidung von zwei Formen des „educational tourism“ nahe: Unter „education first“-Segmente fasst er Sprachschulen, Austauschuniversitätsstudierende, Universitäts- und College-Studienereferenzen (ebd.: 56, 58). Die zweite Form des „educational tourism“ liegt ihm zufolge vor, wenn Lernen zwar nicht der Reisezweck, aber ein wesentlicher Aspekt der Freizeitgestaltung auf Reisen ist (ebd.: 18).

gen: Die Migration hat sich in den letzten Jahren zu einem überaus beliebten Feld der bildungstheoretischen Biografieforschung entwickelt. Aufgrund der Vielzahl bildungstheoretisch inspirierter Arbeiten sei daher an dieser Stelle lediglich beispielhaft auf Studien von Hans-Christoph Koller (2002a; 2002b), Arnd-Michael Nohl (2003; 2006a; 2006b) und Nadine Rose (2012) verwiesen sowie auf zwei aktuelle Dissertationen der sogenannten Austauschforschung, die aufgrund ihres Fokus auf junge studierende Erwachsene im Ausland eine interessante Referenz für die eigene Arbeit darstellen.

Koller (2002a) widmet sich anhand von Fallbeispielen der Frage, wie Migrationserfahrungen zum Ausgangspunkt biografischer Bildungsprozesse werden und welche Strukturen diesen Bildungsprozessen zugrundeliegen. Er (2002b: 184) schreibt bildungstheoretischen Positionen das Potenzial und die Aufgabe zu, angesichts zunehmender transnationaler Migration strukturelle Bedingungen für das Gelingen oder Scheitern von Bildungsprozessen aufzuzeigen. Anhand verschiedener Theorieansätze, z. B. des Habitus-Konzepts von Bourdieu oder Halls Konzept kultureller Identitätsbildung, versucht er biografische Bildungsprozesse im Kontext transnationaler Migration begrifflich zu präzisieren, sei es als „Habitustransformation“ oder „(De-)Konstruktion kultureller Identität“ (ebd.: 185, 191). Er begreift Migration als Bildungsherausforderung und nimmt von ihr ebenso wie von Adoleszenz an, dass sie einen Anlass für Bildungsprozesse konstituieren kann (vgl. Koller 2006: 179). Dies führt er auf mit Migration verbundene einschneidende Fremdheits- und Differenzenerfahrungen zurück sowie auf Waldenfelds' Konzeption vom Fremden als einem paradoxen Phänomen, das sich dadurch zeigt, dass es sich entzieht (vgl. ebd.: 182). Kollers Forschung ist somit auch ein Beispiel dafür, wie Mobilitäts-, Fremdheits- und bildungstheoretische Biografieforschung theoretisch und empirisch verbunden werden können.

Nohl (2005a; 2006a; b) beschäftigt sich demgegenüber aus einer pragmatischen Perspektive mit Bildung und Migration. Im Rahmen seiner Studien zu migrations- und adoleszenzspezifischen Aspekten von Bildungsprozessen kommt er zu dem Schluss, dass Bildungsprozesse vornehmlich an milieuspezifische Erfahrungen der Sphärendifferenz und spontanes Handeln anschließen (vgl. ders. 2005a: 91 ff.; 2006a: 7; 2006b: 161 ff.). Zudem sei die Unterscheidung von Milieus, kollektiver Identität und vorgestellter Zugehörigkeit von hoher Relevanz für Bildungsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. ders. 2005a: 88).

Rose (2012) rekonstruiert, inwiefern Migration für männliche Jugendliche aus eingewanderten Familien eine Bildungsherausforderung darstellt. Sie nimmt hierbei insofern eine bildungstheoretische Perspektive ein, als sie ihrer Studie ein Bildungsverständnis zugrunde legt, „was mit Prozessen der Subjektivitätskonstitution verknüpft ist und zu einer Transformation derjenigen Kategorien anhält, in denen gerade diese Subjektivität maßgeblich gefasst wird“ (Rose 2012: 11). Sie vermeidet hierdurch einerseits kulturalistische Kurzschlüsse im Rahmen der Analyse (ebd.: 74). Andererseits grenzt sie sich hierdurch von der Mehrzahl an wissenschaftlichen Arbeiten zum Themenkomplex „Migration und Bildung“ ab, die auf Basis eines formalen Bildungsverständnisses auf den Bildungserfolg und die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen fokussieren (siehe oben).

Über biografieorientierte empirisch-konzeptionelle Beiträge aus der Migrationssoziologie gibt Breckner (2009: 44) einen guten Überblick. Ihre Durchsicht biografietheoretischer Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum zeigt, dass diese häufig eher problematische Erfahrungen, d. h. Schockerlebnisse und Orientierungskrisen sowie Bewältigungsstrategien hervorheben – ein Befund, der sich bei der eigenen groben Sichtung von Monografien oder Sammelwerken, die Migrationen und Biografie verknüpfen, bestätigte. Diese zielen häufig auf Wendepunkte

und Übergänge in biografischen Reinterpretationsprozessen und greifen hierbei in der Regel – zum Teil kombiniert mit anderen konzeptionellen Rahmungen – auf Fritz Schützes Konzept der „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ (1983) und die hier zentralen Kategorien der Verlaufskurven und Wandlungsprozesse<sup>77</sup> zurück (vgl. beispielhaft Ruokonen-Engler 2012; Kempf 2013: 60 ff.). Wie in Kapitel 3.2.1 aufgezeigt, haben jene auch die Entwicklung der bildungstheoretischen Biografieforschung geprägt.

Die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wird innerhalb der Mobilitätsforschung nicht zuletzt auch in der sogenannten *Austauschforschung* thematisiert, die als interdisziplinäre Forschungsrichtung Bedingungen, Verlauf und Wirkungen von interkulturellem Personenaustausch bzw. internationaler Personenmobilität untersucht. Austauschforschende sind sich weitgehend darin einig, dass Auslandsaufenthalte im Jugend- und jungen Erwachsenenalter eine Fülle an Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten, die auch in Bildungsprozesse münden können. Angesichts eines vorwiegend kompetenzorientierten Bildungsbegriffs, der sich unter anderem in der Annahme dokumentiert, dass Auslandserfahrung zu interkulturellem Lernen und zur Ausbildung interkultureller Kompetenz führt (vgl. Lüsebrink 2008: 65 ff.), sowie einem Fokus auf formale und organisationale Kontexte von Bildung, sind bildungstheoretische bzw. biografische Fragestellungen in diesem Forschungsstrang jedoch nicht allzu verbreitet. Ausnahmen stellen die Dissertationen von Steffi Nothnagel (2015) und Henrike Evers (2016) dar. Nothnagel untersucht die interkulturellen Lernprozesse von deutschen Auslandsstudierenden in Frankreich unter Einbeziehung bildungstheoretischer Überlegungen. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich interkulturelles Lernen auch in der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen, beispielsweise Identitätskonstruktionen und Lebensentwürfen, zeigt. Diese hängen mit Wissensbeständen und Deutungsmustern zusammen, die durch kulturelle Differenzenerfahrungen aufgebaut bzw. verändert werden (vgl. Nothnagel 2015: 242). Evers (2016: 24) zieht bildungstheoretische Überlegungen ähnlich wie Nothnagel vor allem heran, um Facetten der Persönlichkeitsentwicklung im Zuge interkultureller Begegnung, die ihres Erachtens durch Modelle interkultureller Kompetenz nicht hinreichend erfasst werden, konzeptionell zu rahmen. In ihrer empirischen Analyse resümiert sie, dass Studierende angesichts des Fremden umfangreiche Lern- und Bildungsprozesse durchlaufen und arbeitet die Kombination aus Offenheit und Sich-Einlassen auf intensive persönliche Beziehungen als Bedingungen für transformatorische Bildungsprozesse heraus.

### 3.3 Zusammenfassung relevanter Prämissen und Begrifflichkeiten im Hinblick auf die empirische Analyse

Die in Kapitel 3 vorgestellten konzeptionellen Rahmungen und ihre nachfolgend zusammengefassten Annahmen und Begrifflichkeiten sind entsprechend dem rekonstruktiven Ansatz dieser Arbeit nicht die Basis für ein hypothesenprüfendes Verfahren. Vielmehr unterstützen

---

<sup>77</sup> Schütze differenziert zwischen „vier grundsätzlichen Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen“ (1984: 92): biografischen Handlungsschemata, institutionellen Ablaufmustern der Lebensgeschichte, Verlaufskurven und Wandlungsprozessen. Unter Verlaufskurven fasst er lebensgeschichtliche Ereignisverkettungen, die den Biografieträger überwältigen können, so dass er zunächst auf diese nur „konditionell“ zu reagieren vermag – quasi im mühsamen Versuch, den labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen. Für Schütze (1983: 292) handelt es sich hierbei um Prozesse des Erleidens, für die äußerliche Bedingungen maßgeblich sind. Wandlungsprozesse hingegen wurzeln in der „Spontaneitäts- und Aktivitätssphäre des Biografieträgers selbst“ (Schütze 1984: 94), also in seiner Innenwelt. Sie werden von diesem als systematische Veränderung seiner „Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ erfahren (ebd.: 92), entfalten sich überraschend und sind vom „ständigen Durchlaufen von Situationen des Erlebens von Neuem“ (ebd.: 93) geprägt. Innerhalb von Wandlungsprozessen finden Schütze (1991: 218) zufolge „dynamische Lernprozesse“ statt, durch die Wandlungsbedingte eine „ganz neue sensible, offene, ideensuchende systematische Haltung zur Welt, zu den anderen, zu sich selbst“ entwickeln – also Bildungsprozesse im Sinne der bildungstheoretischen Biografieforschung durchlaufen.

sie heuristisch in Form von Grundbegrifflichkeiten metatheoretischer Art die empirischen Rekonstruktionen in den folgenden Kapiteln 5–8 (vgl. Bohnsack 2014: 12 ff., 35). Es muss sich also erst erweisen, inwieweit die in diesem Kapitel vorgestellten theoretischen Vorüberlegungen und die folgenden empirischen Rekonstruktionen deckungsgleich sind bzw. sich auch gegenseitig irritieren. Idealerweise treten beide in ein „Resonanzverhältnis“ (von Rosenberg 2014: 191), bei dem ein wechselseitiger Differenzierungsprozess entsteht, aus dem empirisch begründete Theorien hervorgehen können (vgl. Glaser/Strauss 1967 und Kap. 9.2).

Im Anschluss an die konzeptionellen Überlegungen und Begrifflichkeiten von Hans-Christoph Koller und Vera King (2006: 9) bzw. Franziska Krämer und Markus Haase (2012: 13) begreife ich den Berlin-Aufenthalt der Sommeruniversitätsstudierenden nachfolgend als einen Zeitraum, der die Chance eröffnet, sowohl Erfahrungen des strukturell Fremden, des Anderen, Eigenen und Selbst zu machen als auch Lern- und Bildungsprozesse zu durchlaufen. Unter Bezugnahme auf die ‚klassische‘ Soziologie und Phänomenologie des Fremden begreife ich Fremdes einerseits als *ambivalentes Phänomen*, das sich der Einordnung entzieht und stets auf Eigenes bezogen bleibt, andererseits als *Anspruchsergebnis*, das nach einer Reaktion bzw. mit Waldenfels gesprochen nach einer Form des Antwortens verlangt. In Anlehnung an Waldenfels gehe ich davon aus, dass die Studierenden im Zuge ihres Berlin-Aufenthalts strukturelle Fremdheitserfahrungen durchlaufen können, auf die sie reagieren müssen und die interkulturelle Ausdrucksdifferenzen implizieren. Solche *Fremdheitserfahrungen* sind von *Differenzerfahrungen* zu trennen, im Rahmen derer aufgrund spezifischer Merkmalszuschreibungen etwas als anders unterschieden wird.

Den potenziellen Fremdheitserfahrungen der Studierenden möchte ich mich analytisch auf Basis der in der Soziologie des Fremden stets erwähnten beiden Dimensionen von Fremdheit annähern: jener von *sozialer Nichtzugehörigkeit* und jener von *kulturräumlicher Unvertrautheit*. Auch Schütz' wissenssoziologische Unterscheidung von *Vertrauthets- und Bekanntheitswissen* soll für die Analyse fruchtbar gemacht werden. Mit ihr kann im Hinblick auf die Erfahrungen der Studierenden in Berlin festgestellt werden, inwiefern sie über Wissensbestände von bzw. über Auslandsaufenthalte verfügen, die ihnen bei der Interpretation und Realisierung von Handlungspraktiken behilflich sind und möglicherweise mobilitätsbezogene Orientierungen prägen. Ebenso sollen Annahmen von Simmel zur *hybriden Position* des Fremden oder von Park und Schütz zu *Krisiserfahrungen* des Fremden bei der Rekonstruktion der Sinngelänge des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden in Berlin einbezogen werden. Diese könnten analytisch von Nutzen sein, wenn die Studierenden dort sowohl Nähe als auch Entfertheit verspüren, Krisenmomente durchlaufen oder ihre Rolle als Fremde selbstkritisch reflektieren.

Ich folge den differenztheoretischen Weiterentwicklungen in der Soziologie des Fremden (Kap. 3.1.2) dahingehend, dass ich von einer sozialen Konstruktion von Fremdheit ausgehe. Die These von einer zunehmenden Hybridität der Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem und von Fremdheit als „postmoderner“ potenzieller Erfahrung aller, welche die differenztheoretischen Ansätze der Migrationsforschung prägt, ist eine Folie für die Reflexion des empirischen Materials. Selbiges gilt im Hinblick auf die in der Tourismusforschung vorherrschenden Konzeptionen von Tourismus als struktureller, kultureller und zeit-räumlicher Differenzerfahrung, von touristischer Erfahrung als versperreter und beschränkter Fremdheitserfahrung, von Entfremdungserfahrungen als Ausgangspunkt des Reisens oder von der Bedeutsamkeit des Fremden für die Neuerfahrung des Selbst. Sie rahmen ebenso wie die durch die Mobilitätsforschung entwickelten Figuren des Touristen, Kosmopoliten und Transmigranten die eigene empirische Analyse. Im Hinblick auf die Studierenden muss sich erweisen, inwiefern sie ‚tou-



ristische', ‚kosmopolitische‘ oder ‚transmigrantische‘ Verhaltensweisen und Rollenzuschreibungen erfüllen. Aufgrund ihrer Verankerung zwischen Tourismus und Migration und ihrer Erfahrungshintergründe ist es sowohl denkbar, dass sie ähnlich wie TouristInnen primär an Erfahrungen der Differenz und Liminalität orientiert sind, Fremdheit aber nur höchst eingeschränkt erleben, als auch, dass sie die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem bereits recht selbstverständlich als fließend erleben. So könnten sie aufbauend auf frühere Mobilitätserfahrung bereits ausgeprägte Kompetenzen besitzen, mit Fremdheits- und Differenzerfahrungen umzugehen.

Dem Sinngehalt der fallübergreifend von den Studierenden thematisierten Erfahrungsdimension „Lernen & Bildung“ möchte ich mich von einer pragmatisch-praxeologischen bildungstheoretischen Perspektive aus annähern, die auf einem offenen und damit den vielfältigen Perspektiven der Studierenden entsprechenden Lern- und Bildungsbegriff basiert. Wie von Kade und Nolda (2014: 128) gefordert, möchte ich meine Analyse in ein „breites Spektrum von Übergängen zwischen den Polen eher undramatischer Lernprozesse einerseits und potenziell krisenhaft verlaufender transformativer Bildungsprozesse andererseits“ einordnen. Gerade weil Bildungsprozesse in der bildungstheoretischen Biografieforschung als vergleichsweise selten eingeschätzt werden bzw. umgekehrt viele Studien eine hohe bildungsbiografische Stabilität konstatieren und die Tourismusforschung bildungstheoretische Überlegungen kaum aufgreift, möchte ich in meiner Analyse nicht nur Bildungs-, sondern auch Lernprozesse rekonstruieren. Aufgrund der Schwierigkeit, Bildungsprozesse auf Basis von punktuellen, sprachbasierten Erhebungen empirisch zu identifizieren, bevorzuge ich es, nachfolgend in Anlehnung an die kommunikationstheoretischen Ansätze der bildungstheoretischen Biografieforschung von *Bildungspotenzialen* zu sprechen, welche der Berlin-Aufenthalt für die Sommeruniversitätsstudierenden eröffnet.

In Anlehnung an Arnd-Michael Nohl (2014: 37) nehme ich an, dass sich im Zuge des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden ein „konjunktiver Erfahrungs- und Transaktionsraum“ konstituiert, in dem studentische Lebensgeschichten aufeinandertreffen und in dem Momente der Befremdung und der Konfrontation mit dem Anderen Lernprozesse und Bildungspotenziale auslösen können. Diese bedingen sich wechselseitig und sind eng mit subjektiven Sinnzuschreibungen verknüpft (vgl. Thompson/Jergus 2014: 15). Bildungspotenziale bauen auf Lernprozessen auf. Unter Lernprozessen werden im Folgenden der relativ kontinuierliche kumulative Erwerb von Können und Wissen sowie die Mehrung von Erfahrung innerhalb gegebener Orientierungsrahmen verstanden (vgl. Nohl 2006a: 7). Lernen bezeichnet somit die „Steigerung und Ergänzung einer Welt- und Selbsterschließung“ (Thompson/Jergus 2014: 14).

Unter Bildung verstehe ich nachfolgend in Abgrenzung vom alltäglichen Sprachgebrauch und entgegen der üblichen Verwendung des Bildungsbegriffs in der Mobilitätsforschung das, was Christiane Thompson und Kerstin Jergus als „bildungstheoretische Konsensformel“ bezeichnet haben, nämlich: „eine Veränderung des Verhältnisses des Selbst zu sich, zu anderen und zur Welt“ (ebd.) oder in den Worten von Arnd-Michael Nohl eine Veränderung zentraler Lebensorientierungen, die über den Aufbau von Lebensorientierungen hinausgeht (Nohl: 2005a: 78). Solche Lebensorientierungen werden in späteren Arbeiten Nohls (Nohl et al. 2015) unter Bezugnahme auf die Dokumentarische Methode auch als *Orientierungsrahmen* bezeichnet. Da ich diese zur Auswertung meines empirischen Materials nutze (vgl. Kap. 4), verstehe ich analog unter Bildung nachfolgend veränderte Orientierungsrahmen. Für die Analyse bedeutet die Unterscheidung zwischen Lernprozessen und Bildungspotenzialen, dass beispielsweise die kritische Reflexion der eigenen Existenzbedingungen oder kultureller Deutungsmuster

durch die Studierenden als Lernprozess zu interpretieren ist. Selbiges gilt, wenn Deutungsmuster lediglich ergänzt und in diesem Sinne weiterentwickelt werden. Zeigt sich jedoch, dass die Studierenden kulturelle Deutungsmuster und Herangehensweisen an die Welt bzw. sich selbst grundsätzlich verändern, soll von Bildung die Rede sein.

Mit dem erläuterten Begriffsinstrumentarium verorte ich mich einerseits in einer phänomenologischen Forschungstradition, andererseits folge ich damit einem wissenssoziologisch-konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis, wie es in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung weit verbreitet ist. Es dient mir als Grundlage für die mehrdimensionale Rekonstruktion jener Erfahrungen, welche sich für die Sommeruniversitätsstudierenden im Hinblick auf den Sinngehalt ihres Berlin-Aufenthalts als überaus relevant erweisen. Es ist zudem – wie das folgende Kapitel zeigt – kompatibel mit der gewählten Methodologie und dem eingangs genannten Forschungsziel, die Berlin-Erfahrungen der Sommeruniversitätsstudierenden vielgestaltig im Sinne einer verstehenden Soziologie zu erforschen.

## 4 Methodische Vorgehensweise

Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, den eigenen Forschungsprozess methodisch zu dokumentieren. Zunächst werden die im Hinblick auf den Forschungsgegenstand getroffene Entscheidung für ein rekonstruktives qualitatives Design, das mehrstufig und vergleichend angelegt ist, sowie die Triangulation verschiedener Methoden erläutert. In diesem Zusammenhang werden Grundannahmen qualitativer Forschung sowie Kennzeichen einer qualitativen Forschungspraxis dargestellt (Kap. 4.1). In den darauffolgenden Unterkapiteln (Kap. 4.2–4.4) werden die Konzeption der Datenerhebung einschließlich Feldzugang, Fallauswahl sowie die gewählten Erhebungsverfahren für die drei Erhebungsstufen (*vor*, *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt) vorgestellt und begründet.<sup>78</sup> Die gewählten Erhebungsmethoden beruhen auf theoretischen Überlegungen und zielen auf eine gegenstandsbezogene Theoriebildung (vgl. Glaser/Strauss 1967 und Kap. 4.1.3). Abschließend werden theoretische Bezüge, Prämissen und Besonderheiten der Dokumentarischen Methode, die für die Auswertung der empirischen Daten genutzt wurde, in Abgrenzung von anderen Auswertungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung skizziert. Hierbei stehen für die Datenauswertung wesentliche Begrifflichkeiten und Analyseschritte sowie Herausforderungen im Hinblick auf das eigene mehrstufige Forschungsdesign im Mittelpunkt (Kap. 4.5).

### 4.1 Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als kontextgebundene, zu rekonstruierende Prozessstruktur

#### 4.1.1 Zur Wahl und den Charakteristika eines mehrstufigen qualitativen Forschungsdesigns

Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Sommeruniversitätsstudierenden beruht auf vielfältigen Orientierungen und Handlungspraktiken. Diese sind zeitgebunden und werden durch milieuspezifische und ausbildungsinstitutionelle Kontexte sowie diverse biografische und gesamtgesellschaftliche kulturelle Hintergründe beeinflusst. Sie in ihrer Prozesshaftigkeit und Komplexität zu verstehen, ihre Entstehung und Entwicklung detailliert zu beschreiben und dies mit einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung zu verbinden, sind wesentliche Ziele der vorliegenden Dissertation. Diese Ziele können am besten durch ein qualitatives Forschungsdesign erreicht werden, da qualitative Designs besonderen Wert darauf legen, Subjekte und Phänomene in ihrer Ganzheitlichkeit, Komplexität, Historizität und Kontextualität zu verstehen. Sie grenzen sich hierdurch von quantitativen Designs ab, die häufig spezifische Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu erklären suchen (vgl. Flick et al. 2010b: 14, 16, 23). Die qualitative Ausrichtung dieser Arbeit zielt auf eine Mobilitätssoziologie, die – wie u. a. von Erik Cohen (1979), Philipp L. Pearce (1982: 21), Roswitha Breckner (2009: 43), Paul Mecheril et al. (2013: 8) gefordert – prozessorientiert, kontextorientiert, vergleichend und verstehend ist. Sie kann in diesem Sinne vorliegende Studien zu touristischen und migrantischen Erfahrungen ergänzen und differenzierende wie verbindende Erklärungen für jeweils bereits festgestellte Zusammenhänge liefern (vgl. Flick et al. 2010b: 26).

Als Kennzeichen qualitativer Forschung gilt ein breites methodisches Spektrum in Abgrenzung von einer übergreifend angewendeten Einheitsmethode (vgl. ebd.: 24); die Methoden richten sich nach dem Forschungsgegenstand (Gegenstandsangemessenheit), der wiederum an Alltagsgeschehen bzw. Alltagswissen orientiert ist. Als allgemeine Gütekriterien für qualitative Forschungsdesigns werden die Regelgeleitetheit angeführt, die genaue Dokumentation des

---

<sup>78</sup> Einen Gesamtüberblick über alle verwendeten Erhebungsmethoden und erhobenen Datensorten gibt Anhang 2.

gewählten Verfahrens im Sinne einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, die Triangulation von Methoden, die argumentative Absicherung der Interpretation sowie Nähe zum Forschungsgegenstand (vgl. Mayring 2002: 143 ff.). Für rekonstruktive Verfahren, die dazu dienen, fallübergreifend die Reproduktion von Strukturen herauszuarbeiten, werden ergänzend Gütekriterien wie Validität, Reliabilität, die Gültigkeit, Zuverlässigkeit sowie Repräsentativität der Daten und die Generalisierungsfähigkeit von Aussagen genannt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 25, 35). Die Umsetzung dieser Gütekriterien wird in den Kapiteln 4.2 bis 4.5 dargestellt.

Qualitative Verfahren ermöglichen neben dichten Beschreibungen (vgl. Geertz 1987) auch eine gegenstandsbezogene Theoriebildung (vgl. Glaser/Strauss 1967). Diese basiert auf der Prämisse, dass die gemeinsame Welt, ihre Sinngehalte und Zusammenhänge durch alltägliche soziale Interaktion, insbesondere Kommunikation, stets (re-)produziert werden und diese (Wieder-)Herstellung über die Perspektiven der handelnden Akteure nachvollzogen werden muss (vgl. Flick et al. 2010b: 14, 20 ff.). Folglich ist die textbasierte Fallanalyse Ausgangspunkt für ein „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ (vgl. ebd.: 23 f.). Der Nachweis von Korrelationen ist hingegen kein Erkenntnisziel (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 19). Da der Fokus qualitativer Forschung auf Prozessen liegt, d. h. darauf, wie in bestimmten Kontexten Phänomene benannt, Probleme interpretiert, gelöst oder verfestigt werden, eignet sie sich sehr gut für die Erforschung der Sinngehalte von Auslandsaufenthalten für Sommeruniversitätsstudierende, wie sie in dieser Arbeit angestrebt wird. Sie ermöglicht das reflexive Verstehen zugrundeliegender Prozessstrukturen, unterschiedlicher, potenziell veränderlicher Herangehensweisen an die Fremde und damit verbundener Herausforderungen.

Qualitative Designs folgen einem zirkulären Forschungsprozess, d. h. Forschungsfragen, Konzeptionen und Instrumente werden auf Basis der Empirie bzw. subjektbezogenen Erfahrungen im Feld immer wieder neu geprüft und angepasst (vgl. Flick 2010a: 257; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 17). Demnach ist auch das in diesem Kapitel präsentierte Forschungsdesign ein Ergebnis prozessualer Entscheidungen. Dem ‚Prinzip der Offenheit‘ folgend wurden zunächst offene Forschungsfragen, die Möglichkeiten zur Modifikation bieten, formuliert (vgl. Rosenthal 2008: 48). Somit wurde nicht durch mich als Forscherin vorab festgelegt, was beim Erleben des Zielraums Berlin für die Studierenden relevant sein könnte, sondern durch offene Interviewformen auf allen drei Erhebungsstufen wurde es diesen ermöglicht, ihre Relevanzen zu äußern. Entsprechend dieser erfolgte die Konkretisierung der leitenden Forschungsfragen. Das angewendete Prinzip der Offenheit implizierte zudem, dass Hypothesen und Sample erst im Rahmen des Forschungsprozesses gebildet wurden und das Erhebungsverfahren nur in geringem Umfang durch Vorannahmen strukturiert war. Erhebung und Auswertung bildeten zudem keine völlig getrennten Phasen (vgl. ebd.: 48 ff.).

Die vorliegende Arbeit lässt sich als Längsschnittstudie einordnen, da drei Erhebungsstufen zu verschiedenen Zeitpunkten – *vor*, *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt – gewählt wurden, um Sinngehalte der Berlin-Aufenthalte für die Studierenden prozesshaft zu analysieren (vgl. Flick 2010a: 254). Durch die drei Erhebungsstufen wird es möglich, Erwartungen und Vorstellungen vor dem Berlin-Aufenthalt, von denen die Berlin-Erfahrungen nicht unabhängig sind, einzubeziehen, ebenso unmittelbare Rückblicke und Momentaufnahmen der Berlin-Erfahrungen sowie Erinnerungen daran nach Rückkehr in den Herkunftsraum. Auf allen drei Erhebungsstufen wurde in den Interviews zunächst eine erzählgenerierende Eingangsfrage gestellt (vgl. Erzählaufforderung, Anhänge 2–4). Diese ermöglichte den Studierenden einen Rückblick auf relevante Ereignisse und Entwicklungen im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt

und somit auf relevante Orientierungen und Handlungspraktiken für dessen Sinngehalt. Zugleich zielten die kombinierten Erhebungsmethoden (narrative und leitfadengestützte Interviews sowie teilnehmende Beobachtungen) aber auch auf Momentaufnahmen sowie Ausblicke (vgl. Anhänge 2–4). Das Design der Erhebungsmethoden war also gleichermaßen retrospektiv und prospektiv sowie auf Zustandsbeschreibungen ausgerichtet (vgl. Flick 2010a: 255). Dies trägt dazu bei, der Prozesshaftigkeit der Sinnschichten von kurzzeitigen Auslandserfahrungen, wie sie sich in der eingangs formulierten Zielstellung dieser Arbeit widerspiegelt, empirisch und analytisch gerecht zu werden. Das mehrstufige Design stellte jedoch auch insofern eine Herausforderung dar, als Längsschnittstudien in der qualitativen Forschung einerseits als „unverzichtbares Instrumentarium, um längere Prozesse zu rekonstruieren“ gelten, andererseits in der methodologischen Diskussion meist ausgeblendet wird, wie solche Studien konzipiert und erkenntnistheoretische Deutungen vorgenommen werden sollen (vgl. Lüders 2010: 636). Daher bestand für die vorliegende Arbeit die „Notwendigkeit einer flexiblen und kreativen Anwendung bestimmter Instrumente“ (Rosenthal 2008: 12).

#### **4.1.2 Fallauswahl und Triangulation in qualitativen Forschungsdesigns**

Auswahlentscheidungen werden in qualitativen Forschungsdesigns auf drei Ebenen notwendig: erstens bei der Erhebung von Daten hinsichtlich geeigneter Erhebungsmethoden, zu erhebender Datensorten und auszuwählender Fälle bzw. Fallgruppen; zweitens bei der Dateninterpretation, wenn Material für die Analyse ausgewählt werden muss, und drittens bei der Entscheidung für eine Darstellungsform der Ergebnisse (vgl. Merrens 2010: 286). In diesem Kapitel stehen die Fallauswahl und die Auswahl geeigneter Methoden der Datenerhebung im Hinblick auf den Forschungsgegenstand im Mittelpunkt. Ihre konkrete praktische Umsetzung auf den jeweiligen Erhebungsstufen wird in den Kapiteln 4.2 bis 4.4 dargestellt.

Fallauswahl und Stichprobenbildung (Sampling) hängen prinzipiell von der Zugänglichkeit zum Feld ab. Da Forschende in der qualitativen Forschung häufig selbst ins Feld gehen, werden Fälle oft über Aufrufe („sekundäre Selektion“) ausgewählt. Gegebenenfalls erfordert es auch Schlüsselpersonen („gatekeepers“), die den Zugang zu den Forschungssubjekten im Feld erleichtern (vgl. Merrens 2010: 287–290). Insbesondere vor dem Hintergrund des mehrstufigen Designs, das Interviews mit den Studierenden bereits vor ihrem Berlin-Aufenthalt vorsah, schien für die vorliegende Arbeit ein Feldzugang über die Verantwortlichen von Sommeruniversitäten unabdingbar (vgl. Kap. 4.2.1). Da der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden wesentlich auch auf subjektiven Sinnzuschreibungen beruht, war für das Sampling früh klar, dass Fallvergleiche nicht auf der Ebene der Institution „Sommeruniversität“ oder über vorab definierte Situationen stattfinden sollten, sondern primär auf der Ebene der Studierenden als handelnde Akteure. Mit ihnen wurde der Kommunikationszusammenhang nach erster Kontaktaufnahme mithilfe der besuchten Sommeruniversitäten behutsam sukzessive erweitert (vgl. Wolff 2010: 348).

Erklärtes Ziel im Zuge der Fallauswahl war es, Erkenntnisse bezüglich der Sinngehalte von kurzzeitigen Auslandsaufenthalten für Studierende zu gewinnen, die nicht nur für einzelne Fälle gültig sind, sondern den Erfahrungshorizont von internationalen Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin in seinem Gesamtspektrum weitgehend abbilden. Um generalisierbare Ergebnisse zu erreichen, wie es die gegenstandsbezogene Theoriebildung ausgehend von Einzelfällen anstrebt (vgl. Kleemann et al. 2009: 24), erfolgte die Fallauswahl systematisch und unter Einbeziehung vielfältiger Perspektiven in das finale Sample (vgl. Merrens 2010: 288, 296). Qualitative Forschung beansprucht zwar keine Repräsentativität im numerischen Sinn,

wie es die quantitative Forschung kennzeichnet, dennoch kann und sollte das gebildete Sample *inhaltlich-theoretisch* repräsentativ sein (vgl. Rosenthal 2008: 26). Das Sampling stellt bei qualitativen Designs also primär eine inhaltlich-interpretative Aufgabe dar. Es wird im Anschluss an Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) als theoretisches Sampling bezeichnet und ist wesentlicher Bestandteil von deren propagierter Forschungshaltung der „Grounded Theory“. Diese basiert darauf, dass der/die Forscher/in im Rahmen der empirischen Erhebung und Auswertung theoretische Konzepte und Hypothesen entwickelt, diese verfeinert und verbindet. Beim theoretischen Sampling entscheidet der/die Forscher/in bei der Analyse erster erhobener Daten, welche weiteren Daten zu erheben sind. Basierend auf dem jeweils erreichten Erkenntnisstand wird das Sample erweitert, ergänzt oder abgeändert (vgl. Merrens 2010: 292, 295).

Grundlegend für die weitere Fallauswahl ist das Verfahren der minimalen und maximalen Kontrastierung, d. h. es wird nach Fällen gesucht, die hinsichtlich des interessierenden Phänomens oberflächlich starke Ähnlichkeiten bzw. starke Unterschiede aufweisen. Die minimalen bzw. maximalen Kontraste werden für theoretische Verallgemeinerungen genutzt. Idealerweise wird die Datenerhebung beendet, sobald eine Sättigung des vorhandenen Datenmaterials erreicht ist, d. h. wenn auf Basis der bisherigen Analyse davon auszugehen ist, dass durch neue Daten keine neuen Phänomene mehr gefunden werden, welche die rekonstruierten theoretischen Einsichten maßgeblich modifizieren bzw. zur Bildung neuer Typen führen. Forschungspraktisch wird eine solche Sättigung jedoch kaum erreicht (vgl. Rosenthal 2008: 87, 97). Dennoch soll das in einem qualitativen Forschungsdesign gebildete Sample letztlich „ein Abbild der theoretisch relevanten Kategorien darstellen“ (ebd.: 85). In dieser Arbeit wurde das theoretische Sampling durch eine systematische Reduktion der im Sample enthaltenen Fälle im Zuge der drei Erhebungsstufen gemäß dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung realisiert. Seine konkrete Umsetzung wird in den Kapiteln 4.3.2 und 4.4.2 erläutert.

Zur gegenstandsbezogenen Theoriebildung kann auch die sogenannte Triangulation beitragen, also die Betrachtung eines Forschungsgegenstands von verschiedenen Punkten aus (vgl. Flick 2010b: 309). Durch sie wird ein Erkenntniszuwachs angestrebt, der nicht möglich wäre, wenn nur ein Zugang gewählt würde (vgl. ders. 2011: 12). Angesichts des ganzheitlichen, prozess- und kontextorientierten Erkenntnisanspruchs dieser Arbeit erschien eine Triangulation von Forschungsbeginn an als gute Möglichkeit, ein vertieftes Verständnis zu den Sinngehalten kurzzeitiger Auslandsaufenthalte für Studierende zu erhalten. Nach Norman K. Denzin (2009 [1978]: 297 ff.) bieten sich folgende Triangulationsmöglichkeiten an:

- die *Daten-Triangulation* als Kombination von Daten, die aus unterschiedlichen Quellen stammen bzw. zu verschiedenen Zeitpunkten oder an verschiedenen Orten bzw. bei verschiedenen Personen erhoben wurden;
- die *Theorien-Triangulation* als Annäherung an den Forschungsgegenstand bzw. an das Datenmaterial von verschiedenen theoretischen Perspektiven und Hypothesen aus;
- die *methodologische Triangulation*, bei der wiederum zwischen „across method“-Triangulation (verschiedene Erhebungsmethoden werden kombiniert) und „within method“-Triangulation (verschiedene Auswertungsmethoden werden auf einen Datensatz angewendet) unterschieden wird, und
- die *Investigator-Triangulation* als kombinierte Tätigkeit mehrerer Forschenden im Feld.

Abgesehen von letztgenannter Triangulationsform erschienen alle anderen genannten für die vorliegende Arbeit sinnvoll. Die *Daten-Triangulation* empfahl sich nicht nur, weil „eine Theorie, die nur aus einer Datensorte entwickelt wurde, niemals so gut passt oder funktioniert wie eine Theorie, die aus verschiedenen Datenausschnitten [...] entwickelt wurde“ (Glaser/Strauss 1967: 68, zit. nach Flick 2010b: 318), sondern auch, weil zu vermuten war, dass Sommeruniversitätsstudierende ihre Berlin-Erwartungen, -Erfahrungen und -Erinnerungen in unterschiedlichster Form (u. a. mündlichen Erzählungen, schriftlichen Berichten, Fotos, Videos, Souvenirs) präsentieren. Diese wurden auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe kombiniert erhoben und im Zuge der Auswertung aufeinander bezogen. Neben Interviewdaten gewährten Fotos des Berlin-Aufenthalts Einblicke in Wahrnehmungsfoki der Studierenden. Analog lieferten Social Media-Daten Hinweise auf Relevanzen und spezifische Erfahrungen in Berlin sowie deren Präsentation bzw. Verbreitung.

Eine Annäherung an den Forschungsgegenstand durch *Theorien-Triangulation* war insofern geboten, als zum äußerst komplexen und interdisziplinären Phänomen der mehrwöchigen Auslandserfahrung von Sommeruniversitätsstudierenden keine kohärente Theorie vorliegt, die sich in der Migrations-, Tourismus-, Bildungs- und Austauschforschung gleichermaßen durchgesetzt hat (vgl. Kap. 2.1, Kap. 3 und Flick 2011: 14). Folglich wurden – wie im vorherigen Kapitel dargestellt – verschiedene konzeptionelle Rahmungen gewählt, um für den Forschungsgegenstand zu sensibilisieren. Die *Methodentriangulation*, welche die meiste Beachtung unter den von Denzin genannten Triangulationsformen erfährt (vgl. Flick 2011: 15) erschien für diese Arbeit besonders attraktiv, da sie es ermöglicht, ein recht umfassendes Bild von den Berlin-Erfahrungen der Studierenden zu erhalten und den vielfältigen Aspekten kurzzeitiger studentischer Auslandserfahrung gerecht zu werden (vgl. ebd.: 18; Lamnek 2010: 682). Da qualitative Forschung in der Regel durch einen textbasierten Ansatz charakterisiert ist, lag zunächst die Durchführung von Interviews nahe.

*Narrative Interviews* gelten als das konsequenteste Verfahren, um das in der qualitativen Forschung geforderte Prinzip der Offenheit (vgl. Kap. 4.1.1) bei der Erhebung anzuwenden. Sie ermöglichen es Befragten, entlang ihrer Relevanzen zu einem Thema zu erzählen, bevor das Gespräch durch die vorgenommenen Relevanzsetzungen und den/die Forscher/in strukturiert wird (vgl. Rosenthal 2008: 53).<sup>79</sup> In der qualitativ-empirischen Bildungs- und Migrationsforschung haben sich narrative Interviews bewährt, weil sich mit ihnen sehr gut längere Erlebnisabschnitte aus der Erfahrungsperspektive der interviewten Personen erheben lassen (vgl. Nohl 2005b: 2). Sie sind sinnvoll, wenn die Befragten eine Erzählung präsentieren können. Dies war im Hinblick auf die Sommeruniversitätsstudierenden *vor*, *während* und *nach* ihrem Auslandsaufenthalt in Berlin zu erwarten. Narrative Interviews gelten zudem als besonders geeignet, um erlebte Situationen, Handlungs- und Deutungsmuster aufzuzeigen. Mit ihnen lassen sich somit – wie in dieser Arbeit angestrebt – Sinngehalte und diese konstituierende Orientierungen grundsätzlich gut rekonstruieren. Im Rahmen der typischerweise sehr tiefgehenden rekonstruktiven Analysen können sie laut Fritz Schütze (1983: 284) dazu genutzt werden, ausgehend von Einzelfällen die „sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und

---

<sup>79</sup> Zum Ablauf narrativer Interviews vgl. Schütze (1983: 285) und aufbauend Rosenthal (2008: 142 ff.). Üblicherweise werden narrative Interviews nach einer kurzen Erklärung zum Forschungsziel, der Interviewform und Zusage von Anonymität durch eine (möglichst temporal strukturierte) Erzählaufforderung eröffnet, die Stegreiferzählungen bei den Befragten auslöst. Auf diese folgt ein Nachfrageteil zu tangierten Aspekten der Stegreiferzählung. Die Befragten werden gebeten, zu diesen detaillierter zu erzählen. Abschließend können weitere Fragen zu interessierenden Aspekten gestellt werden bzw. solche, die geeignet sind, abstrahierende Beschreibungen und Argumentationen auszulösen. Rosenthal (2008: 151) regt an, nochmals eine abschließende Erzählmöglichkeit anzubieten, z. B. indem Rückfragen ermöglicht oder Feedbacks zum Erleben des Interviews eingeholt werden.

kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen“ nachzuvollziehen. Sie ermöglichen theoretische Verallgemeinerungen, da aus Einzelfällen und ihren Erfahrungen heraus auch allgemeine Merkmale und grundlegende Mechanismen sozialer und biografischer Prozesse abstrahiert werden können (vgl. Rosenthal 2008: 53, 75).

Mit *teilstandardisierten Interviews*, basierend auf relativ flexibel eingesetzten Interviewleitfäden, lässt sich das geforderte Prinzip der Offenheit ebenfalls umsetzen. Sie ermöglichen stärker als narrative Interviews eine Fokussierung auf ausgewählte Aspekte, die für den Forschungsgegenstand von besonderem Interesse sind. Mit ihnen lassen sich gezielt Gesprächsanreize setzen und nicht immer leicht wiederzugebende Erinnerungen anregen (vgl. Hopf 2010: 353 ff.). Die Kombination von teilstandardisierten leitfadengestützten Interviews mit narrativen Interviews, die in dieser Arbeit realisiert wurde, gilt als „besonders gelungener Kompromiss zwischen unterschiedlichen, mitunter schwer zu vereinbarenden Ansprüchen an qualitative Interviews“ (ebd.: 351). Sie bietet die Chance, eine zurückhaltende, nicht-direktive Gesprächsführung mit dem Streben nach spezifischen Informationen und gegenstandsbezogenen Erläuterungen zu verbinden.

*Teilnehmende Beobachtungen* spielen eine wichtige Rolle als Erhebungsmethode in interkulturellen Kontexten (vgl. Merrens 2007: 25). Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit liegen interkulturelle Kontexte im doppelten Sinn vor: Einerseits für die Studierenden, für die Berlin ein zunächst weitgehend unbekannter, unvertrauter Zielraum ist. Andererseits für mich als Forscherin, insofern ich mich im Rahmen meiner Erhebungen und Analysen mit diversen kulturellen Hintergründen von internationalen Studierenden auseinandersetze. Von diesen war anzunehmen, dass sie die studentischen Berlin-Imaginationen, -Erfahrungen und -Erinnerungen prägen würden und daher nach Möglichkeit einzubeziehen waren.

Von den genannten Erhebungsmethoden ließen sich Interviews forschungspraktisch auf allen drei Erhebungsstufen problemlos realisieren. Ihre durchgängige Realisierung stellte die Vergleichbarkeit der Interpretationsergebnisse über die drei Erhebungsstufen hinweg in Aussicht. Von den übrigen aufgeführten Methoden schienen hingegen viele nur auf der zweiten bzw. dritten Erhebungsstufe (*während* bzw. *nach* dem Berlin-Aufenthalt) im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen gut anwendbar. Dies galt insbesondere für teilnehmende Beobachtungen, Fotos und Souvenirs, bis zu einem gewissen Grad auch für Social Media-Daten. Aus diesem Grund wurden Interviews früh als Erhebungsmethode priorisiert. Andere Erhebungsmethoden sollten hingegen ergänzend herangezogen werden, um Interviewaussagen zu ergänzen und zu überprüfen. Da für Triangulationen häufig eine Gleichwertigkeit der kombinierten Verfahren gefordert wird (vgl. Flick 2010b: 314), auf diese forschungspraktisch aber bewusst verzichtet wurde, wird in den folgenden Kapiteln nicht von Triangulation, sondern von „kombinierten Erhebungsmethoden“ gesprochen, die zu „gemischten Daten“ führten.

Die Kombination verschiedener Erhebungsmethoden und Datensorten stellt bereits eine hinreichende konzeptionelle, methodologische und analytische Herausforderung dar (vgl. Reichertz/Marth 2004: 10 f.). Insofern habe ich mich bewusst dafür entschieden, nicht auch noch mehrere Auswertungsmethoden zu kombinieren, sondern eine interpretative Methode zu finden, durch die verschiedene Datensorten mit dem Ziel einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung analysiert werden können. Die Dokumentarische Methode ermöglicht aufgrund ihrer vielfachen Erprobung anhand unterschiedlicher Datensorten eine kohärente Auswertung ver-



schiedener Erhebungsmethoden (vgl. Nohl 2009: 15) und wurde aus den verfügbaren interpretativen Verfahren der Sozialforschung<sup>80</sup> u. a. deshalb ausgewählt (vgl. Kap. 4.5.2).

#### **4.1.3 Dateninterpretation und gegenstandsbezogene Theoriebildung in qualitativen Forschungsdesigns**

Die Rekonstruktion der Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für internationale Sommeruniversitätsstudierende erfolgt in dieser Arbeit in Anlehnung an die Dokumentarische Methode. Interpretative Verfahren wie sie gehen davon aus, dass Individuen nicht starr nach kulturell vorgegebenen Rollen und Normen handeln, sondern soziale Situationen und Interaktionen Interpretationsprozesse darstellen, die jeder Mensch für sich deuten muss. Interpretative Verfahren zielen auf ein „deutendes Verstehen von sozial geprägten Sinnstrukturen, d. h. verallgemeinerbaren Mustern, die hinter den subjektiven Absichten von Personen stehen“ (Kleemann et al. 2009: 200 f.), In diesem Zusammenhang wird zwischen „subjektiv gemeintem Sinn“ und „latentem Sinn“ (vgl. Rosenthal 2008: 19) bzw. in der Dokumentarischen Methode nach Karl Mannheim zwischen „intendiertem Ausdruckssinn“ und „Dokumentsinn“ (vgl. Kap. 4.5.1) unterschieden. Interpretative Verfahren basieren auf der Annahme, dass Individuen in Interaktionen mit anderen Individuen soziale Wirklichkeit herstellen und dass sich durch diese „gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 2010) ausgehend von bestimmten Wissensvorräten veränderliche Bedeutungen herausbilden (vgl. Rosenthal 2008: 15). Die Konstruktionen der handelnden Subjekte (nach Alfred Schütz Konstruktionen ersten Grades) werden durch sozialwissenschaftliche Konstruktionen nachvollziehbar gemacht (nach Schütz Konstruktionen zweiten Grades, vgl. Schütz 1971: 68). Die Perspektive handelnder Subjekte ist somit die Basis von Interpretationen sowie darauf aufbauender gegenstandsbezogener Theoriebildung.

Interpretative Analyseverfahren halten sich gegenüber dem Forschungsgegenstand offen. Auf Basis eines zyklisch organisierten Forschungsdesigns, der flexiblen Anpassung und Verflechtung von Erhebungs- und Analyseverfahren sowie einer ausgedehnten Interpretation des erhobenen empirischen Materials wird ein umfassender Zugang zu sozial verankerten Sinnstrukturen angestrebt. Entsprechend den Forderungen der Grounded Theory sind Interpretationen stets aufs Neue mit dem während des Forschungsprozesses erhobenen empirischen Datenmaterial abzugleichen. Der kontinuierliche Bezug zur Empirie ermöglicht einerseits eine fortwährende Präzisierung, Bestätigung und Modifizierung der vorgenommenen Interpretationen, andererseits sollen hierdurch Theorien, die sich auf einen konkreten Untersuchungsgegenstand beziehen, entwickelt werden (vgl. u. a. Rosenthal 2008: 25). Subjektive Sinnzuschreibungen sind per se nicht beobachtbar, kommen aber in Handlungspraktiken, d. h. in Form von sprachlicher Kommunikation und verwirklichten Aktivitäten zum Ausdruck (vgl. Kleemann et al. 2009: 14; Lueger 2010: 23). Die Interpretationen erfolgen textbasiert auf Basis verschriftlichter Daten (Transkriptionen, beschreibende Protokolle und Memos) sowie in Form reflexiver Vergleiche zwischen Einzelfällen. Die Daten werden mithilfe von formalsprachlichen Kriterien (z. B. Textsortentrennung<sup>81</sup>) sequenziell interpretiert, das heißt, die Reihenfolge der Handlungen bzw. der Kontext des Gesagten wird in die Analyse einbezogen (vgl. Kleemann et al. 2009: 20, 200 ff.). Elaborierte interpretative Verfahren wie die Narrationsana-

---

<sup>80</sup> Z. T. als rekonstruktive Verfahren oder wissenssoziologische Hermeneutik bezeichnet, vgl. Rosenthal (2008: 14).

<sup>81</sup> Grundlegenderweise werden die Textsorten Erzählung, Beschreibung und Argumentation unterschieden. Als Erzählung gilt die „differenzierte Darstellung eines konkreten Ereignisses oder Prozesses in seinem zeitlichen Ablauf“; als Beschreibung die „zusammenfassende resümierende Darstellung wiederkehrender, gleichartiger Sachverhalte“. Argumentation fokussiert „generelle kausale Zusammenhänge mit dem Ziel der Begründung bzw. Rechtfertigung einer Einstellung“ (Kleemann et al. 2009: 66).

lyse (Schütze 1984), die biografische Fallrekonstruktion (Rosenthal 2008), die Objektive Hermeneutik (Oevermann 2013) oder die von mir gewählte Dokumentarische Methode (Bohnsack 1989; 2012; 2013, vgl. Kap. 4.5) beanspruchen, Interpretationsschritte intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Um die Intersubjektivität und Validität der eigenen Forschungsergebnisse zu stärken, analysierte ich, wie für qualitative Forschungsdesigns empfohlen (vgl. Reichertz 2013: 12), Ausschnitte des eigenen empirischen Materials auch in Gruppen.<sup>82</sup>

## 4.2 Konzeption und Durchführung der Datenerhebung vor dem Berlin-Aufenthalt der Studierenden (erste Erhebungsstufe)

### 4.2.1 Feldzugang

Sommeruniversitätsstudierende verbringen im Gegensatz zu anderen Berlin-Gästen, die sich durchschnittlich lediglich zwei bis drei Tage in der Stadt aufhalten (vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2014: 1) mehrere Wochen in Berlin. Daher war zu erwarten, dass sie genügend Zeit für vielfältige Erfahrungen in der Stadt und ausführliche Erzählungen darüber mitbringen. Das war eine Prämisse für die erfolgreiche Umsetzung des mehrstufigen qualitativen Forschungsdesigns (vgl. Kap. 4.1.1). Die institutionelle Verankerung der Studierenden an Berliner Sommeruniversitäten garantierte, dass diese eine sachlich, räumlich und zeitlich abgegrenzte Grundgesamtheit für die Erhebungen konstituierten. Sie stellte eine Kontaktaufnahme bereits vor ihrem Berlin-Aufenthalt in Aussicht. Der frühzeitige Feldzugang wiederum war eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen des angestrebten Längsschnittdesigns.

Nach Kontaktierung diverser Trägerinstitutionen, die über den Sommer 2013<sup>83</sup> in Berlin Fach- und Sprachkurse anboten, konzentrierte sich die Erhebung auf Gaststudierende zweier Berliner Sommeruniversitäten, die zwischen Ende Mai und Ende Juli diverse Kurse anboten.<sup>84</sup> Nach Gesprächen über mein Promotionsvorhaben stellten die organisatorisch Verantwortlichen nicht nur Hintergrundinformationen zu ihren Sommeruniversitätsprogrammen zur Verfügung,<sup>85</sup> sondern fungierten auch als Gatekeeper für die Kontaktaufnahme mit potenziellen InterviewpartnerInnen. So verschickten sie wenige Wochen vor Beginn ihrer Sommeruniversitätsprogramme eine von mir konzipierte E-Mail an ihre künftigen Studierenden. Darin wurde mein Promotionsprojekt kurz vorgestellt und die Studierenden wurden auf die Möglichkeit, hieran freiwillig teilzunehmen, hingewiesen (vgl. Anhang 3). Die freiwillige Meldung zur Teilnahme wurde von mir einerseits als Chance für eine ‚gute Tat‘ (Beitrag zur Produktion neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse), andererseits als Möglichkeit zum Austausch mit einer ‚Einheimischen‘ präsentiert. Die Kommunikation mit den KoordinatorInnen der Sommeruniversitäten<sup>86</sup> deutete darauf hin, dass diese mein Projekt auch im Zuge eines organisationsspezifischen Qualitätsmanagements unterstützten. So zeigten sie sich an Rückmeldungen durch die Studierenden zu ihren mit der Sommeruniversität verknüpften Berlin-Erfahrungen interessiert.

---

<sup>82</sup> Gruppeninterpretationen wurden nach Durchführung der ersten und zweiten Erhebungsstufe im Abstand mehrerer Wochen über circa zwei Jahre in einem Analyseteam aus fünf qualitativ arbeitenden Promovierenden realisiert, zwischen Spätsommer 2014 und Winter 2015 darüber hinaus in einem vierköpfigen Analyseteam, das ausschließlich aus WissenschaftlerInnen bestand, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiteten.

<sup>83</sup> Die Jahreszahlen zu den Erhebungen wurden aus Anonymisierungsgründen verändert.

<sup>84</sup> Aufgrund der vielfachen Mitwirkungsbereitschaft durch die Sommeruniversitätsstudierenden der beiden Programme konnten bereits so viele Daten erhoben werden, dass keine weiteren Anbieter von Sommeruniversitätsprogrammen oder Sommersprachkursen mehr in die Erhebungen einbezogen wurden. Deren Bereitschaft, meine Arbeit zu unterstützen, war jedoch gegeben.

<sup>85</sup> Z. B. Broschüren, die zur Vermarktung genutzt, sowie Handbücher und Zeitschriften, die den Sommeruniversitätsstudierenden zur Verfügung gestellt werden.

<sup>86</sup> Über die Kommunikation per Email hinaus fanden protokollierte persönliche Gespräche am 21.03., 30.03., 30.08. und 20.10. desselben Jahres statt.

#### 4.2.2 Fallauswahl

Wider das Erwarten der KoordinatorInnen erhielt ich einen relativ großen Rücklauf auf meine Anfrage an die Sommeruniversitätsstudierenden zur Mitwirkung an meinem Promotionsprojekt: Rund 15 % der Angeschriebenen signalisierten mir per Email oder Facebook ihr Interesse. Dieser Rücklauf stellte zu Beginn der Erhebungen ein erfreulich breites Sample in Aussicht. Dessen inhaltliche und theoretische Repräsentativität wurde auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe durch eine gezielte Fallreduktion gemäß den Prinzipien des theoretischen Samplings gestärkt. Insgesamt führte ich mit 29 Studierenden der beiden Sommeruniversitäten im Frühsommer 2013<sup>87</sup> vor ihrem Berlin-Aufenthalt Telefoninterviews.<sup>88</sup> In den Interviews waren bereits vielfach sowohl starke Ähnlichkeiten als auch starke Unterschiede im Hinblick auf die Imagination des bevorstehenden Auslandsaufenthalts und Berlin-spezifischer Erfahrungen erkennbar, die für theoretische Verallgemeinerungen genutzt werden konnten.

#### 4.2.3 Kombinierte Erhebungsmethoden

Auf der ersten Erhebungsstufe wurden zwei in der qualitativen Sozialforschung beliebte Erhebungsmethoden (vgl. Kap. 4.1.2) kombiniert: narratives und leitfadengestütztes Interview. Die Interviews wurden internetbasiert über Skype, vereinzelt auch telefonisch realisiert. Die Interviewaufzeichnungen begannen in allen Interviews mit dem narrativen Interviewteil. Das narrative Interview<sup>89</sup> wurde als „kontrollierte Methode des Fremdverstehens“ (Schütze et al. 1973, zit. nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 30) mit dem Ziel eingesetzt, die studentischen Berlin-Aufenthalte als Phänomene zu erfassen, in denen Prozesse „des Handelns und Erleidens“ (Schütze 1987: 15, zit. nach Brüsemeister 2008: 104) zum Ausdruck kommen. Mit ihm sollten Umgangsweisen mit besonderen, biografisch herausfordernden Situationen (vgl. Brüsemeister 2008: 148), wie sie der Berlin-Aufenthalt vermutlich für die Sommeruniversitätsstudierenden vorhielt, erfasst werden. Zunächst sollten die Studierenden erzählen, wie es dazu gekommen ist, dass sie nun nach Berlin gehen (vgl. Erzählaufforderung, Anhang 4). Diese Erzählaufforderung zur Eröffnung des Interviews sollte Stegreiferzählungen auslösen, die von den befragten Studierenden formal und inhaltlich selbst gestaltet werden konnten. Als „Ausdruck selbst erlebter Erfahrungen“ (Schütze 1987: 77) ermöglichten sie einen Einblick in ihre momentane soziale Wirklichkeit und Hinweise darauf, welchen Sinn sie ihrem bevorstehenden Berlin- bzw. Auslandsaufenthalt zuschrieben. Auf Basis der Gesamtheit an vorliegenden Erzählungen sollten Prozesse der Sinngenerierung und Sinnzuschreibung sichtbar werden, die dann mit Sinn-schichten auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe vergleichbar sein sollten.

Da meine Rolle während der ersten Erhebungsstufe noch die einer Fremden war, an die potenziell verschiedene Erwartungen geknüpft wurden (vgl. Kap. 5), bot die sehr offene Herangehensweise zu Interviewbeginn die Chance, schrittweise mit den Befragten „warm zu werden“. Sie zwang mich dazu, mich auf ihre individuellen Relevanzen für den Berlin-Aufenthalt einzulassen. Zugleich machten die Zugzwänge des Erzählens,<sup>90</sup> die Erzählungen inhärent sind, es wahrscheinlich, dass die Befragten trotz wechselseitiger Fremdheit im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt auch relevante Sinnschichten äußern würden, die sie in

---

<sup>87</sup> Die Jahreszahlen zu den Erhebungen wurden aus Anonymisierungsgründen verändert.

<sup>88</sup> Aufgrund der hohen Interviewbereitschaft der Studierenden und meinem beschränkten Zeitbudget konnte ich Interessierte, die mir sehr spät ihre Teilnahmeabsicht rückmeldeten, für das Sample nicht mehr berücksichtigen.

<sup>89</sup> Von Fritz Schütze in theoretischem Rückgriff auf den symbolischen Interaktionismus mit der grundlagentheoretischen Orientierung entwickelt, Regeln des Alltagslebens und der Kommunikation zu erfassen, vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr (2009: 92).

<sup>90</sup> Kallmeyer/Schütze (1977: 162, zit. nach Küsters 2009: 27) zufolge gehören hierzu der Detaillierungs-, Gestalt-schließungs-, Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang.

direkten Fragen vielleicht eher ausgespart hätten (vgl. Hopf 2010: 357). Die Interviewführung in diesem narrativen Interviewteil war im Anschluss an die Stegreiferzählungen der Befragten, wie für narrative Interviews empfohlen (vgl. Rosenthal 2008: 153; Hopf 2010: 356), durch einen Nachfrageteil strukturiert, d. h. durch erzählgenerierende Nachfragen zu notierten Stichpunkten aus den Stegreiferzählungen, aufbauende Vertiefungsfragen sowie externe Nachfragen (z. B. zu soziodemografischen Hintergründen).

Ein leitfadengestützter Interviewteil komplementierte das Interview auf der ersten Erhebungsstufe. Die offen formulierten Leitfragen (vgl. Anhang 4) zielten einerseits auf das eigene Erkenntnisinteresse, die Sinngehalte kurzzeitiger Auslandsaufenthalte wie jenem in Berlin als Teil eines biografisch und milieuspezifisch geprägten Prozesses zu erfassen, andererseits auf ausgewählte Aspekte, welche die Berlin-Erfahrung laut tourismuswissenschaftlichem Forschungsstand beeinflussen könnten. Hierzu gehören beispielsweise Erwartungen und Pläne für den Berlin-Aufenthalt, genutzte Informationsquellen und bekannte Images zum Zielraum sowie bisherige Reiseerfahrungen. Die Leitfadenfragen eröffneten somit nicht nur einen Zugang zu den subjektiven Sinnzuschreibungen der Studierenden an den Berlin-Aufenthalt, sondern auch Anschlussmöglichkeiten an bisherige Ergebnisse der Mobilitätsforschung.

### 4.3 Konzeption und Durchführung der Datenerhebung *während* des Berlin-Aufenthalts der Studierenden (zweite Erhebungsstufe)

#### 4.3.1 Feldzugang

Die 29 Interviews, die ich mit Sommeruniversitätsstudierenden *vor* ihrem Berlin-Aufenthalt geführt habe, sowie die Kontakte zu den KoordinatorInnen der Sommeruniversitäten bildeten die Basis für den Feldzugang auf der zweiten Erhebungsstufe *in* Berlin. Mit den bereits befragten Studierenden konnten direkt aufbauende Interviews vereinbart werden. Die KoordinatorInnen der Sommeruniversitäten fungierten insofern nach wie vor als Gatekeeper, als sie die Teilnahme an Rahmenveranstaltungen ihres Sommeruniversitätsprogramms (z. B. Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung, kursübergreifende Freizeitangebote) ermöglichten. Dies wurde insbesondere im Hinblick auf die Sommeruniversität mit den meisten InterviewpartnerInnen genutzt. Im Rahmen dieser Veranstaltungen sowie per Email wurden Kontakte mit einzelnen Lehrenden geknüpft, die wiederum meine gelegentliche Teilnahme am Unterricht und an Exkursionen in den Sommeruniversitätskursen ermöglichten.

#### 4.3.2 Fallauswahl

Nachdem die Fallauswahl auf der ersten Erhebungsstufe noch auf Basis der Rückmeldungen auf meinen Email-Aufruf erfolgt war, habe ich das Sample auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe sukzessive eingegrenzt, u. a. durch Anwendung des in Kapitel 4.1.2 genannten Prinzips der minimalen und maximalen Kontrastierung. Hierbei werden Fälle für die Feinanalyse ausgewählt, die hinsichtlich des interessierenden Phänomens auf den ersten Blick starke Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufweisen. Es empfiehlt sich insbesondere, wenn wie in der vorliegenden Arbeit eine gegenstandsbezogene Theoriebildung angestrebt wird (vgl. Flick 2010a: 262). Basis für die weitere Fallauswahl bildeten die stichwortartigen Mitschriften, die zu den Interviewverläufen der narrativen Interviews auf der ersten Erhebungsstufe (*vor* dem Berlin-Aufenthalt) erstellt worden waren. Sie offenbarten übereinstimmende und divergierende Motivationsaspekte und Imaginationen, die den Sinngehalt des bevorstehenden Berlin-Aufenthalts strukturierten. Hierzu gehörten:

- vorherige vs. fehlende Mobilität nach Berlin/Deutschland;
- ausgeprägte vs. fehlende Auslands-/Austausch-/Reiseerfahrung;
- vorhandener vs. fehlender Migrationshintergrund;
- Relevanz/Nichtrelevanz finanzieller Fragen und Auswahlverfahren;
- Destinationswahl auf Basis von Sommeruniversitätskurs vs. Kurswahl auf Basis der präferierten Destination;
- ausgeprägtes vs. fehlendes zielortsbezogenes Wissen durch Medienberichte und persönliche Erzählungen;
- freizeitbezogene vs. studienbezogene, familiäre vs. selbstbezogene Interessen im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt;
- Erlebniswunsch touristischer Erkundung vs. lokalkultureller Integration;
- Erlebniswunsch Lernen vs. Spaß;
- Imagination von Berlin als konjunktiven Erfahrungsraum vs. Raum sozialer Nichtzugehörigkeit.

Von den 29 Studierenden, mit denen ich *vor* ihrem Berlin-Aufenthalt Interviews geführt habe, habe ich mit 24 Interviews auf der zweiten Erhebungsstufe *in* Berlin umgesetzt. Fünf Fälle wurden aus diversen Gründen ausgeschlossen: Einerseits aufgrund zu stark abweichender Merkmale von der Grundgesamtheit der Erhebung (z. B. durch einen bereits initiierten dauerhaften Umzug nach Berlin), andererseits aufgrund des angewendeten Prinzips der minimalen bzw. maximalen Kontrastierung. Lagen bereits mehrere Fälle mit offensichtlich ähnlichen Oberthemen und Bearbeitungsweisen dieser in den Stegreiferzählungen vor, wurden nur einige dieser Fälle entsprechend dem Prinzip der minimalen Kontrastierung auf der zweiten Erhebungsstufe weiterverfolgt, die übrigen jedoch dem Prinzip der maximalen Kontrastierung folgend ausgeschlossen. Somit waren im reduzierten Sample Fälle einbezogen, die sowohl bestimmte Perspektiven auf den Auslandsaufenthalt in Berlin zu stützen versprachen als auch Perspektiven, die durch unterschiedliche Themensetzung bzw. -bearbeitung dazu geeignet waren, vorherrschende Perspektiven zu widerlegen (vgl. Merkens 2010: 298). Bei starken Ähnlichkeiten in der thematischen Bearbeitung der erzählgenerierenden Eingangsfrage entschied vor allem die Datenqualität über den Verbleib bzw. Nicht-Verbleib im Sample. Lagen ausführliche Erzählungen oder Berichte vor, die eine fruchtbare Interpretation in Aussicht stellten, wurden die Erhebungen fortgesetzt.

#### **4.3.3 Kombinierte Erhebungsmethoden und Datensorten**

Für die zweite Erhebungsstufe ist zwischen Erhebungsmethoden zu unterscheiden, die konsequent bei allen Interviewten angewendet wurden, und solchen, die lediglich rudimentär eingesetzt wurden. Während erstgenannte eine auf vielfältigen Daten beruhende fallübergreifende Auswertung ermöglichten (vgl. Flick 2010b: 315 f.), dienten zweitgenannte eher der Sensibilisierung für das Feld und der Beschaffung hilfreicher Hintergrundinformationen. Zu den konsequent angewendeten Erhebungsmethoden gehörten narrative und teilstandardisierte (leitfadengestützte) Interviews sowie die Erhebung von Social Media-Daten im Online-Netzwerk Facebook, eine Zeichenaufgabe und die Nachverfolgung besuchter Orte in Berlin

anhand eines Stadtplans. Rudimentär unternahm ich hingegen teilnehmende Beobachtungen und trug sommeruniversitätsspezifische Dokumente zusammen.

Im narrativen Interviewteil, der die Interviews auf der zweiten Erhebungsstufe stets eröffnete, sollten die Studierenden zunächst über ihren Aufenthalt *in* Berlin erzählen und was sie dort seit ihrer Ankunft erlebt hatten (vgl. Erzählaufforderung, Anhang 5). Die Erzählaufforderung zielte somit auf die Auslösung einer Stegreiferzählung, welche einen Zugang zu den Aktivitäten, Handlungs- und Wahrnehmungsmustern sowie Relevanzen der Studierenden *während* ihres Berlin-Aufenthalts liefern sollte. In den Stegreiferzählungen sollten sich die Sinngehalte des Aufenthalts erzählerisch dokumentieren. Im Hinblick auf das Ziel der vorliegenden Arbeit, Sinngehalte auch prozesshaft zu untersuchen, bot die Eingangsfrage zudem die Chance, dass sich über die ausgelösten Stegreiferzählungen studentische Relevanzen und Sinngehalte rekonstruieren ließen, die jenen aus dem narrativen Interviewteil der ersten Erhebungsstufe vergleichend gegenübergestellt werden könnten.

Den an den narrativen anschließenden leitfadengestützten Interviewteil führte ich primär durch, um verdichtende Beschreibungen oder Erzählungen zu Relevanzen und Sinngehalten während des Berlin-Aufenthalts zu erhalten und diese in ihrer Kontextualität besser nachvollziehen zu können. Die Leitfadenfragen (vgl. Anhang 5) eröffneten einerseits die Möglichkeit, komplementäre Informationen zu den Erzählungen aus dem narrativen Interviewteil zu erhalten. Durch sie ließen sich Erfahrungsaspekte thematisieren, die von den Sommeruniversitätsstudierenden in ihren Stegreiferzählungen bewusst oder unbewusst vernachlässigt worden waren, was eine präzisere Interpretation in Aussicht stellte. Andererseits sollten über die Leitfadenfragen ausgewählte Aspekte, die laut Stand der Tourismusforschung wesentlich für die studentischen Berlin-Erfahrungen sein könnten, erfasst werden, um diese als spezifisch ‚touristische‘ Erfahrungen zu charakterisieren oder sie hiervon als tendenziell ‚migrantisches‘ abzugrenzen. Hierzu zählen beispielsweise Erfahrungsaspekte des Fremden und Neuen, des Außergewöhnlichen bzw. Alltäglichen sowie der sozialen Interaktion und Einbindung. Ihre Operationalisierung in Leitfadenfragen eröffnete zudem Vergleichsmöglichkeiten zu Analyseergebnissen der ersten Erhebungsstufe. Von den zugehörigen Antworten der Studierenden war zu erwarten, dass sie die Rekonstruktion potenzieller Parallelen und Unterschiede zu *vor* Berlin formulierten Imaginationen, Erwartungen und Erlebnishwünschen zulassen würden.

Zu den ergänzend fallübergreifend eingesetzten Erhebungsmethoden auf der zweiten Erhebungsstufe gehörten eine Zeichenaufgabe sowie die Nachverfolgung besuchter Orte in Berlin anhand eines Stadtplans (vgl. beides Anhang 5). Beide Erhebungsmethoden wurden experimentell im Rahmen der Interviews realisiert. Die Zeichenaufgabe lautete, Orte und Plätze in Berlin zu skizzieren, mit denen die Interviewten im Verlauf ihres Aufenthalts eine Beziehung aufgebaut haben. Diese Aufgabe zielte in kreativ-spielerischer Form auf nachhaltig verankerte, einfach wiederzugebende Berlin-Images. Die Zeichnungen sollten Einblicke in inkorporierte, leicht vermittelbare innere Bilder zum städtischen Raum Berlin gewähren, die möglicherweise auch spätere Narrationen über oder Erinnerungen an Berlin prägen würden. Insofern eröffneten sie Vergleichsmöglichkeiten zur dritten Erhebungsstufe. Die Heranziehung eines Stadtplans diente als Gedächtnisanregung für im Interview bislang nicht thematisierte besuchte Orte und Handlungspraktiken.

Außerhalb der Interviewtreffen freundete ich mich auf der zweiten Erhebungsstufe mit allen interviewten Studierenden im sozialen Netzwerk Facebook an und sicherte mir alle für mich einsehbaren veröffentlichten Facebook-Einträge *während* des Berlin-Aufenthalts. Die Erhebung dieser Einträge diente dazu, ein möglichst umfassendes Bild der Aktivitäten und Erfah-

rungen der Studierenden in Berlin zu erhalten. Sie bot ergänzende Hinweise darauf, welche Relevanzen und Sinngehalte dem Berlin-Aufenthalt zugeschrieben und wie diese in sozialen Netzwerken weitergegeben werden. Die Facebook-Profile boten zudem für die Datenauswertung hilfreiche Hintergrundinformationen zu soziodemografischen Merkmalen, Interessen und Zugehörigkeiten der Befragten.

Teilnehmende Beobachtungen<sup>91</sup> realisierte ich, indem ich an der Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung einer der beiden Sommeruniversitäten teilnahm und einzelne Unterrichtseinheiten und Exkursionen in zwei Fachkursen besuchte. Die teilnehmenden Beobachtungen verdeutlichten ausbildungsinstitutionelle Rahmenbedingungen, die durch Programmverantwortliche und Lehrende der Sommeruniversitäten (durch-)gesetzt wurden und vermutlich auch Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden prägten. Im Rahmen der Beobachtungen nahm ich die Rolle einer weitgehend passiven, sich in den Unterrichts- bzw. Exkursionsablauf einfügenden Besucherin ein. Den befragten Studierenden und Lehrenden war ich bereits relativ vertraut und wurde auf Basis persönlicher Gespräche zunehmend zur Eingeweihten. Für Studierende, die nicht an meinen Erhebungen teilnahmen, blieb ich jedoch eine Fremde, die sich nur auf persönliche Nachfrage kurz vorstellte. Da die ausbildungsinstitutionelle Einbindung der Studierenden keinen Fokus dieser Arbeit bildet, blieben die teilnehmenden Beobachtungen deskriptiv und auf den Universitätskontext beschränkt. Sie wurden bewusst nicht auf den außeruniversitären Handlungsraum der Studierenden in Berlin ausgedehnt, denn dies hätte möglicherweise handlungspraktische Relevanzen verschoben oder ohnehin bestehende Erwartungen an mich als ‚einheimische Expertin‘, die nach Tipps und Insiderwissen gefragt wird, gestärkt.

Die rudimentäre Erhebung sommeruniversitätsbezogener schriftlicher Dokumente erfolgte zumeist in Nachbereitung der Interviews. Einige Befragte mussten im Rahmen ihrer Kurse Schreibjournale, Präsentationen, Essays und Ähnliches anfertigen, die sie mir zum Teil zur Verfügung stellen konnten. Im Einzelfall wurde mir sogar ein privates Tagebuch für den Berlin-Aufenthalt übermittelt. Von den KoordinatorInnen der Sommeruniversitäten erhielt ich Informationspakete, die den Studierenden zu Beginn ihres Aufenthalts zur Verfügung gestellt wurden (Handbücher und Stadtmagazine).

#### 4.4 Konzeption und Durchführung der Datenerhebung *nach* dem Berlin-Aufenthalt der Studierenden (dritte Erhebungsstufe)

##### 4.4.1 Feldzugang

Der Feldzugang auf der dritten Erhebungsstufe erfolgte direkt über die befragten Sommeruniversitätsstudierenden. Vereinzelt wurde bereits am Ende von Interviews *in* Berlin die eigene Überlegung angesprochen, ausgewählte Interviewte in ihren Herkunftsländern zu besuchen, um die Berlin-Erfahrungen vor dem Hintergrund ihres alltäglichen Kontextes besser einordnen und mit der gewohnten Lebenswelt vergleichen zu können.<sup>92</sup> Die Reaktionen auf diese Überlegung dienten als Anhaltspunkt dafür, wie ausgeprägt die Bereitschaft zur weiteren Teilnahme an meinem Projekt sein könnte. Sie ließen sich generell als vorsichtig-wohlwollend

---

<sup>91</sup> James P. Spradley (1980: 34) unterscheidet drei Phasen: Die (von mir realisierte) deskriptive Beobachtung zu Beginn dient der Orientierung im Untersuchungsfeld sowie dazu, Komplexität zu erfassen und konkretere Fragestellungen/Perspektiven zu entwickeln. Sie liefert unspezifische Beschreibungen; die anschließende fokussierte Beobachtung konzentriert sich auf relevante Prozesse und Probleme; die selektive Beobachtung gegen Ende dient der Erhebung von Belegen und Beispielen für Typen, Verhaltensweisen und Prozesse.

<sup>92</sup> U. a. Justyna Ellis (2009: 305) weist auf die Bedeutung des soziokulturellen Rahmens für Fremdwahrnehmungen von BesucherInnen sowie auf die Notwendigkeit hin, diesen in den Herkunftsländern genauer zu untersuchen.

einstufen. Konkrete Anfragen zur weiteren Teilnahme wurden letztlich per Email bzw. Facebook gestellt. Über diese Medien fragte ich ausgewählte InterviewpartnerInnen an, ob sie sich einen mehrtägigen Besuch meinerseits an ihrem Wohnort vorstellen könnten. Als Ziele des Besuchs nannte ich das Kennenlernen ihres Alltags, ihres kulturellen und persönlichen Hintergrunds und die Realisierung eines weiteren Interviews (vgl. ein beispielhaftes Anschreiben in Anhang 6). Ich präsentierte mich hierdurch den Studierenden als halb vertraute, professionelle Besucherin und Beobachterin im Feld. Nahezu alle Angeschriebenen reagierten und erklärten sich zur weiteren Projektteilnahme bereit. Sie deuteten z. T. vorab an, mir Unterkunft zu gewähren, oder unterbreiteten mir Erkundungsvorschläge gemäß meinen Erlebniswünschen und wiesen mir hierdurch zugleich diverse Rollen im Feld zu.

Vor dem Hintergrund der beträchtlichen geografischen Distanz der meisten Wohnorte der ausgewählten InterviewpartnerInnen und der eigenen beruflichen Eingebundenheit erfolgten die Anfragen mit einem Vorlauf von circa einem halben Jahr. Die Feldforschungsaufenthalte mussten auf die Dauer von zwei bis vier Wochen begrenzt sein. Sie wurden gezielt vorbereitet, indem das bereits erhobene empirische Datenmaterial zu den ausgewählten Studierenden zusammengefasst bzw. transkribiert wurde und Fragen zu offenen Punkten, rudimentären oder mehrdeutigen Aussagen notiert wurden. Neben diesem Sich-erneut-Vertrautmachen mit Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts für die jeweiligen Studierenden erfolgten erste Recherchen zu deren Herkunftsländern, Wohnorten und Universitäten sowie die Auswahl der Erhebungsmethoden.

#### 4.4.2 Fallauswahl

Aus den 24 InterviewpartnerInnen, die *während* des Berlin-Aufenthalts befragt worden waren, wurden 14 für die dritte Erhebungsstufe ausgewählt. Für die Fallauswahl spielten einerseits forschungspragmatische Erwägungen eine wesentliche Rolle. So wurden Fälle aus benachbarten Herkunftsregionen ausgesucht, um Synergien für Forschungsreisen zu erzielen. Auch Datenqualität und Kooperationsbereitschaft der Befragten, welche aus den ersten beiden Erhebungsstufen ersichtlich waren, wurden in die Überlegungen einbezogen. Letztlich konzentrierte sich die dritte Erhebungsstufe v. a. auf Fälle aus Nordamerika: Im Frühjahr 2014<sup>93</sup> besuchte ich vier InterviewpartnerInnen auf Hawaii und in Kalifornien/USA; im Frühsommer 2014 eine Interviewpartnerin in Großbritannien; im Herbst 2014 fünf InterviewpartnerInnen in Quebec und British Columbia/Kanada, in Pennsylvania und New York State/USA; im Herbst 2015 fanden zudem Besuche in Texas/USA und Mexiko statt; darüber hinaus wurden Treffen mit zwei Studierenden realisiert, die sich 2014 bzw. 2015 zum erneuten Studienaustausch in Deutschland aufhielten.

Andererseits habe ich bei der Fallauswahl das Prinzip des theoretischen Samplings angewendet und im bereits von der ersten und zweiten Erhebungsstufe vorhandenen empirischen Material nach minimalen und maximalen Kontrasten gesucht (vgl. Glaser/Strauss 1967: 51 ff.). Diese Kontraste sollten dazu genutzt werden, typische Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede von theoretischer Relevanz herauszuarbeiten. Insbesondere die Oberthemen der Stegreiferzählungen in den Interviews auf der ersten und zweiten Erhebungsstufe, aber auch Antworten auf ausgewählte Leitfragen lieferten Hinweise auf wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden und damit Potenzial zur Fortsetzung der Kontrastierung auf der dritten Erhebungsstufe.

---

<sup>93</sup> Die Jahreszahlen wurden analog zu den Erhebungszeiträumen *vor* und *in* Berlin anonymisiert.



Die minimalen und maximalen Kontraste, die bereits im Rahmen der ersten Erhebungsstufe in den thematischen Gliederungen der Stegreiferzählungen deutlich erkennbar waren (vgl. Kap. 4.3.2), wurden auf der zweiten Erhebungsstufe im empirischen Material evident in Form von:

- ähnlichen/divergierenden Aushandlungsprozessen von studien- vs. freizeitbezogenen Handlungspraktiken;
- Fremdheits- und Differenzerfahrungen vs. Erfahrungen des Eigenen und Selbst;
- Strategien der Anpassung vs. Strategien der Abgrenzung und/oder Krisenbewältigung in der Auseinandersetzung mit Fremdheit und Differenz;
- bevorzugter Interaktion mit anderen Austauschstudierenden vs. Einheimischen;
- diversen Lernprozessen, Erkundungsstilen und -objekten sowie relevanten Orten.

Die ausgewählten 14 Fälle, zu denen empirische Daten auf allen drei Erhebungsstufen vorliegen, umfassen die hier und in Kap. 4.3.2 genannte thematische Bandbreite. Hiermit verbundene kontrastierende sinngenetische Aspekte sind für die Beantwortung der in Kapitel 1.2 formulierten Forschungsfragen besonders relevant. Das finale Sample integriert sowohl zu den minimalen als auch maximalen Kontrasten mehrere Fälle. Auf diese Weise sind umfassende Vergleichsmöglichkeiten für verschiedene Erfahrungsdimensionen gegeben (vgl. Flick 2010a: 260 ff.). Die Auswahl bietet Anschlussmöglichkeiten an verbreitete tourismus- und migrationssoziologische Hypothesen zu Auslands- und Mobilitätserfahrung. Auf diese wird in den Empiriekapiteln (Kap. 5–8) bzw. im Schlusskapitel (Kap. 9.4) eingegangen.

Hinsichtlich sozialstruktureller Merkmale wie Einkommen und Bildungsstatus lagen für das finale Sample aufgrund der Grundgesamtheit der Sommeruniversitätsstudierenden eher minimale Kontraste vor: Alle 14 Studierenden waren an einer Universität immatrikuliert oder besaßen bereits einen akademischen Bildungsgrad.<sup>94</sup> Aufgrund ihres Studierendenstatus (vereinzelt auch ihrem freiberuflichen Status) verfügten sie über geringes ökonomisches Kapital. Sie waren zumeist in ‚bildungsnahen‘ Mittelschichten sozialisiert worden (vgl. Kap. 5.3.3 und 6.3.3). Dennoch versuchte ich im Hinblick auf eine soziogenetische Typenbildung, welche die Dokumentarische Methode prinzipiell ermöglicht (vgl. Kap. 4.5), Fälle mit unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft zu berücksichtigen. Es wurden Fälle gleichen und unterschiedlichen Alters (junges Erwachsenenalter, Spannbreite zwischen 20 und 36 Jahren, mehrheitlich zwischen 20 und 23) integriert. Analog wurde auf die Einbeziehung von Studierenden männlichen und weiblichen Geschlechts (jeweils sieben), auf solche mit und ohne Migrationshintergrund, mit geringer und ausgeprägter Mobilitätserfahrung bei der Fallauswahl geachtet.

Die nachfolgend dargestellten, namentlich anonymisierten Fälle bilden das finale Sample meiner Arbeit. Zu ihnen wurden Daten auf allen drei Erhebungsstufen – *vor*, *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt – erhoben. Das Sample ist repräsentativ, weil es wesentliche Aspekte abdeckt, die fallübergreifend für meine Fragestellung und die rekonstruierten Erfahrungsdimensionen „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ sowie „Lernen & Bildung“ bedeutsam sind. Die Unterschiedlichkeit der Fälle im Hinblick auf wesentliche Aspekte in den genannten Erfahrungsdimensionen wurde gemäß dem Prinzip der maximalen Kontrastierung beim theoretischen Sampling einbezogen. Somit werden generalisierbare Aussagen über die Sinngehalte von Auslandsaufenthalten für Sommeruniversitätsstudierende möglich.

---

<sup>94</sup> Fast alle InterviewpartnerInnen sind (Bachelor-)Studierende, einige haben bereits ihr (Erst-)Studium abgeschlossen, nur im Einzelfall verfügen sie über postgraduale Berufserfahrung.

**Tabelle 2: Überblick über das finale Sample<sup>95</sup>**

Nr.	Name	Ge- schlecht	Alter <sup>96</sup>	Wohnort vor/nach dem Berlin-Aufenthalt	Zeitpunkte der Er- hebung	Interviewdauer (Aufzeichnung)	Sommeruni/ Kurs/ Studienstatus
1	Brad	männlich	20	Berkeley, Kalifornien, USA	18.5.2013 22.6.2013 2./5.3.2014	ca. 31 min ca. 1 h 47 min ca. 4 h 35 min	Sommeruni 1 Sprachkurs B.A.-Student
2	Brianna	weiblich	22	Guadalajara, Mexiko	22.05.2013 28.6./5.7.2013 20.-25.10.2015	ca. 1 h 10 min ca. 5 h 9 min ca. 5 h 32 min	Sommeruni 1 Fachkurs B.A.-Studentin
3	George	männlich	35	New York, New York, USA	23.5.2013 7.6./12.7.2013 1./3.12.2014	ca. 31 min ca. 3 h 29 min ca. 2 h 7 min	Sommeruni 1 Fachkurs M.A.-Absolv.
4	Henry	männlich	20	Montreal, Quebec, Kanada	3.6.2013 2./9.7.2013 19./21./22.11.2014	ca. 22 min ca. 2 h 28 min ca. 2 h 46 min	Sommeruni 2 Sprachkurs B.A.-Student
5	Ian	männlich	21	Honolulu, Hawaii, USA	24.5.2013 8.6.2013 14./18.2.2014	ca.36 min ca. 1 h 24 min ca. 4 h 9 min	Sommeruni 1 Fachkurs B.A.-Student
6	Jeff	männlich	21	Honolulu, Hawaii, USA	24.5.2013 1.7.2013 18./20.2.2014	ca. 36 min ca. 1 h 6 min ca. 3 h 26 min	Sommeruni 1 Sprachkurs B.A.-Student
7	Joleen	weiblich	20	Austin, Texas, USA	26.5.2013 30.6./8.7.2013 15./16.10.2015	ca. 36 min ca. 2 h 20 min ca. 3 h 17 min	Sommeruni 1 Fachkurs B.A.-Studentin
8	Kim	weiblich	21	Montreal, Quebec, Kanada	23.5.2013 22.6./3.7.2013 19./22./23.11./ 7.12.2014	ca. 36 min ca. 2 h 49 min ca. 3 h 58 min	Sommeruni 1 Sprach- und Fachkurs B.A.-Studentin
9	Lewis	männlich	22	Pittsburgh, Pennsylvania, USA	25.5.2013 23.6.2013 28.11.2014	ca. 30 min ca. 1 h 27 min ca. 2 h 11 min	Sommeruni 1 Sprachkurs B.A.-Student
10	Lin <sup>97</sup>	weiblich	21	Connecticut, USA	20.5.2013 15.6.2013 10.6.2015 12.6.2015 13.6.2015	ca. 44 min ca. 1 h 37 min ca. 3 h 20 min	Sommeruni 1 Sprachkurs B.A.-Studentin
11	Mitch <sup>98</sup>	männlich	20	Mount Pleasant, Michigan, USA	24.5.2013 17.6.2013 24.9.2013 5.2./18.3.2014	ca. 35 min ca. 1 h 32 min ca. 3 h 8 min	Sommeruni 1 Sprachkurs B.A.-Student
12	Sarah	weiblich	26	New York, New York, USA	22.05.2013 30.6.2013 6./7.3.2014 25.3.2014	ca. 45 min ca. 1 h 39 min ca. 3 h 58 min	Sommeruni 1 Sprachkurs angehende PhD-Studentin
13	Sophie	weiblich	20	Toronto, British Columbia, Kanada	26.5.2013 8.6.2013 24./25./26.11.2014	ca. 1 h 22 min ca. 1 h 45 min ca. 4 h 30 min	Sommeruni 1 Fachkurs B.A.-Studentin
14	Vera	weiblich	25	London, Großbritannien	6.6.2013 8./11.7.2013 24./25./26.5.2014	ca. 48 min ca. 3 h 49 min ca. 4 h 16 min	Sommeruni 2 Sprachkurs M.A.-Studentin

Quelle: eigene Darstellung.

<sup>95</sup> Die Namen der interviewten Studierenden und die Jahreszahlen der Erhebungszeitpunkte wurden zwecks Anonymisierung verändert. Die zeitlichen Relationen zwischen den Erhebungszeitpunkten blieben erhalten.

<sup>96</sup> Alter zum Zeitpunkt des ersten Interviews laut Facebook-Profil oder persönlicher Auskunft.

<sup>97</sup> Realisierung der dritten Erhebungsstufe während längerem Auslandsstudium der InterviewpartnerIn in Deutschland ohne Besuch in ursprünglichem Wohnort/Herkunftsraum.

<sup>98</sup> Siehe vorherige Fußnote.

Die aufgelisteten 14 Fälle aus dem finalen Sample bilden die empirische Basis für die in den Kapiteln 5 bis 8 rekonstruierten Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für Sommeruniversitätsstudierende. Die Fälle wurden einer besonders intensiven Auswertung unterzogen. So wurden zu den geführten Interviews wörtliche Transkriptionen für die analytisch relevanten Sequenzen erstellt und detaillierte Interpretationen in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Kap. 4.5) durchgeführt.<sup>99</sup> Zu all diesen Fällen liegen ergänzend Fotos und Social Media-Daten sowie teilnehmende Beobachtungen vor. Demgegenüber wurden bei den Fällen, zu denen lediglich im Rahmen der ersten bzw. zweiten Erhebungsstufe Daten erhoben wurden, die Interviews stichwortartig und sinngemäß protokolliert. Die Protokolle wurden eher einer Art „Globalanalyse“, d. h. einer vorläufigen Auswertung auf Basis von Notizen, unterzogen (Rosenthal 2008: 93 f.). Die „global“ analysierten Daten stützen jedoch den kontinuierlichen Fallvergleich, der für die Dokumentarische Methode kennzeichnend ist (vgl. Kap. 4.5.2) und somit auch wesentliche Ergebnisse in den nachfolgenden Empiriekapiteln.

#### **4.4.3 Kombinierte Erhebungsmethoden und Datensorten**

Auf der dritten Erhebungsstufe wurden erneut verschiedene Erhebungsmethoden kombiniert. In der Regel eröffneten Rückfragen zu bereits erhobenen Daten die Interviews. In diesem Zusammenhang wurden unverständliche, rudimentäre oder mehrdeutige Interviewpassagen aus den Transkripten herausgegriffen und um ergänzende Erläuterungen und Erzählungen hierzu gebeten. Selbiges erfolgte im Hinblick auf *während* des Berlin-Aufenthalts veröffentlichte Facebook-Postings oder stichwortartige Angaben in den Facebook-Profilen der Interviewten. Der Rückfrageteil diente somit der Vervollständigung fallbezogener Daten, der Überprüfung erster Interpretationsansätze sowie der Sensibilisierung für den persönlichen Hintergrund und sozialen Kontext der ausgewählten Fälle.

Der narrative Interviewteil, der zumeist auf den Rückfrageteil des Interviews folgte, zielte darauf, von den Interviewten zu erfahren, was seit dem letzten Treffen *in* Berlin bzw. der Abreise aus Berlin passiert war. Die produzierten Stegreiferzählungen sollten einerseits persönliche Höhepunkte der Berlin-Erfahrung, die ggf. nach dem Interview auf der zweiten Erhebungsstufe stattgefunden hatten, verdeutlichen sowie eine rückblickende biografische Einordnung des Berlin-Aufenthalts ermöglichen. Andererseits sollten weitere, den Lebenslauf prägende Relevanzen, ggf. unter Einbeziehung fortgesetzter Mobilität und Auslandserfahrung, zum Ausdruck kommen, die wiederum Rückschlüsse auf Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts zuließen.

Aufbauend auf den narrativen Interviewteil folgte der teilstandardisierte Interviewteil, dessen Leitfadenfragen einerseits auf bevorzugte Erinnerungen an den Berlin-Aufenthalt und weiter verbreitete Narrationen über diesen gegenüber Dritten zielten. Im Vergleich mit den auf der zweiten Erhebungsstufe durchgeführten Interviews sollten Veränderungen und Kontinuitäten in den Erzählungen zu Berlin-Erfahrungen zutage treten. Andererseits sollten neben den im längerfristigen Rückblick dominierenden und verbreiteten Images auch Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts im Hinblick auf die gewohnte Umgebung bzw. auf den Berlin-Aufenthalt aufbauende Auslandserfahrungen und Mobilitätspläne erfasst werden.

Als Abschluss des Interviews wurden gemeinsam mit den Befragten Berlin-Fotos angeschaut. Die Fotos selbst sollten Sinnzuschreibungen an ausgewählte Berlin-Erfahrungen verdeutlichen oder ggf. auch Gegensätze zwischen materialisierten, häufig über Social Media verbreiteten und persönlich erzählten Sinngehalten aufzeigen. Die Fotos und Fotoerzählun-

---

<sup>99</sup> Hinsichtlich der verwendeten Transkriptionsregeln vgl. Anhang 8.

gen komplementierten zudem die bereits auf der zweiten Erhebungsstufe gewonnenen Erkenntnisse zu studentischen Handlungspraktiken *während* des Berlin-Aufenthalts.

Teilnehmende Beobachtungen hielt ich neben dem teilstandardisierten Interviewteil für essenziell, um den gewohnten soziokulturellen Kontext der Interviewten zu erkunden. Relevanzen und Sinnzuschreibungen, welche die Sommeruniversitätsstudierenden *während* des Berlin-Aufenthalts vornahmen, schienen nur durch ein Kennenlernen der gewohnten Umgebung verlässlich interpretierbar. Zu diesem Zwecke besuchte ich die Interviewten in ihren üblichen Wohnorten. Dort suchte ich wesentliche Alltagsräume (Universität, Unterkunft) sowie spezifische Orte und Einrichtungen auf, die für die Interviewten nach eigener Auskunft *vor* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt bedeutsam waren.

Ergänzende Hintergrundinformationen zu ausbildungsinstitutionell vermittelten Berlin-Images bezüglich des Auslands- und Berlin-Aufenthalts lieferten Gespräche mit HochschulvertreterInnen, die den befragten Studierenden *vor* ihrem Berlin-Aufenthalt als potenzielle AnsprechpartnerInnen für die bevorstehende Auslandserfahrung dienten. Hierzu gehörten einzelne Lehrende bzw. Angestellte der Study Abroad Offices der Herkunftsuniversitäten. Nicht zuletzt lieferte die Sichtung im angloamerikanischen Raum verbreiteter Lehrbücher im Fach Deutsch als Fremdsprache<sup>100</sup> Hinweise auf bereits *vor* dem Berlin-Aufenthalt verfügbare oder verbreitete Berlin-Images, die unter Umständen in den Interviews der ersten beiden Erhebungsstufen wesentlich waren.

## 4.5 Empirische Rekonstruktion und gegenstandsbezogene Theoriebildung in Anlehnung an die Dokumentarische Methode

### 4.5.1 Theoretischer Hintergrund der Dokumentarischen Methode

Ralf Bohnsack hat die Dokumentarische Methode insbesondere unter Rückgriff auf Karl Mannheims Wissenssoziologie entwickelt, aber auch ausgewählte Aspekte von Harold Garfinkels Ethnomethodologie und Pierre Bourdieus Sozialtheorie einbezogen. Er versteht die Auswertungsmethode als Teil einer praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2013: 176). Wesentliche Begrifflichkeiten und Annahmen, die Bohnsack von Mannheim, der Ethnomethodologie und Bourdieus Habitusstheorie übernommen hat und welche sowohl die Arbeiten nachfolgender Vertreter der Dokumentarischen Methode (insbesondere Nohl 2005b; 2009; 2013) als auch meine empirische Analyse prägen, werden nachfolgend kurz erläutert.

Die „dokumentarische Methode der Interpretation“ ist ein Begriff, den Karl Mannheim bereits 1922 entwickelte. Er hat seine Wissenssoziologie (1964) maßgeblich geprägt und wurde erkenntnistheoretisch in die durch Harold Garfinkel begründete Ethnomethodologie integriert (vgl. Bohnsack 2014: 58 f.). Mannheim (1980 [1922–25]: 272) differenziert zwischen „Verstehen“ und „Interpretation“. Ihm zufolge „erfassen wir [...] beim Verstehen der geistigen Realitäten, die zu einem bestimmten Erfahrungsraum gehören, die besonderen existentiell gebundenen Perspektiven nur, wenn wir uns den hinter ihnen stehenden Erlebnisraum und Erlebniszusammenhang irgendwie erarbeiten“. Menschen, die gemeinsame Erlebniszusammenhänge verbinden, also zu einem spezifischen Erfahrungsraum gehören, sind in der Lage, einander unmittelbar ohne vorherige Interpretation zu verstehen. Letztere vollzieht sich bzw. wird als kommunikative Beziehung notwendig, wenn solch eine „konjunktive Erfahrung“ fehlt. Ist diese jedoch gegeben, verfügen Menschen aufgrund gleichartiger Handlungspraxis und Erfahrung über eine handlungsleitende „atheoretische“ Weltanschauung (Mannheim 1980 [1922–25]:

---

<sup>100</sup> Tschirmer et al. (2008); Di Donato (2008); Augustyn/Euba (2011).

97), also über Wissen, das sie nicht mehr explizieren müssen und das sie verbindet. Sie teilen „konjunktive Erfahrungsräume“ (ebd.: 229), d. h. Erlebniszusammenhänge, die sich in der gelebten Alltagspraxis selbstverständlich und weitgehend unhinterfragt vollziehen. Aufgrund einer gemeinsamen Erlebnisgeschichte gibt es ein intuitives Verständnis für die Regeln des alltäglichen Zusammenlebens. Es basiert auf gleichartiger Handlungspraxis und Erfahrung und macht kommunikative Erläuterungen zum Sinn eigener Erfahrungen unnötig (vgl. Mannheim 1964 [1921–22]: 100; 1980 [1922–25]: 216). Das intuitive Verstehen ist durch eine „soziogenetische AnalyseEinstellung“ (ebd. 1980 [1922–25]: 85) zu rekonstruieren.

Hierauf zielt die „dokumentarische Interpretation“ bzw. die Dokumentarische Methode nach Bohnsack. Sie ist insofern wissenssoziologisch, als sie auf der Prämisse basiert, dass die Wirklichkeit sozial konstruiert ist (vgl. Bohnsack 2003, S. 20 ff.) und sowohl wissenschaftliche Erkenntnis als auch Alltagswissen vom Standort der Beobachtenden abhängige Konstruktionen sind. Mannheim (1952: 227, zit. nach Bohnsack/Meuser 2011: 137) spricht diesbezüglich von der „Seinsverbundenheit des Wissens“. Er differenziert diesbezüglich zwischen zwei Sinnschichten, dem immanenten und dokumentarischen Sinngehalt (Mannheim 1964 [1921–22]: 104 f., 108). Der immanente Sinngehalt meint das unmittelbar Mitgeteilte. Er besteht aus dem Objektsinn, der als allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung unabhängig von Intentionen und Motivationen des handelnden Subjekts ist, und dem intendierten Ausdruckssinn (bzw. subjektiven Sinn), der eben jene Intentionen und Motivationen umfasst. Im dokumentarischen Sinngehalt (bzw. Dokumentsinn) spiegeln sich elementare Erfahrungs- und Wissensstrukturen. Er enthält, was zwischen den Zeilen der expliziten Äußerungen an Orientierungen bzw. Relevanzen in Form von Alltagswissen ausgedrückt wird (vgl. Kleemann et al. 2009: 159). Geschilderte Erfahrungen sind somit als Dokumente von Orientierungen zu rekonstruieren, welche diese strukturieren. Der dokumentarische Sinngehalt verweist somit auf die Herstellungsweise und zielt auf den „gesamtgeistigen Habitus“ einer Person (vgl. Mannheim 1964 [1921–22]: 108 f.). Die für die Dokumentarische Methode zentralen Analyse-schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation (vgl. Kap. 4.5.3) entsprechen Mannheims Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt (vgl. Nohl 2009: 9). Im Rahmen der reflektierenden Interpretation soll rekonstruiert werden, welche wiederkehrenden Strukturen („Homologien“ in den Worten Mannheims, vgl. Mannheim 1964 [1921–22]: 121) sich bei der Bearbeitung eines Themas oder Problems zeigen.

Diese oben genannte „genetische AnalyseEinstellung“ mit Fokus auf dem Dokumentsinn wurde von der Ethnomethodologie, die von Bohnsack durch ihren Schwerpunkt auf Alltagspraktiken ebenfalls immer wieder als konzeptioneller Bezugspunkt genannt wird, aufgegriffen (vgl. Garfinkel 1967: VII, 77). Die Ethnomethodologie folgt den erkenntnistheoretischen Aspekten von Mannheims Wissenssoziologie dahingehend, dass sich sozialwissenschaftliche Interpretationen zwar erkenntnislogisch von Interpretationen, die im Alltagsdenken verhaftet sind, unterscheiden, jedoch keinen höheren Rationalitätsanspruch reklamieren können (vgl. Bohnsack 2014: 59). Zudem geht sie davon aus, dass Sprache von indexikalen Ausdrücken, also ständigen Bezugnahmen auf Kontexte, durchzogen und alltägliche Verständigung somit prekär ist (vgl. Garfinkel/Sacks 1973 [1961]: 210 ff.). Die Hervorhebung von Interpretationsleistungen im Hinblick auf die Erfassung von Sinngehalten ist wissenssoziologisch bereits bei Mannheim angelegt, dem es darum ging, „einen adäquaten Zugang zur Indexikalität fremder ‚Erfahrungsräume‘ zu finden“ (Bohnsack 2014: 60).

Die Dokumentarische Methode betont neben dem theoretischen Anschluss an die Wissenssoziologie Karl Mannheims und die Ethnomethodologie immer wieder auch Gemeinsamkeiten

mit der Kulturosoziologie Pierre Bourdieus, hier insbesondere mit dessen Habitus-Konzept.<sup>101</sup> Dieses ist wiederum von der Ikonologie Erwin Panofskys, einem Zeitgenossen Mannheims, der auf dessen „Methode der dokumentarischen Interpretation“ Bezug nimmt (Bohnsack 2013: 175), beeinflusst. Bourdieu und Mannheim ist hierdurch die Betonung von atheoretischem bzw. praktischem Wissen gemeinsam. Sie teilen die Prämisse, dass die soziale Lage Weltanschauungen, Orientierungen und Handlungspraktiken prägt. In ihren Theorien stellen sie daher Zusammenhänge zwischen sozialen Strukturen und handelnden Subjekten her. Während Mannheim (1980 [1922–25]: 216) in diesem Zusammenhang von einer „konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft“ bzw. einem „gemeinsamen Erfahrungsraum“ spricht, verwendet Bourdieu den Begriff des „Habitus“ (vgl. Kubisch 2008: 78).

Der Habitus umfasst Bourdieu zufolge die unbewussten Voreinstellungen von Akteuren, d. h. Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Er erfüllt eine Doppelfunktion und wird folglich einerseits als „opus operatum“, also Produkt des Handelns, andererseits als „strukturierende Struktur“ (Bourdieu 1987: 278 ff.) bzw. „modus operandi“ bezeichnet, das die Art des Handelns bzw. das generative Erzeugungsprinzip für die Praxis meint: „Der Habitus ist ein ‚modus operandi‘, weil er Praxisformen und Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata produziert, die als fertige Produkte – modus operatus – vorliegen und empirisch analysiert werden können“ (Barlösius 2011: 57). Der Habitus bildet sich somit dialektisch heraus, indem soziale Strukturen „in ein System mentaler Dispositionen über die Erfahrungen der Akteure“ inkorporiert werden (Bourdieu 1992: 28, zit. nach Helsper et al. 2010: 128). Er ist durch Klassenzugehörigkeit determiniert, bietet jedoch auch Raum für individuelle Handlungsstrategien. Bourdieu unterscheidet den „individuellen“ bzw. „besonderen“ Habitus als einzigartige, den Lebenslauf prägende Erfahrungsaufschichtung vom „Klassenhabitus“, zu dem er eine „strukturelle Variante“ darstellt (Bourdieu 1993: 112 f.). Bohnsack (1997: 205) spricht unter Rückgriff auf Bourdieus „besonderen“ Habitus vom „biografischen“ Habitus.

Aus der Perspektive der HauptvertreterInnen der Dokumentarischen Methode hängen Mannheims Wissenssoziologie und Bourdieus Habituskonzept insofern zusammen, als konjunktive Erfahrung die Basis für „habituelle Übereinstimmung“ bildet (Bohnsack/Nohl 1998: 263, zit. nach Kubisch 2008: 78). Bohnsack (2003, vgl. Helsper et al. 2010: 129) weist wiederholt darauf hin, dass der in der Dokumentarischen Methode zentrale Begriff des Orientierungsrahmens (vgl. Kap. 4.5.2) analog zu Bourdieus „Habitus“-Begriff verwendet wird und die Verwurzelung des Dokumentsinns in Handlungspraxis Bourdieus sozial bestimmter, generativer Grammatik des Habitus entspreche. Der Dokumentsinn begreife die Handlung oder den Text in seiner Herstellungsweise, in seinem „modus operandi“ dahingehend, in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung bearbeitet werde (vgl. Bohnsack 2003: 255; ders. 2014: 61).

#### **4.5.2 Ziele, Merkmale und zentrale Begriffe der Dokumentarischen Methode in Abgrenzung von anderen interpretativen Analyseverfahren**

Die Dokumentarische Methode zielt auf die Rekonstruktion von handlungsleitendem Erfahrungswissen, das den Alltag von Individuen und Gruppen strukturiert. Durch sie lassen sich analytisch sowohl sozial geprägte Handlungsorientierungen aufzeigen, die den gesamtgeistigen Habitus von Befragten ausmachen, als auch praktische Erfahrungen rekonstruieren (vgl. Nohl 2009: 8). Der Dokumentarischen Methode geht es darum zu erkennen, wie gesellschaft-

---

<sup>101</sup> Trotz Rückgriff auf Bourdieus Habitustheorie grenzt sich Bohnsack mit seiner Dokumentarischen Methode auch von Bourdieu ab, z. B. indem er dessen „kausalgenetische“ Konstruktion der Habitusformen kritisiert und stärker auf habituelle Übereinstimmungen statt soziale Distinktion fokussiert, vgl. Kubisch (2008: 78 f.).

liche Strukturen und individuelle oder kollektive Handlungen zusammenhängen, wie verschiedene typische Denk- und Handlungsmuster entstehen und welche Handlungspraktiken sich hieraus ergeben. In diesem Sinne ist nicht nur von Interesse, *was* Befragte erzählen, sondern vor allem auch, *wie* sie erzählen (vgl. Bohnsack 2003: 556). Dies entspricht dem Forschungsinteresse, die Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Sommeruniversitätsstudierenden nicht nur als subjektive Bedeutungszuschreibungen, sondern auch hinsichtlich ihres milieuspezifischen Kontexts und ihrer prozesshaften Entwicklung zu erfassen.

Die Dokumentarische Methode ist eine bereits sehr elaborierte Auswertungsmethode. Obwohl sie anhand von Gruppendiskussionen entwickelt wurde, wird sie inzwischen auf viele Datenorten angewendet, darunter narrative und teilstandardisierte Interviews, Video- und Bildinterpretationen. Sie wird zudem interdisziplinär in unterschiedlichsten Forschungszusammenhängen eingesetzt (vgl. Lüders 2010: 635), häufig in der kulturvergleichenden Forschung, Jugend- und Bildungs-, Milieu- und Migrationsforschung (vgl. Nohl 2016). Die Dokumentarische Methode eignet sich somit in hohem Maße für die in dieser Arbeit vorliegenden gemischten Datensorten (vgl. Nohl 2009: 14 f.) und im Hinblick auf die gewählte Grundgesamtheit für die Erhebungen, nämlich internationale Sommeruniversitätsstudierende im jungen Erwachsenenalter, die aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten kommen und sich im Rahmen ihres Berlin-Aufenthalts auf einem Mobilitätskontinuum zwischen Tourismus und Migration bewegen.

Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand sprachen im Vergleich zu anderen rekonstruktiven Analyseverfahren vor allem drei Merkmale für die Dokumentarische Methode: erstens die konsequent vergleichende Forschungshaltung (vgl. Nohl 2009: 16), zweitens der themenbezogene Rekonstruktionsansatz und drittens die Möglichkeit zur mehrdimensionalen Typenbildung. Der kontinuierliche fallimmanente und fallübergreifende Vergleich (erstens) ist insofern von zentraler Bedeutung für die Dokumentarische Methode, als die Sequenzanalyse von Beginn an vergleichend durchgeführt wird. Sie erfolgt auf Basis des vorhandenen empirischen Materials unter Bezugnahme auf weitere Textsequenzen des Falls (fallimmanent) und andere Fälle (fallübergreifend). Auf diese Weise zeigen sich mögliche sinnvolle Anschlussäußerungen an eine erste Textsequenz, die den Befragten in habitualisierter Form als atheoretisches Wissen verfügbar sind. Verschiedene Anschlussäußerungen lassen verschiedene Orientierungsrahmen, mit denen in einzelnen Textsequenzen Themen oder Probleme bearbeitet werden, sichtbar werden. Der frühe Vergleich mit anderen Fällen, die ausgewählte Themen möglicherweise auf andere Art und Weise bearbeiten, ist für die Dokumentarische Methode im Gegensatz zur Objektiven Hermeneutik, der Narrationsanalyse oder der biografischen Fallrekonstruktion konstitutiv (vgl. Nohl 2009: 11). In den genannten interpretativen Verfahren werden potenziell sinnvolle Anschlussäußerungen lediglich hypothetisch bzw. gedankenexperimentell durch den/die Forscher/in gebildet (vgl. Rosenthal 2008: 58 ff.; Schütze 1983: 287 f.; Oevermann et al. 1979: 393). Fallvergleiche werden entweder nicht angestrebt, weil Einzelfälle bereits als Verschränkung von subjektiven und objektiven Strukturen verstanden werden (vgl. Oevermann 2003: 11) oder finden erst gegen Ende der Analyse auf Basis einer vollständigen Fallrekonstruktion statt (vgl. Schütze 1983: 286 ff.; Rosenthal 2008: 197).

Der themenbezogene Rekonstruktionsansatz (zweitens) zeigt sich dahingehend, dass die Dokumentarische Methode keinen besonderen Wert darauf legt, den gesamten Fall in allen seinen Einzelaspekten kennenzulernen. Vielmehr werden gezielt Interviewsequenzen für die Analyse ausgewählt (vgl. Nohl 2013: 23 f.; 33). Da die Erfahrungen von Sommeruniversitätsstudierenden im Rahmen eines Auslands- bzw. Berlin-Aufenthalts ein sehr komplexer und facettenreicher Forschungsgegenstand sind, war eine Konzentration auf besonders relevante

wiederkehrende Themenfelder, die fallübergreifend und auf allen drei Erhebungsstufen im empirischen Material zu finden sind, sinnvoll. Zu diesen galt es, mithilfe der Dokumentarischen Methode wesentliche Orientierungen herauszuarbeiten. Die vorliegende Arbeit strebt somit keine vollständige Rekonstruktion einzelner Fälle an, sondern analysiert diese lediglich im Hinblick auf spezifische Aspekte des Forschungsgegenstands, die sich auf entsprechend gebildete Erfahrungsdimensionen beziehen (vgl. Nohl 2013: 53). In dieser Arbeit sind dies die Erfahrungsdimensionen „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ sowie „Lernen & Bildung“.

Die Möglichkeit, Typen nicht nur ein-, sondern mehrdimensional zu bilden (drittens), unterscheidet die Dokumentarische Methode von anderen interpretativen Verfahren. Konkret bedeutet dies: Typen können nicht nur im Hinblick auf unterschiedliche Orientierungsrahmen, welche die Bearbeitung eines Themas oder Problems in unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen prägen, gebildet werden (sinngenetische Typenbildung). Vielmehr kann die Typenbildung auch ausgedehnt werden: einerseits auf Zusammenhänge zwischen Orientierungsrahmen in diversen Erfahrungsdimensionen (relationale Typenbildung), andererseits auf prägnante Verläufe von Erfahrungsdimensionen und Orientierungsrahmen (Phasentypik). Nicht zuletzt ist eine Typenbildung bezogen auf etablierte soziale Lagerungen wie soziales Geschlecht, Schicht, Generation etc., in denen die Genese von Orientierungsrahmen begründet liegt, möglich (soziogenetische Typenbildung) (vgl. Nohl 2009: 13; ders. 2013: 8 f.).

Forschende, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, greifen im Rahmen der Analyse einerseits auf die in Kap. 4.5.1 vorgestellten wissens- und kultursoziologischen Begrifflichkeiten von Mannheim und Bourdieu zurück, andererseits auf Begrifflichkeiten, die insbesondere durch Ralf Bohnsack und Arndt-Michael Nohl etabliert wurden. Ich stelle diejenigen abschließend kurz vor, auf die ich in den nachfolgenden Empiriekapiteln kontinuierlich zurückkomme:

Unter *Orientierungen* (bzw. Orientierungsmustern) werden das Wissen und der Sinn gefasst, an dem Handeln ausgerichtet ist. Sie setzen sich aus *Orientierungsschemata* und *Orientierungsrahmen* als zwei unterschiedlichen Ebenen des Wissens zusammen (vgl. Bohnsack 2012: 119). Orientierungsschemata umfassen das Wissen um institutionalisierte, normierte Verläufe, mit denen sich Individuen auseinandersetzen; es handelt sich um Handlungsentwürfe, die unter Rückbezug auf Karl Mannheim als intentionaler Ausdruckssinn bzw. mit Alfred Schütz (1974 [1932]: 113 ff.) gesprochen auch als Um-zu-Motive zu verstehen sind. Orientierungsrahmen enthalten den Fundus an Alltagswissen, das sich aus in der eigenen Sozialisation gemachten Erfahrungen zusammensetzt und die Art des Handelns prägt. Analog zu Bourdieus Habitus-Begriff bzw. Mannheims Begriffs des Dokumentsinns zielen Orientierungsrahmen auf die Genese von Handlungsentwürfen und entsprechen damit auch Schütz' Weil-Motiven (vgl. Schütz 1974 [1932]: 113 ff.; Bohnsack 2012: 121 ff.). Vergleichshorizonte markieren als *positive und negative Gegenhorizonte* das Zentrum und die Grenzen von Orientierungsrahmen (Bohnsack 2012: 131). Als *Enaktierungspotenziale* wiederum werden die Ressourcen und Aktivierungsmöglichkeiten gefasst, die helfen, eigenen Orientierungen Geltung zu verschaffen und diese durchzusetzen (vgl. Bohnsack 1989: 26 ff.).

#### **4.5.3 Wesentliche Etappen bei der Datenanalyse – praktische und methodologische Herausforderungen**

Die notwendigen Analyseschritte im Rahmen der Dokumentarischen Methode sind durch ihre Hauptvertreter Ralf Bohnsack und Arndt-Michael Nohl sowie über Standardwerke zur interpretativen Sozialforschung gut dokumentiert. Sie werden nachfolgend unter Bezugnahme auf praktische und methodologische Herausforderungen erläutert.



**Tabelle 3: Überblick über Arbeitsschritte bei der Datenanalyse in Anlehnung an die Dokumentarische Methode**

Arbeitsschritt <sup>102</sup>	Erläuterung
1. formulierende Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grobgliederung des Interviews durch Erstellung thematischer Verläufe</li> <li>- Identifizierung zu transkribierender Interviewsequenzen/Datenselektion</li> <li>- Transkription ausgewählter Interviewsequenzen</li> <li>- Deskriptive, zusammenfassende Beschreibung des Gesagten (Erfassung des Objekt-sinns)</li> </ul>
2. reflektierende Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sequenzanalyse ausgewählter Interviewsequenzen auf Basis von Syntax, Semantik, Textsortentrennung (Argumentation, Beschreibung, Erzählung)</li> <li>- fallimmanenter und fallübergreifender Vergleich von thematisch vergleichbaren Textpassagen</li> <li>- Herausfilterung von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen, nach denen Themen bearbeitet werden (Erfassung des intentionalen Ausdruckssinns und Dokumentsinns)</li> </ul>
3. Typenbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sinngenetische Typenbildung</li> <li>- ggf. ergänzend relationale oder soziogenetische Typenbildung oder Bildung einer Phasentypik</li> </ul>

Quelle: eigene Zusammenstellung unter Berücksichtigung von Bohnsack (2014: 35), Nohl (2009: 6, 66 f., 97; 2013: 61) und Kleemann et al. (2009: 170).

Im Rahmen des ersten Analyseschrittes der formulierenden Interpretation stellt neben der thematischen Gliederung des Textes, die treffend aber auch nicht zu kleinteilig sein sollte, die Auswahl der zu transkribierenden Stellen für die Interpretation die Hauptherausforderung dar. Die Datenselektion erfolgt auf Basis der erstellten thematischen Verläufe. Drei Kriterien sollen die Auswahl der zu transkribierenden und zu interpretierenden Sequenzen beeinflussen, wobei die Kriterien nicht immer alle erfüllt sein können (vgl. Nohl 2009: 66 f.):

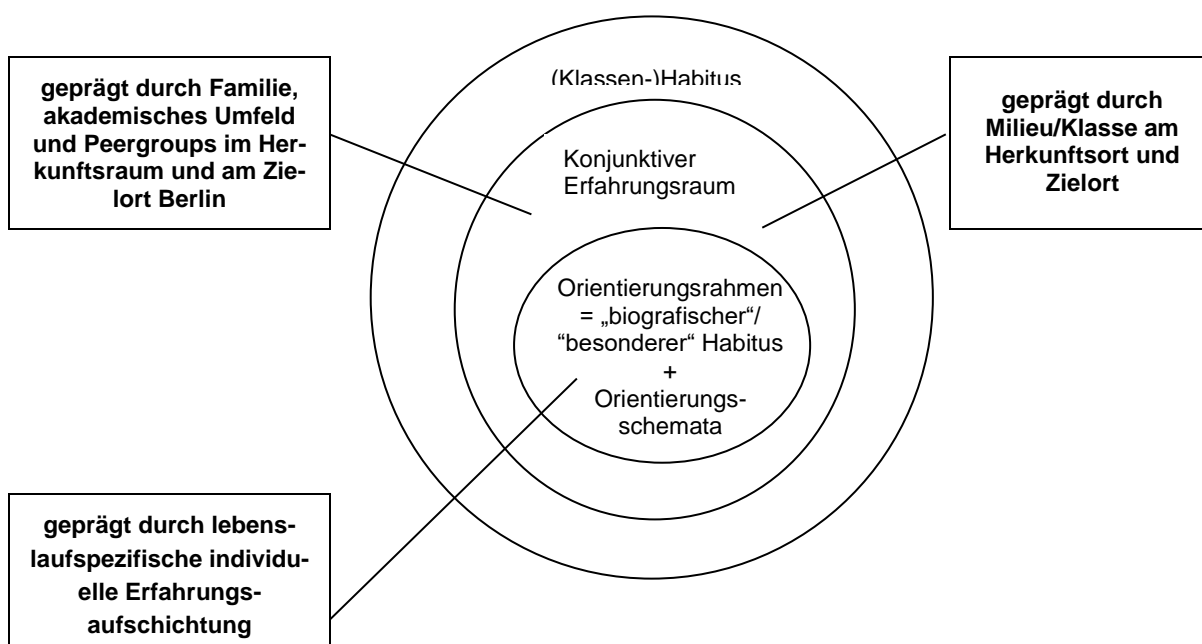
Zunächst sollte das Thema der Sequenz für die Forscherin relevant sein. Dieses Kriterium ist bei einer für qualitative Forschungsdesigns zu Beginn des Forschungsprozesses üblicherweise sehr breiten und offenen Fragestellung (vgl. Kap. 4.1.1) jedoch relativ. Das Thema sollte zudem durch die Befragten engagiert behandelt worden sein, d. h. in mehreren Sequenzen vorkommen bzw. in Form dichter Beschreibungen oder Erzählungen. Auch sprachliche Auffälligkeiten (u. a. Sprechdynamik, besondere Metaphern, auffällige Sprechpausen oder dramaturgische Höhepunkte im Redefluss) können in diesem Zusammenhang Hinweise auf relevante Textsequenzen bieten (vgl. Krähnke et al. 2009: 170). Eine engagierte Bearbeitung relevanter Themen war in den Interviews mit den Sommeruniversitätsstudierenden zumeist gegeben. Dennoch ist einzuschränkend festzustellen, dass insbesondere auf der ersten Erhebungsstufe, für die der Erstkontakt mit der Forscherin kennzeichnend war, in den Interviews häufig noch rudimentäre Beschreibungen bzw. Argumentationen vorherrschten. Dies sind Textsorten, die keinen derart unverstellten Zugang zu ihrer sozialen Wirklichkeit ermöglichten wie die Textsorten dichte Beschreibung oder Erzählung. Nicht zuletzt sollte die Auswahl von Interviewsequenzen idealerweise dadurch bedingt sein, dass sich fallimmanent und fallübergreifend thematisch ähnliche Sequenzen finden lassen. Dies war aufgrund der Vielzahl an Interviews insbesondere auf der ersten und zweiten Erhebungsstufe sehr gut möglich.

Im Rahmen der reflektierenden Interpretation, die darauf zielt, herauszuarbeiten, wie die ausgewählten Themen bearbeitet werden, besteht eine wesentliche Herausforderung darin, suk-

<sup>102</sup> Der von Bohnsack im Hinblick auf Gruppendiskussionen genannte Analyseschritt der Diskursbeschreibung wird an dieser Stelle vernachlässigt, da diese Erhebungsmethode nicht angewendet wurde.

zessive durch Sequenzanalyse und Textsortentrennung Orientierungen herauszuarbeiten. Hierbei ist zwischen konjunktiven Orientierungsrahmen und kommunikativen Orientierungsschemata als zwei verschiedenen Wissens- und Analyseebenen zu unterscheiden (vgl. Kap. 4.5.2). Die Differenzierung zwischen mehreren Wissens- und Analyseebenen, die ineinander auf- bzw. übergehen, gestaltet sich nicht immer eindeutig, denn sowohl die praktische Umsetzung von Orientierungsschemata als auch von Orientierungsrahmen vollzieht sich „immer im Medium der konjunktiven Erfahrung und des habituellen Handelns“ (Bohnsack 1997: 57, zit. nach Glammeier 2011: 129). Sehr anschaulich hat dies Kramer (2011: 186) in seinem Mehrebenenmodell impliziter Wissensbestände dargestellt, das die analytisch zu leistende Rekonstruktion von Orientierungen veranschaulicht und im Hinblick auf die vorliegende Arbeit leicht angepasst wurde:

**Abbildung 1: Mehrebenenmodell impliziter Wissensbestände im Hinblick auf die Berlin-Erfahrungen von Sommeruniversitätsstudierenden**



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kramer (2011: 186).

Inwiefern Zusammenhänge zwischen den Wissens- und Analyseebenen für den dritten Analyseschritt der Typenbildung fruchtbar gemacht werden können, ist auf Basis des empirischen Materials zu prüfen. Die Dokumentarische Methode bietet die Chance zur mehrdimensionalen Typenbildung (siehe oben). Hierfür sind auf Basis der ausgewählten Textsequenzen unterschiedliche Erfahrungsdimensionen zu identifizieren, an denen sich die Interviewten in typischer Weise orientieren (vgl. Nohl 2013: 91). Sie strukturieren die komparative Analyse gemäß dem „Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (vgl. Bohnsack 2014: 38). Die Identifizierung von Erfahrungsdimensionen ist zunächst nur vorläufig möglich, erhärtet sich aber durch die komparative Analyse (vgl. Nohl 2013: 91; ders. 2001: 29). Die identifizierten Erfahrungsdimensionen prägen die Typenbildung. Aufgrund des üblicherweise vorgesehenen eingeschränkten Erhebungs- und Darstellungsumfangs für Dissertationen müssen sich diese häufig auf eine sinngenetische Typenbildung beschränken, d. h. auf die Herausarbeitung von Orientierungsrahmen und -schemata, die durch die Kombination ihrer Merkmalsausprägungen voneinander abgrenzbar sind. Eine Ausdehnung auf eine relationale und/oder soziogenetische Typenbildung sprengt – wie auch in vielen anderen projektgebundenen Studien – oft den

anvisierten bzw. vorgegebenen forschungspragmatischen Rahmen. Sie wird daher auch in dieser Arbeit nur angedeutet und als aufbauende Forschungsaufgabe skizziert (vgl. Kap. 9.3). Selbiges gilt für die grundlegende methodologische Herausforderung, welche die in Kapitel 4.1.2 skizzierte Datentriangulation sowie das Längsschnittdesign dieser Arbeit für die Interpretation darstellten. Obwohl die Dokumentarische Methode zu den mittlerweile sehr elaborierten interpretativen Auswertungsverfahren gehört und standardisierte Analyseschritte zu den meisten Datensorten vorliegen,<sup>103</sup> wird nicht erklärt, wie verschiedene Datensorten im Rahmen der Analyse systematisch miteinander verknüpft werden können (vgl. Lüders 2010: 637). Stattdessen liegen lediglich vage Forderungen wie die folgende vor: „Voraussetzung für eine valide Triangulation ist dabei eine methodologische Grundlage, welche die jeweiligen methodischen Zugänge zugleich in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden genau zu bestimmen vermag“ (Bohnsack et al. 2013: 22). Da Längsschnittdesigns in der qualitativen Sozialforschung kaum angewendet werden, fehlen – analog zu anderen interpretativen Auswertungsverfahren (vgl. Flick 2010a: 255; Lüders 2010: 635, 637) – konkrete Hinweise, wie die Analyse in einer Studie mit mehreren Erhebungspunkten genau erfolgen sollte. Die Standardwerke zur Dokumentarischen Methode machen diesbezüglich keinerlei tiefergehende Angaben. Zwar gibt es einzelne Längsschnittstudien, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten,<sup>104</sup> die hierbei entstehenden methodologischen Herausforderungen werden darin aber – wenn überhaupt – allenfalls rudimentär reflektiert. Die genannten Forschungslücken machten einen reflexiv-kreativen Umgang mit dem Datenmaterial im Analyseprozess erforderlich. Sie verweisen auf bestehendes Potenzial zur methodologischen Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode für mehrstufige Forschungsdesigns mit bestimmten gemischten Daten. Aufgrund der nicht-methodologisch ausgerichteten leitenden Forschungsfragen werden dahingehende methodologische Erkenntnisse in Kapitel 9.3 jedoch nur kurz angerissen.

---

<sup>103</sup> Für Gruppendiskussionen vgl. Bohnsack (1989) bzw. Bohnsack/Przyborski/Schäffer (2010); für narrative und leitfadengestützte Interviews vgl. Nohl (2009); für teilnehmende bzw. videogestützte Beobachtung u. a. Blaschke (2012) und Nentwig-Gesemann et al. (2013); für die Bildinterpretation vgl. Bohnsack (2009).

<sup>104</sup> Z. B. Kramer (2011); Pfaff (2012); Helsper/Ziems et al. (2012); Asbrand et al. (2013), vgl. Nohl (2016: 58).

## 5 Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für internationale Sommeruniversitätsstudierende vor Reiseantritt

Bevor ich mit der Darstellung wesentlicher empirischer Ergebnisse beginne, möchte ich kurz auf generelle Charakteristika und die Gliederung des nun folgenden Empirieteils eingehen. Auf Basis des dreistufigen Erhebungsverfahrens mit kombinierten Erhebungsmethoden lag sehr umfangreiches Datenmaterial für die Analyse vor. Für die nachfolgenden Kapitel habe ich daher eine stark verdichtende, komplexitätsreduzierende Darstellungsform gewählt, die nicht die Analyselogik widerspiegelt, die durch textsequenzielle Interpretation und kontinuierlichen Fallvergleich geprägt ist (vgl. Kap. 4.5.3). Wesentliche Analyseergebnisse werden bereits kurz an die vorgestellten konzeptionellen Rahmungen und Erkenntnisse der Mobilitätsforschung rückgebunden. Eine ausführlichere Rückbindung erfolgt im Schlusskapitel (Kap. 9.2 und 9.4) dieser Arbeit.

Der Empirieteil besteht aus insgesamt vier Kapiteln. Die Kapitel 5, 6 und 7 entsprechen in ihrer Aufteilung dem dreistufigen Erhebungsdesign. Sie zielen auf die Beantwortung der ersten beiden Fragekomplexe für die drei Erhebungsstufen, nämlich welche Sinngehalte der Berlin-Aufenthalt für die Sommeruniversitätsstudierenden *vor*, *während* und *nach* diesem hat, durch welche Orientierungen und Handlungspraktiken die Sinngehalte strukturiert werden und inwiefern sie mit ausgewählten Erfahrungskontexten zusammenhängen (vgl. Kap. 1.2, S. 2). Für alle drei genannten Kapitel wurden eine fallübergreifende Darstellung und eine identische Gliederung gewählt. Die zweite Gliederungsebene ordnet die rekonstruierten Orientierungen zunächst den beiden Erfahrungsdimensionen zu, die im Zuge einer ersten fallübergreifenden Analyse der thematischen Verläufe in den geführten Interviews herausgearbeitet wurden: Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ (Kap. 5.1; 6.1; 7.1) und Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ (Kap. 5.2; 6.2.; 7.2). Die Orientierungen in beiden Erfahrungsdimensionen setzen sich laut Dokumentarischer Methode (vgl. Kap. 4.5.2) sowohl aus Orientierungsschemata, also rational nachvollziehbaren und kommunikativ vermittelbaren Handlungsentwürfen, als auch aus Orientierungsrahmen, also implizitem handlungsleitendem Wissen, das die Orientierungsschemata strukturiert, zusammen. Sie konstituieren Karl Mannheim zufolge den immanenten bzw. dokumentarischen Sinngehalt.

Die rekonstruierten Orientierungsschemata bilden auf den drei Erhebungsstufen bezogen auf die beiden Erfahrungsdimensionen jeweils die dritte Gliederungsebene (Kap. 5.1.1; 6.1.1; 7.1.1 etc.; 5.2.1; 6.2.1; 7.2.1 etc.). Sie werden zwecks einer komprimierten Darstellung lediglich auf Basis kurzer Interviewsequenzen *einer* interviewten Person aus dem finalen Sample vorgestellt. Die fallübergreifende komparative Interpretation, auf der sie beruhen, kann jeweils nur angedeutet werden. Auf die rekonstruierten Orientierungsrahmen, die auf die Genese der Orientierungsschemata und somit auf den Dokumentsinn zielen, wird auf dieser Gliederungsebene ebenfalls eingegangen. Sie ergeben sich aber häufig erst im Anschluss, nämlich wenn auf die relevanten Erfahrungskontexte für die Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden eingegangen wird (Kap. 5.3; 6.3; 7.3). Hierzu gehören frühere und weitere Mobilitätspraxis (Kap. 5.3.1; 6.3.1; 7.3.1), verbreitete Berlin-bezogene Images und Narrative (Kap. 5.3.2; 6.3.2; 7.3.2) sowie Alltagskontexte und milieuspezifische Lebenslagen in den Herkunftsräumen der Studierenden (Kap. 5.3.3; 6.3.3; 7.3.3). Am Ende der Kapitel 5, 6 und 7 werden alle fallübergreifend rekonstruierten Orientierungen unter Bezugnahme auf die relevanten Erfahrungskontexte zusammengeführt (Kap. 5.4; 6.4; 7.4).

Das vierte Kapitel des Empirieteils (Kap. 8) zielt auf die Beantwortung des dritten leitenden Fragenkomplexes (vgl. Kap. 1.2, S. 3), nämlich inwieweit sich die zunächst *vor* Reiseantritt präsentierten Orientierungen und antizipierten Handlungspraktiken *während* bzw. *nach* Ende des Auslandsaufenthalts verändern und somit Lernprozesse bzw. Bildungspotenziale für die Sommeruniversitätsstudierenden konstituieren. In ihm wird zunächst anhand ausgewählter Einzelfälle auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten von Orientierungsschemata und Handlungspraktiken im Zuge der drei Erhebungsstufen eingegangen (Kap. 8.1). Fallspezifisch wird anschließend das Potenzial von kurzzeitigen Auslandsaufenthalten aufgezeigt, milieuspezifische, mobilitätsbezogene, entwicklungspsychologische und kulturell-identitäre Bildungsprozesse auszulösen (Kap. 8.2) und somit bis dahin gültige biografische Orientierungsrahmen zu verändern. Nicht zuletzt wird auf Konstanz und Veränderungen bei der Kontextualisierung der Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts eingegangen (Kap. 8.3). Die hierbei betrachteten Erfahrungskontexte sind frühere und künftige Mobilitätspraxis sowie Berlin-bezogene Images und Narrative. Wie in den vorherigen Hauptkapiteln des Empirieteils werden zentrale Ergebnisse abschließend in Form von Schlussfolgerungen gebündelt (Kap. 8.4).

## 5.1 Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungsentwürfe im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“

In den Stegreiferzählungen<sup>105</sup> der Interviews *vor* Berlin konnten fallübergreifend zunächst die folgenden Orientierungsschemata im Hinblick auf Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ rekonstruiert werden:

- weitgehende Fremdheits- und Differenzerfahrung;
- reduzierte Fremdheits- und Differenzerfahrung;
- intensivierter Selbstbezug;
- Erfahrung des Eigenen;
- Annäherung an das Fremde und
- Überwindung des Fremden.

Diese sechs Orientierungsschemata sind miteinander verknüpft, weil Fremdes und Differenz bzw. Eigenes und Selbst nur relational zueinander existieren (vgl. Kap. 3.1.1). Sie werden jeweils zu zweit gebündelt in den kommenden drei Unterkapiteln vorgestellt. Wie in den Unterkapiteln gezeigt werden wird, lassen sich die Orientierungsschemata in Sub-Orientierungsschemata untergliedern. Die hier enthaltenen intendierten Sinngehalte konstituieren für die Studierenden fallübergreifend positive Gegenhorizonte im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt, wobei fallspezifisch verschiedene (Sub-)Orientierungsschemata unterschiedlich stark relevant werden.

### 5.1.1 Die Orientierungsschemata weitgehender bzw. reduzierter Fremdheits- und Differenzerfahrung

Das *Orientierungsschema weitgehender Fremdheits- und Differenzerfahrung* lässt sich in vier Sub-Orientierungsschemata untergliedern. Es lässt sich zunächst darauf beziehen, dass der studienbezogene Auslandsaufenthalt a) eine *völlig neue biografische Erfahrung* darstellt oder dass er b) als weitgehende *kulturelle Differenz- und Fremdheitserfahrung* bzw. c) als weitgehende *soziale* oder d) *räumliche Fremdheitserfahrung* imaginiert wird. Dies verdeutlichen die

---

<sup>105</sup> Generiert über die Frage „Please tell me how it came that you decided to come to Berlin. Please tell me everything from the very first moment you thought of going to Berlin ‘til the moment when you booked your flight!“

folgenden Interviewsequenzen von Brad, die seiner ersten Mail an mich, einer der ersten Passagen seiner Stegreiferzählung sowie seinem freien Abschluss-Statement im Interview vor Berlin entnommen sind.

“I am really excited for this experience, as I// never been abroad! I’ve been to Mexico a few times, but it’s not the same because I’m fluent in Spanish and have never felt out of place [...]. This will be an incredible opportunity to explore communication across boundaries I have never been exposed to and look forward to the challenge.”

“And it’s kind of surreal still I don’t really think I am going erm, I’m really feel I’ll be going until I’m there and everything is in German and I don’t understand a single thing [...] I can’t believe this is happening [...] it’s sort of surreal it’s sort of like everything is coming together that’s what I feel like erm, but still, I know that once I get there it’s gonna be maybe completely different.”

“So I have this rhythm going where it’s Berkeley LA Berkeley LA Berkeley LA, and then it seems to me like I am back in LA with my family and it just seems like very natural and then I just think about Sunday and I go– wow, I’m gonna break this routine and just go somewhere completely different and I think that’s why it’s a little bit hard for me to go [...] but erm I think once I get there I’m gonna understand– I’m gonna understand what I was waiting for [...] erm I’m so really (...) because I really don’t know how I’m gonna get to my hostel with German signs everywhere.” ((beide lachen))

Der bevorstehende Auslandsaufenthalt in Berlin wird von Brad mit hoher emotionaler Spannung erwartet. Er verknüpft dies argumentativ mit fehlender mobilitätspraktischer Erfahrung im Sinne einer eigenständigen Konfrontation mit kulturell Unvertrautem. Hierdurch verweist er auf das Orientierungsschema weitgehender Fremdheitserfahrung im Sinne einer neuen biografischen Erfahrung (Sub-Orientierungsschema 1) und einer weitgehenden kulturellen Differenzenerfahrung (Sub-Orientierungsschema 2). Der bevorstehende Berlin-Aufenthalt wird als außergewöhnliche Möglichkeit der Erkundung grenzüberschreitender interkultureller Kommunikation angesehen, die zugleich als eine mit Vorfreude erwartete, unvertraute Herausforderung präsentiert wird. Dies verweist darauf, dass dem genannten Orientierungsschema ein *Orientierungsrahmen* zugrunde liegt, der in *der Suche biografischer Herausforderungen* (und Annahme ihrer Bewältigung) sowie *der biografischen Erprobung und Komplementierung* besteht. Der Berlin-Aufenthalt als neue biografische Erfahrung zielt auf eine Beseitigung der bislang lebensgeschichtlich nicht erlebten weitgehenden Fremdheits- und Differenzenerfahrung. Diese ist für Brad vorab daher explizit kaum fassbar, denn es fehlt ihm an Bekanntheitswissen zu den Selbstverständlichkeiten von eigenständigen Auslandsaufenthalten, erst recht mangelt es ihm an Vertrautheitswissen hierzu. Den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt vermag er demzufolge primär als „surreales“ Ereignis zu benennen, das durch allgemeine interkulturelle Unterschiede wie die Sprache geprägt sein wird. Ansonsten benennt er im Gegensatz zu anderen interviewten Studierenden, die weitgehende Fremdheits- und Differenzenerfahrung thematisieren (vgl. Anhang 1.1),<sup>106</sup> keine stark kontrastierenden Merkmale zwischen Ziel- und Herkunftsraum. Er erwartet den Berlin-Aufenthalt also weniger im Sinne einer ausgeprägten „spezifischen Differenz“ (Waldenfels 1997: 21), sondern geht – wie er anhand der Fremdsprache Deutsch verdeutlicht – zunächst von einem grundsätzlichen Nichtverstehen auf Basis interkultureller Ausdrucksdifferenzen und Überforderung aus. Er zeigt sich somit an struktureller Fremdheitserfahrung im Sinne von Waldenfels (1997: 64) orientiert, die bestehende Erfahrungsstrukturen und -ordnungen sprengt.

Brad konzipiert die bevorstehende Mobilitätserfahrung zudem als völligen Kontrast zu vertrauten (Mobilitäts-)Routinen im Herkunftsraum zwischen dem aktuellen Wohnort, an dem er studiert, und dem Wohnort seiner Eltern, in dem er aufgewachsen ist. Die weitgehende Diffe-

---

<sup>106</sup> Anhang 1 enthält anonymisierte Zitate anderer befragter Studierender als jener, auf die ich mich im Haupttext der Empiriekapitel beziehe. Die Zitate belegen, dass die in den Kapiteln 5–8 rekonstruierten Orientierungen *fallübergreifend* relevant sind und stützen wesentliche entwickelte Hypothesen zu diesen.

renzerfahrung wird somit – ähnlich dem in Kapitel 3 vorgestellten Konzeptionalisierungsstrang 1 der Tourismusforschung (siehe S. 50) – auch als Antistruktur bzw. Strukturvarianz zum Alltag antizipiert. Das Verlassen des Gewohnten ist für Brad nach eigenem Bekunden emotional einerseits schwierig zu verarbeiten, andererseits ist es ein positiver Gegenhorizont und wird als Erfahrung gefasst, auf die lange gewartet wurde. Die Erwartung weitgehender Fremdheitserfahrung im Sinne sozialer Nichtzugehörigkeit (Sub-Orientierungsschema 3) für den Berlin-Aufenthalt klingt implizit an. So charakterisiert Brad Besuche an seinem früheren Wohnort kontrastiv dadurch, dass er bei seiner Familie ist. Sie ist aber im Vergleich zu anderen Fällen von untergeordneter Bedeutung (vgl. Ian, Anhang 1.1). Selbiges gilt im Hinblick auf weitgehende räumliche Fremdheitserfahrung (Sub-Orientierungsschema 4). Brad antizipiert diese zwar explizit, wenn er vor allem für den Beginn des Berlin-Aufenthalts von einer großen Herausforderung ausgeht, eigenständig anhand deutscher Straßenschilder den Weg zu seiner Unterkunft finden zu müssen. Jedoch liegt Brads Fokus in diesem Zusammenhang erneut auf weitgehender Fremdheit im Sinne kultureller (fremdsprachlicher) Unvertrautheit.<sup>107</sup> Sein Lachen am Schluss dieser Aussage lässt sich als Ausdruck von Nervosität deuten. In Kombination mit der eigenständigen Unterkunftssuche jedoch ist davon auszugehen, dass die Aussicht auf sprachliche Fremdheitserfahrung Brad überwiegend fasziniert. Sie wird nicht wie in anderen Fällen tendenziell als bedrohlich empfunden. Die Annahme des völligen Nicht-Verstehens ist angesichts der Tatsache, dass Brad Deutsch als Fremdsprache studiert, eine Übertreibung. Brad sucht zwar eine biografische Herausforderung, geht aber letztlich davon aus, sie erfolgreich zu bewältigen. Hierfür spricht auch seine spontane Herangehensweise an den Berlin-Aufenthalt – wenige Tage vor seinem Abflug hat er weder eine Unterkunft organisiert noch sich zum Zielraum näher informiert oder mit Packen begonnen.

Das *Orientierungsschema reduzierter Fremdheits- und Differenzerfahrung* liegt vor, wenn Studierende zwar im Rahmen ihres Auslandsaufenthalts etwas Neues und Unbekanntes zu erleben hoffen, dieses Neue und Unbekannte jedoch nicht oder nur in geringem Maße als kulturell fremd oder anders fassen (vgl. Anhang 1.2). Von einem Orientierungsschema reduzierter Fremdheits- und Differenzerfahrung ist zudem auszugehen, wenn Studierende lediglich alltägliche Strukturvarianz und Strukturlockerung antizipieren oder aber Differenzerfahrung, die auf spezifische Aspekte beschränkt bleibt. Beispielhaft lässt sich dies bei Kim aufzeigen:

“Berlin I’ve been there twice actually but, this time I can stay– actually stay in a homestay, I can choose to stay in a homestay so (I: hmhm), I will get to know more about Berlin like local culture.”

“And I expect myself to really get to know local Berliner culture and activities [...] I did some research [...] I’m very kind of musical so I think there’s kind of a Jazz festival, like some different music festivals and also erm museums and I didn’t get a chance to ride a bike around the city close to the river [...] the host Mom said oh you will enjoy the fresh air and the greenness [...] and I will go jogging very often with my family because they live right next to a forest.”

Kim, die bereits über Mobilitätserfahrung verfügt – hierunter ein einjähriger Schüleraustausch in Deutschland –, hebt im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt hervor, dass sie im Unterschied zu früherer Mobilität nach Berlin bei einer Gastfamilie untergebracht ist. Sie verdeutlicht, dass sie diese Option bewusst gewählt hat.<sup>108</sup> Sie verspricht sich hiervon, verstärkt die lokale Kultur kennenzulernen. Das Kennenlernen der Lokalkultur wird als neue mo-

---

<sup>107</sup> Dieser Fokus entspricht den Ergebnissen anderer empirischer Studien. So macht Murphy-Leujeune (2002: 87) „living foreignness“ als eine Hauptmotivation von Studierenden und SprachassistentInnen für Auslandsaufenthalte aus, die auf Erkundung und Experimentieren im Rahmen des Auslandslebens zielt und die kulturelle Dimension des Auslandsaufenthalts betont.

<sup>108</sup> Vermittlungsangebot der besuchten Sommeruniversität. Alternativen wären die vermittelte Unterkunft im Studierendenwohnheim oder die eigenständige Suche einer Wohnung oder eines WG-Zimmers in Berlin gewesen.

bilitätsbezogene Erfahrung in Abgrenzung zu früherer Mobilitätspraxis markiert.<sup>109</sup> Es entspricht einem *Orientierungsrahmen der kontrollierten Akkumulation und Erweiterung von Erfahrung*. Auf die Leitfragen, wie sie sich ihren Aufenthalt vorstelle und was sie gerne erleben wolle, wird das Eintauchen in die Lokalkultur als zentraler Erlebniswunsch bekräftigt und mit konkreten Handlungspraktiken verknüpft. Diese verweisen auf eine proaktive, zielgerichtete Erkundungsstrategie, beispielsweise den Besuch von Musikfestivals und Museen, Fahrradfahren oder Joggen mit der Gastfamilie im nahegelegenen Wald. Die antizipierten Handlungspraktiken stellen einerseits eine freizeitbezogene Strukturlockerung<sup>110</sup> zum Sommeruniversitätsstudium dar, das eine Fortsetzung alltäglicher Pflichten aus dem Herkunftsraum bedeutet. Andererseits implizieren sie Differenzenerfahrungen, die auf spezifische Unterschiede (z. B. kulturhistorische, naturräumliche, logistische) beschränkt bleiben und mit einer Varianz von Alltagsstrukturen einhergehen. Die spezifischen Differenzenerfahrungen entziehen sich nicht der Einordnung, wie es für Fremdheitsphänomene typisch ist. Vielmehr erweisen sie sich als kommunikativ zugänglich (vgl. Waldenfels 1997: 12, 29). Sie lassen sich fallübergreifend rekonstruieren und entsprechen einem *Orientierungsrahmen der Kontrastierung bzw. der individualisierten Ausdifferenzierung von Erfahrung*.

### 5.1.2 Die Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs und der Erfahrung des Eigenen

Bei den Interviewten, die primär an Fremd- und Differenzenerfahrung orientiert sind, schwingt das Selbst und Eigene lediglich implizit und tendenziell unterbewusst bei der Antizipation des Berlin-Aufenthalts mit. Es gibt jedoch auch Fälle, die im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt von vornherein primär an einer Erfahrung des Selbst und des Eigenen ausgerichtet sind. Das *Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs*<sup>111</sup> lässt sich insbesondere bei Ian rekonstruieren:

“I’ve really wanted to go somewhere else to erm– I just (were for) an inner self exploration kind of [...] just the fact that I’m gonna be in a place that I’ve never been before with no one almost that I know you know and I’m– I just get to see– I guess I’m inside of me how I’m going to (...) how I’m going to react how I’m going to feel what I’m going to experience it’s so erm– I guess adventurous.”

“It’s really just a big adventure you know it’s– I’m still kind of grasping the fact that I’m gonna be leaving you know for so long you know like six weeks, I’ve never left my family for that long.”

“I don’t really have my heart set on anything specific [...] I’m kind of open to whatever happens happens.”

“I don’t wanna be erm an American that’s [...] not understanding [...] I guess my number one you know goes to be as transparent and be as open as I possibly can because I– that’s so far what I know you know and the only way I can change me is to change what I know.”

Für Ian sind der Ortswechsel und die hiermit verbundene Fremdheitserfahrung primär Voraussetzung und Mittel zur Selbsterfahrung. Bei ihm lassen sich innerhalb des Orientierungsschemas des intensivierten Selbstbezugs verschiedene Sub-Orientierungsschemata rekonstruieren, nämlich jene an *Selbsterkundung* sowie *Selbstentwicklung* und *Selbstveränderung*. Das Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs wird von Ian auf Basis eines kontemplativ-reflexiven Handlungsentwurfs angestrebt. Es kann somit auch als Lernprozess über das Selbst konzipiert werden (vgl. hierzu auch Kap. 5.2.2). Ian möchte sich – so zeigt das ers-

<sup>109</sup> Dies entspricht insofern Forschungsergebnissen der Austauschforschung, als dort die Erfahrung neuer Impulse als eine der beliebtesten Motivationen für Auslandsstudienaufenthalte genannt wird (vgl. Krzakleweska 2013: 86).

<sup>110</sup> Pott (2007: 78) charakterisiert den modernen Tourismus als „organisierte Strukturlockerung“.

<sup>111</sup> Dieses Orientierungsschema ist in der Charakterisierung von touristischen Reisen als selbstbezogener Erfahrungskonsum (vgl. Spode 2010: 98, in Anlehnung an Knebel [1960] und Stagl [1980]) enthalten.



te Zitat – durch eingehende Beobachtung und Reflexion eigenen Reaktionsweisen im Angesicht des Fremden bewusst werden. Die hohe Relevanz der Selbsterkundung führt Ian argumentativ darauf zurück, dass der Berlin-Aufenthalt die erste eigenständige Mobilitätserfahrung unabhängig von der Familie ist. Dies verweist auf den Orientierungsrahmen der Suche nach und Annahme von Herausforderungen, wie er bereits im Hinblick auf das Orientierungsschema weitreichender Fremdheitserfahrung im Sinne neuer biografischer Erfahrungen rekonstruiert wurde. Darüber hinaus wird ein *Orientierungsrahmen der Autonomisierung* erkennbar. Ian konzipiert den Berlin-Aufenthalt als Abenteuer (Zitat 2) und sich selbst dadurch auch entsprechend Parks Ausführungen zum marginal man als Individuum, das im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt frei für neue Abenteuer ist (vgl. Park 1928: 887). Das Abenteuer besteht für Ian insbesondere in der Abwesenheit sozialer Zugehörigkeit, was von ihm als Bewährungsprobe und Entwicklungsaufgabe im Hinblick auf eigenständige Handlungspraxis betrachtet wird. In diesem Sinne schreibt er dem Berlin-Aufenthalt Potenzial für die eigene *Selbstentwicklung* zu. Diese konstituiert – wie bei anderen Fällen (vgl. Anhang 1.3) – einen positiven Gegenhorizont. Sie ist in einem *Orientierungsrahmen der (Selbst-)Vergewisserung und (Selbst-)Stabilisierung* verankert.

Die mehrfache Hervorhebung der eigenen Haltung der Offenheit im Interviewverlauf (Zitat 3) verweist auf einen *Orientierungsrahmen der Erprobung*, Sie zeigt, dass Ian das Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs handlungspraktisch durch eine experimentelle, reaktive und ungerichtete Herangehensweise umzusetzen gedenkt. Alternativ – so zeigt die komparative Analyse – kann der intensivierte Selbstbezug auch durch eine künstlerisch-kreative Aneignung des Fremden handlungspraktisch antizipiert werden (vgl. Brianna, Anhang 1.6). Das Sub-Orientierungsschema der *Selbstveränderung* dokumentiert sich am Ende unseres Interviews (vgl. Zitat 4). Hier deutet Ian unvermittelt an, dass sich Offenheit als oberste Handlungsmaxime für den Berlin-Aufenthalt nicht nur auf das kulturell Andere, sondern auch auf das Selbst bezieht. Sie beinhaltet eine Veränderung des eigenen Wissens, was wiederum Basis für eine (offenbar angestrebte) Veränderung des Selbst sei.

Innerhalb des *Orientierungsschemas der Erfahrung des Eigenen* lassen sich analog zur Soziologie des Fremden zwei Sub-Orientierungsschemata unterscheiden: *die Erfahrung des kulturell Vertrauten* und die *Erfahrung bestehender sozialer Zugehörigkeit*. Dies lässt sich besonders deutlich bei Vera rekonstruieren:

“I had applied for this DAAD scholarship and I had applied both for Berlin and Munich and actually hoping to get Munich rather than Berlin because it is closer to my home town Padua<sup>112</sup> and but erm anyway I put Berlin as my first choice just with the you know get it and stay with my best friend one month long and enjoy the city as I did that weekend break and erm I got the scholarship for erm for Berlin.”

“It’s already the second year I’m in London and erm comparing London and Berlin in a way made me like Berlin better erm, first I realized how much Italy and Germany have in common, I think England is rather different than the continent, whereas in Berlin in a way I feel– felt home, in some way the architecture wasn’t– wasn’t too alien for me, like it was– there were feel– no, you– of course like in a structure of Berlin is very different from an Italian town, Italian towns have just small square and then the city center, Berlin has several city centers I guess, but erm I don’t know, there was something in the buildings that seemed familiar to me.”

Die erste zitierte Interviewpassage, die Veras Stegreiferzählung zum Zustandekommen des Berlin-Aufenthalts entnommen ist, zeigt, dass Vera im Hinblick auf den bevorstehenden Aufenthalt primär an der Wiederherstellung sozialer Zugehörigkeit zu engen Bezugspersonen aus dem eigenen Herkunftsraum Italien orientiert ist. Diese fehlt ihr seit ihrer studienbezogenen

---

<sup>112</sup> Der ursprüngliche Herkunftsort wurde aus Anonymisierungsgründen verändert.

Migration nach England offenbar stark. In ihrer Stipendienbewerbung für potenzielle Sommeruniversitäten gibt sie als fremdräumliche Präferenzen einerseits die Option München an, die durch ihre räumliche Nähe zu ihrem Herkunftsort, in dem ihre Großfamilie wohnt, positiver Gegenhorizont ist. Andererseits verknüpft sie die Option Berlin mit ihrem zweiten Berlin-Besuch, den sie als konjunktiven Erfahrungsraum mit der besten Freundin aus dem Herkunftsraum erinnert. Dem Fremdraum wird also primär der Sinngehalt zugeschrieben, ‚Wirk-Erfahrung‘ zu ermöglichen und bereits etablierte soziale Zugehörigkeiten zu festigen. Im Fallvergleich zeigt sich, dass auch andere Studierende Berlin vorab als konjunktiven Erfahrungs- und Kommunikationsraum bezogen auf Mitstudierende, Freunde und Bekannte im Herkunftsraum konzipieren (vgl. Joleen und George, Anhang 1.4).

Die Erfahrung *räumlicher Vertrautheit* ist als Sub-Orientierungsschema des Eigenen für Vera von untergeordneter Bedeutung.<sup>113</sup> An *kulturell Vertrautem* hingegen zeigt sie sich im weiteren Interviewverlauf orientiert, wenn sie ihren aktuellen Wohnort London mit dem Zielort Berlin vergleicht und letzterer aufgrund zugeschriebener kultureller Ähnlichkeiten mit dem Herkunftsraum als positiver Gegenhorizont fungiert. Der Fallvergleich zeigt, dass das Sub-Orientierungsschema der Erfahrung von kulturell Vertrautem auch dergestalt zum Ausdruck kommen kann, dass Studierende die eigene Sozialisation in einer Metropole als konstitutiv für ihr Selbstverständnis und die Auswahl Berlins als Mobilitätsziel präsentieren. Sie gehen bis zu einem gewissen Grad von einer kulturellen (metropolitanen) Vertrautheitserfahrung in Berlin aus (vgl. Sarah und Lin, Anhang 1.4). Bei Vera erweist sich das Sub-Orientierungsschema der Erfahrung von kulturell Vertrautem als kongruent zu der Erfahrung kultureller ‚Wurzeln‘. Diese kann sich bei anderen Studierenden (z. B. AmerikanerInnen mit europäischen Vorfahren) auch dergestalt dokumentieren, dass sie den Berlin-Aufenthalt *vorab* auch als identitäre Suchbewegung nach den „eigenen kulturellen Wurzeln“ fassen (vgl. Jeff, Anhang 1.4).

*Eigenes im Sinne fortgesetzter alltagsstruktureller Kontinuität* von den Studierenden lediglich im Hinblick auf studienbezogene Verpflichtungen oder studentischen Arbeitsaufwand antizipiert. Beides ist den Studierenden aus den laufenden Semestern im Universitätsalltag am üblichen Wohnort vertraut. Sie besitzen hierzu ein gewisses Bekanntheitswissen. Die Antizipation solch alltagsstruktureller Kontinuität erfolgt nie in den Stegreiferzählungen, sondern meist erst auf die Leitfadenfrage hin, wie sie sich ihren Aufenthalt in Berlin vorstellen. Sie ist somit *vor* Berlin von untergeordneter Bedeutung. Ihre starke Verknüpfung mit der ausbildungsinstitutionellen Verankerung am Zielort verweist auf Orientierungen in Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ (vgl. Kap. 5.1.2).

### **5.1.3 Die Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde bzw. der Überwindung von Fremdheit**

Die Studierenden sind explizit und/oder implizit nicht nur nach der Erfahrung des Fremden und Anderen bzw. des Eigenen und des Selbst in Berlin orientiert, sondern auch an der Verbindung von beidem. Im Hinblick auf die Verbindung zwischen Fremdem und Eigenem lässt sich auf Basis des empirischen Materials für die erste Erhebungsstufe zunächst zwischen einem *Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde* und dem *der Überwindung von Fremdheitserfahrungen* unterscheiden. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Orientierungsschemata, die empirisch ineinander übergehen, ist vor allem analytischer Natur. Sie ist

---

<sup>113</sup> Es wird von Studierenden, wenn überhaupt, primär als Ergebnis eines aneignenden Annäherungsprozesses durch räumliche Erkundung thematisiert. Daher wird es im Folgekapitel im Abschnitt zum Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde rekonstruiert.

als graduelle Abstufung zu verstehen, wie intensiv eine Verbindung von Fremdem bzw. Differendem und Eigenem bzw. Selbst gesucht wird.

Eine *Annäherung an das Fremde* wird zunächst maßgeblich in Form von *Sub-Orientierungsschemata des Eintauchens bzw. Erkundens* antizipiert. Diese könnten – wie von Waldenfels (1997: 49) im Hinblick auf Fremdheitserfahrungen festgestellt – mit „Aneignungsbestrebungen“ einhergehen. Sowohl Prozesse des Eintauchens als auch des Erkundens werden von den Studierenden häufig explizit – d. h. unter Nutzung von Ausdrücken wie „explore“, „discover“ oder „being fully immersed“ – präsentiert.<sup>114</sup> Die übereinstimmenden Begrifflichkeiten indizieren, dass es sich nicht nur um individuelle Handlungsentwürfe handelt. Vielmehr ist von einem ausgeprägten Wissen der Studierenden über institutionalisierte, normierte Verläufe von Auslandsaufenthalten auszugehen.<sup>115</sup> Die häufige Nennung des Handlungsentwurfs der Erkundung entspricht Erkenntnissen der Städtetourismusforschung zu bevorzugten touristischen Handlungspraktiken.<sup>116</sup>

Beide genannten Sub-Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und Andere können hinsichtlich der präferierten Form der Annäherung weiter in ‚authentisch‘ vs. ‚touristisch‘ bzw. sozial-kommunikativ vs. sinnlich-konsumptiv untergliedert werden. Beispielhaft lässt sich dies an der folgenden Interviewpassage von Brad aufzeigen:

“What I would like to experience is a total German immersion, I don’t wanna anything about the US or like any kind of international (bars) or international people, I wanna experience what Germany really is what Berlin really is, I wanna meet a lot of German people erm and I mean obviously you know everybody in Germany can speak English but I really want to practice German and I mean once I get there I want– it’s a really big thing for me to just go and just something obviously look at all these things like what tourists see but I really really really wanna experience the real Berlin and– and what happens behind the scenes and what tourists don’t see and erm– really really experience what a Berliner would go for, for instance what a tourist would go for.”

Brad imaginiert seinen Auslandsaufenthalt konkret als ‚authentische‘ Erfahrung des Eintauchens in eine fremde Umgebung, die tendenziell nationalkulturell-homogen antizipiert wird. Diese konstituiert einen positiven Gegenhorizont in Abgrenzung vom kulturell Eigenen bzw. Universalen. Erkennbar wird folglich ein *Orientierungsrahmen, sich auf das Andere und Fremde einzulassen, sich diesem auszusetzen*. ‚Authentizität‘ wird – analog zu MacCannells These vom Tourismus als Suche nach Authentizität (MacCannell 1976: 13) – als eine Art Szenerie hinter der Bühne angenommen, welche die erlebniswerten Erfahrungen der Einheimischen repräsentiert. Brad strebt einerseits eine Annäherung an das Fremde über die Konsumtion des ‚Authentischen‘ an, andererseits über die bevorzugt fremdsprachliche Interaktion mit Angehörigen der fremdkulturellen Gruppe, der er sich annähert. Brad imaginiert die Interaktion mit diesen u. a. in einer Bar. Dies verweist nicht nur auf das bereits erwähnte *Sub-Orientierungsschema der (sozial-kommunikativen) Erkundung*, sondern auch auf *Strukturlockerung* als ein wesentliches Sub-Orientierungsschema des Orientierungsschemas reduzierter Fremdheits- und Differenzenerfahrung. Ihm liegt vermutlich ein *Orientierungsrahmen der Kontrastierung* zugrunde. So ist bei Brad im Herkunftsraum gerade ein Semester mit vielen Prüfungen zuende gegangen und bis zum 21. Lebensjahr kein legaler Konsum von Alkohol möglich.

---

<sup>114</sup> Verwendung des Begriffs „explore“ von sechs der 14 Studierenden aus dem finalen Sample, von „immersed“ bzw. „immersion“ durch drei.

<sup>115</sup> In Anlehnung an Schütze (1984: 92) ließe sich auch von „(mobilitäts-)biografischen Handlungsschemata“ sprechen und annehmen, dass die „institutionellen Ablaufmuster“ der Mobilitätsbiografie greifen, also gesellschaftliche und ausbildungsinstitutionelle Erwartungen an die Studierenden zum Erfahrungsablauf von Auslandsaufenthalten.

<sup>116</sup> U. a. von Weber (2012: 155), der im Hinblick auf Berlin basierend auf Fragebogendaten und Reiseführerliteratur feststellt, dass die Erkundung der Stadt weit häufiger genannt wird als andere Handlungspraktiken.

„Touristische“ Erkundung ist zwar für Brad insbesondere vor dem Hintergrund, dass der Berlin-Aufenthalt seine erste eigenständige fremdkulturelle Mobilitätserfahrung darstellt, ebenfalls ein positiver Gegenhorizont. Als Sub-Orientierungsschema wird sie aber im Vergleich zur „authentischen“ Erkundung nur sekundär relevant. Dies verweist darauf, dass für Brad – ebenso wie für viele andere Sommeruniversitätsstudierende (vgl. Anhang 1.5) – ein *Orientierungsrahmen der Distinktion* die Annäherung an das Fremde und den Modus ihrer Aneignung prägt. Zwar erwähnen viele, dass sie Sehenswürdigkeiten besuchen und das „touristische“ Spiel folglich bis zu einem gewissen Grad mitspielen möchten. Zugleich grenzen sie sich mit ihrem Wunsch nach lokalkultureller Erkundung und Lebenserfahrung in Berlin gezielt von TouristInnen ab. Sie betonen, dass sie im Rahmen ihres Aufenthalts weit mehr als „touristische“ Erfahrungen sammeln möchten. Die angestrebten „nicht-touristischen“ Erfahrungen sind ebenso wie die „touristischen“ Handlungsentwürfe stark an eigenen Interessen (z. B. Kunst, Geschichte, Musik, vgl. Anhang 1.5) ausgerichtet. Somit folgen sie ebenfalls einem Orientierungsrahmen der Distinktion im Sinne einer Individualisierung.

Ein weiteres auf der ersten Erhebungsstufe rekonstruiertes Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde ist die *künstlerisch-kreative Nutzung des Unvertrauten*. Ihm liegt ein *Orientierungsrahmen der Transformation* zugrunde. Es lässt sich insbesondere bei Studierenden, die kreative Studienfächer gewählt haben (vgl. Anhang 1.6), rekonstruieren. Beispielsweise dokumentiert es sich bei Brianna anhand der von ihr reproduzierten Berlin-bezogenen Images und Narrationen:

“A creative place, search for good pretext for thesis, nutrients in the brain, the spot to be to get a different view of things so you can get creativity.”

“They talk about these creative people that have gone to Berlin to actually do stuff, they interview this guy, he was a musician, then this other guy that was like an artist and then this other one there was a designer and all of them would say you know what, we came to Berlin to yeah to search for inspiration, they really said Berlin it’s a place where you can be creative.”

Das *Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheitserfahrung* dokumentiert sich im empirischen Material vor Berlin, wenn manche Studierende eine ausgeprägte Eingliederung des Selbst in das Fremde annehmen bzw. anstreben. Zu den in diesem Zusammenhang rekonstruierbaren Sub-Orientierungsschemata gehören jenes der *Gewöhnung durch Routinen und alltagspraktische Integrationserfahrung*, der *Etablierung sozialer Zugehörigkeiten* sowie der *Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster und Orientierungen*.

Das *Sub-Orientierungsschema der Gewöhnung durch Routinen und alltagspraktische Integrationserfahrung* dokumentiert sich in Interviewpassagen wie der folgenden von Sarah:

“I sort of think of this upcoming trip in erm– sort as a parallel to a few other erm experiences where I’ve been abroad [...] I stayed in London for a month [...] by the end of it I sort of felt like erm I knew the city pretty well, I knew its– its layout, what its neighborhoods were sort of like, it felt almost like my city so I’m hoping that Berlin will feel the same way and the same thing happened [...] in Sydney Australia [...] just really got used to getting around it, I guess what’s interesting is that like I noticing as feeling and what I’m saying erm there’s something about becoming really erm familiar with and accustomed to a city’s transportation system [...] just in that sense I sort of know the layout and know how to get from one point to another and at that point the city becomes smaller and more manageable.”

Für Sarah ist die räumliche Vertrautheit, die sich auf Basis der wiederholten Nutzung des Öffentlichen Personennahverkehrs in einer ursprünglich fremden Stadt entwickelt, positiver Gegenhorizont. Sie wurde bereits im Rahmen früherer mehrwöchiger Auslandsaufenthalte erfahren. Sarah empfand die besuchten Stadträume letztlich nahezu als Teil ihres Selbst und orientiert sich hieran im Hinblick auf den bevorstehenden Aufenthalt. Sie erwartet Berlin als zu-

gänglich und damit nur als bedingt fremd. Ihr Rückblick auf frühere Auslandsaufenthalte verweist auf das verbreitete Bestreben, Fremdes aufzulösen und anzueignen, indem es in Vertrautes umgewandelt wird (vgl. Waldenfels 1997: 48 ff.). In Sarahs Äußerungen dokumentiert sich somit ein *Orientierungsrahmen der Inkorporierung*. Umgekehrt drücken andere Fälle ihren Wunsch nach alltagspraktischer Integrationserfahrung aus, wenn sie bekunden, als Teil von Berlin dort leben zu wollen, sich als temporäre BewohnerInnen des Zielraums in Abgrenzung von BesucherInnen begreifen oder ihre ausbildungsinstitutionelle Verankerung während des Berlin-Aufenthalts in den Vordergrund rücken (vgl. Anhang 1.7). Indem Sarah fremdräumliche Aneignungserfahrungen von früherer Mobilitätspraxis zum Maßstab für den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt erhebt, zeigt sie sich an einer Herangehensweise an den Fremdraum orientiert, die sich bereits bewährt hat. Sie antizipiert einen erprobten, d. h. durch Bekanntheitswissen gestützten, nicht-experimentellen Modus der Annäherung an das Fremde bzw. der Überwindung von Fremdheit.

Das *Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten sowie der temporären Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster und Orientierungen* lässt sich besonders deutlich bei Jeff rekonstruieren:

“I rea– really see this first study abroad as, not so much, a whole trip itself, but more as an introductory, kind of you know, just visit there and make friends, meet people really learn the culture and try to embrace it and, accept it and and try to just learn learn learn to live in a German society.”

“I wanna see if I can take the speed and action and energy of Berlin at a slower pace to really trying understand the culture [...] normally I know when a lot of people go to like foreign studies or they like go on vacation and stuff, they– they go like with a lot of energy, want to do, everything like in one week [...] they don’t stop to understand from the perspectives of the citizens [...] not really care about the local practices or local respects or ideas here, I:- I wanna slow it down a lot more, and I really try to observe and learn and respect what is– what is practised over there [...] you know hopefully try to make a few friends if I can.”

Jeff schreibt dem bevorstehenden Berlin-Aufenthalt zwar einführenden Charakter zu, was zunächst lediglich für ein Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde spricht. Aufgrund des expliziten Wunsches, in Berlin Freundschaften zu knüpfen und die andere Kultur und das Leben in der deutschen Gesellschaft akzeptieren zu lernen, ist jedoch auch von einem Orientierungsschema der Überwindung des Fremden auszugehen, dem ein *Orientierungsrahmen der Integration und Akkulturation* zugrundeliegt. Dieser ist ein beliebter Forschungsgegenstand der soziologischen Migrationsforschung (u. a. bereits bei Park 1928: 890 und Schütz 1972 [1944]: 53); in der Tourismusforschung werden TouristInnen Inklusionsbestrebungen hingegen eher abgesprochen (vgl. Pott 2007: 78). Die angestrebten Versuche, die Fremdkultur zu verstehen und anzunehmen, fasst Jeff explizit als Lernprozess. Dies verweist auf Querverbindungen und Schnittmengen zwischen Erfahrungsdimension 1 und 2 (vgl. Kap. 5.2.2). Die explizite Mehrfachnennung des Lernbegriffs legt nahe, dass Jeff Fremdheit primär als kulturelle Unvertrautheit fasst. Er geht von fehlendem Bekanntheitswissen über den Zielraum aus, das er sich im Sinne eines Erkennens und Erlernens anzueignen gedenkt. Durch diese Art des Absorbierens strebt er letztlich eine Auflösung der Fremdheit an – so wie es Waldenfels (1997: 48 ff.) als übliche, wenn auch nicht anzustrebende Form des Antwortens auf das Fremde skizziert. Jeff lässt relativ offen, auf welche Gruppe das *Sub-Orientierungsschema der Etablierung sozialer Zugehörigkeiten* ausgerichtet ist. Angesichts des starken fremdkulturellen Lernimpetus (vgl. Kap. 5.1.2) ist zu vermuten, dass es auf Einheimische des Zielraums generell zielt. Im Fallvergleich zeigt sich, dass es sich aber auch auf Mitstudierende der Sommeruniversität, bestimmte (z. B. kreativ-alternative) Milieus oder kon-

krete Bezugspersonen wie Mitglieder der gebuchten, zugewiesenen Gastfamilie richten kann (vgl. Anhang 1.8).

Jeff distinktiert sich von einer aktionistischen Herangehensweise<sup>117</sup> an den Auslandsaufenthalt, die seiner Meinung nach viele Auslandsstudierende verfolgen. Sie ist für ihn insofern negativer Gegenhorizont, als sie mit lokalen Praktiken und Ideen seines Erachtens wenig zu tun hat und daher einer Missachtung dieser gleichkommt. Jeff setzt dem eine kontemplativ-reflexive Herangehensweise an den Fremdraum als Handlungsentwurf entgegen. Er betont, dass er an einer langsameren Erkundung interessiert sei, die auf Beobachtung, Lernen und Respektieren lokaler Praktiken ziele. Indem er sich von dem fehlenden Innehalten vieler Austauschstudierender abgrenzt und dem seinen Wunsch nach dem Beobachten und Respektieren lokaler Praktiken gegenüberstellt, offenbart er einen Orientierungsrahmen der Akkulturation. Dieser ist – wie der Fallvergleich zeigt – für die meisten anderen Studierenden insofern weniger relevant, als diese die temporäre Übernahme fremdkultureller Handlungs- und Deutungsmuster kaum thematisieren. Er dokumentiert sich lediglich dahingehend, dass Studierende betonen, in Berlin mit lokal Ansässigen und in der Fremdsprache Deutsch interagieren zu wollen (vgl. Anhang 1.8). Dies zeigt erneut, dass Erfahrungsdimension 1 und 2 in Wechselwirkung zueinander stehen (vgl. Kap. 5.2.2).

## 5.2 Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungsentwürfe im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Bildung & Lernen“

In den Stegreiferzählungen der Interviews *vor* Berlin konnten fallübergreifend zunächst folgende Orientierungsschemata im Hinblick auf Erfahrungsdimension 2 rekonstruiert werden:

- studienbezogener Lernfortschritt und Lernerfolg;
- informelle Erweiterung von Wissensbeständen und Kompetenzen sowie
- personales und biografisches Lernen.

Die Orientierungsschemata wirken zum Teil komplementär und stehen in Wechselwirkung mit Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 1.

### 5.2.1 Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs

*Vor* Berlin thematisieren alle Studierenden in ihren Stegreiferzählungen den Sommeruniversitätskurs, seinen Bezug zu ihrem Studienfach bzw. seine Bedeutung für die Studienkarriere. Dies verweist auf ein *Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs*. Es wird bei Kim besonders offensichtlich:

“I spent one year in Düsseldorf when I was in highschool and now I'm a first year university student and I try to find an internship or summer course I can find in Germany and Berlin (I: hmhm) and Berlin or my summer school is one of the only programs that offer not only the language program but also more political or other subjects [...] also I plan to stay maybe two years later in a long-term exchange in Berlin (I: mhm) because Berlin is the capital city of Germany and it's also the political center of I can say Europe, not like, one of the political centers in Europe and I'm a political science student major so that's my motivation to go to Berlin.”

“I imagine I'll be very busy at the day because of the course, I'm taking two courses I will be very busy and but I know there are some activities I can join [...] and I expect myself to really get to know local Berliner culture and activities.”

---

<sup>117</sup> Nohl et al. (2015: 24) typisieren Aktionismus, also die Handlungspraxis, sich Hals über Kopf in eine neue Handlungspraxis hineinzustürzen und aus dem Impuls der Situation heraus unüberlegt an neue Erfahrungsräume heranzugehen, als einen von mehreren Lernhabits (vgl. Kap. 3.2.1, S. 75). Dies spricht für die im laufenden Text konstatierten Querverbindungen zwischen Erfahrungsdimension 1 und 2.

Die Interviewpassage macht bereits den Großteil von Kims Stegreiferzählung zum Zustandekommen des Berlin-Aufenthalts aus. Sie zeigt, wie Mobilitätserfahrungen – hierunter Kims früherer Schüleraustausch nach Deutschland, aber auch der nun bevorstehende Berlin-Aufenthalt – unter Bezugnahme auf den eigenen gegenwärtigen Status in der formalen Bildungskarriere eingeordnet werden. Vornehmlich argumentativ berichtet Kim von der gezielten Suche nach einem Sommeruniversitätskurs und dem angenommenen Nutzen des gefundenen Kurses und der Stadt Berlin im Hinblick auf ihr Studienfach. Dies impliziert, dass sie als Herangehensweise an den Fremdraum einen Modus zielgerichteten und angeleiteten formalen Lernens präferiert.<sup>118</sup> Auch bei der Imagination ihres Berlin-Aufenthalts geht sie zuerst auf ihr Engagement für die beiden gewählten Sommeruniversitätskurse ein und erst aufbauend auf das angestrebte Kennenlernen der Berliner Lokalkultur.

Der fallübergreifende Vergleich zeigt, dass auch mehrere andere Studierende ihren Berlin-Aufenthalt unter argumentativem Rückgriff auf Studienfächer bzw. berufspraktische Erfahrung einordnen. Dies entspricht den Ergebnissen anderer Studien, die akademische Motive als Hauptmotive von Auslandsstudienaufenthalten benennen (vgl. Wolfeil 2012: 91). Der gebuchte Sommeruniversitätskurs wird häufig bereits in der Eröffnung der Stegreiferzählung als sinnvoller Baustein für eine erfolgreiche Studien- bzw. Berufskarriere präsentiert – sei es als notwendiger oder anrechnungsfähiger Bestandteil im Curriculum bzw. vielversprechender lernpraktischer Erfolgsfaktor, z. B. im Sinne verbesserter Fremdsprachkenntnisse, eines beschleunigten Studienabschlusses oder einer Zusatzqualifikation, welche die eigene berufliche Etablierung abzusichern oder auszubauen verspricht. Dies verweist auf einen milieuspezifisch vorherrschenden *Orientierungsrahmen der Akkumulation von Bildungskapital bzw. institutionalisiertem kulturellen Kapital*, das in akademischen Ausbildungsinstitutionen erworben wird und sich in formalen Bescheinigungen, Zertifikaten und Zeugnissen widerspiegelt.<sup>119</sup> Dieser Orientierungsrahmen ist zugleich Ausdruck dafür, dass sich die Studierenden im Rahmen des Auslandsaufenthalts in einen institutionalisierten biografischen Ablauf hineinbegeben.<sup>120</sup> Sie schreiben dem Auslandsaufenthalt vor allem Sinn als internationale Studienerfahrung zu. Der Aufenthalt bezieht sich somit auf ein für den Lebenslauf gesellschaftlich erwartetes, zu absolvierendes Ablaufmuster. Dieses kann mit Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 1 konfliktieren, insofern diese für die Studierenden ebenfalls hohe Relevanz entfalten. Bei Sarah lässt sich dies sehr gut rekonstruieren:

“I imagine it will be erm fun erm at least really hoping that it will be fun (I: yeah) erm but I know that erm I have to put in a lot of work I also have you know so there’s stuff for the– the erm course I’m taking (I: yes) also I have erm an article to write and a paper to prepare for a conference so erm I sort of fear almost that ah I’ll be tempted to do things other than that because of all the really cool ahm places to go and explore ah in the city [...] I’ve been telling people that erm I sort of feel like I’ll be– we had the saying like ‘a kid in a candy store’ (I: yeah) with just so many exciting options things to do and choose from erm so I feel like I will be really tempted to do that and that eventually I will be able to when it’s almost done.”

Sarah kontrastiert das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs mit dem Orientierungsschema der Annäherung an das räumlich und kulturell Fremde durch sinnlich-konsumptive Erkundung. Beide werden als positive, jedoch nur schwer mitei-

<sup>118</sup> In Anlehnung an Nohl et al. (2015: 26) könnte auch vom Lernhabit des strukturierten Wissenserwerbs gesprochen werden. In der Pädagogik wird zwischen zielgerichtetem (intentionalem) Lernen (vgl. Holzkamp 1996: 21) bzw. explizitem Lernen (Hulstijn 2005), bei dem Lernenden der Lerngegenstand bewusst ist, und deklarativem Lernen, bei dem kognitives Fakten- und Erlebniswissen angelegt wird, unterschieden (vgl. Scheich 2006: 77).

<sup>119</sup> Pierre Bourdieu (1983: 183 ff.) unterscheidet soziales, ökonomisches, kulturelles und symbolisches Kapital. Das kulturelle Kapital, das über schulische Ausbildung erworben wird, nennt er auch Bildungskapital. Er unterscheidet inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital.

<sup>120</sup> Eine der insgesamt vier von Fritz Schütze (1984) genannten biografischen Prozessstrukturen.

ander zu versöhnende Gegenhorizonte präsentiert. Mit der Metapher, sich wie ein Kind im Süßwarenladen zu fühlen, antizipiert Sarah Berlin als Möglichkeitsraum mit nahezu unbegrenzten Erkundungsoptionen. Andererseits werden diese auch als Versuchung präsentiert, der es angesichts des verinnerlichten Arbeitsethos zu widerstehen gilt. Indem Sarah die Erkundung an die Handlungspraxis getaner Arbeit bindet, deutet sie an, dass sie dem Orientierungsschema des studienbezogenen Lernerfolgs Priorität einzuräumen gedenkt, Sie ist bereit, auf die Handlungspraxis der Erkundung bis zu einem gewissen Grad zu verzichten. Im Fallvergleich lässt sich auch bei anderen Befragten eine Dominanz des Orientierungsschemas studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs rekonstruieren (vgl. Anhang 1.9), jedoch auch ohne, dass hieraus offenbar ein innerer Konflikt mit anderen mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata entsteht. In diesen Fällen ist zu vermuten, dass letztere von so untergeordneter Relevanz sind, dass keine Widersprüche zum dominanten Orientierungsschema des formalen Lernfortschritt und Lernerfolgs antizipiert werden.

Bei anderen Studierenden wiederum erfolgt die Thematisierung dieses Orientierungsschemas vergleichsweise spät in der Stegreiferzählung oder die Ausführungen bleiben vage, wirken etwas konstruiert oder werden weniger engagiert vorgetragen. Dies spricht zumindest im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt für eine untergeordnete Bedeutung von formalem Lernfortschritt und Lernerfolg bzw. des zugrunde liegenden Orientierungsrahmens der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital. Es lässt vermuten, dass die Thematisierung studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs vor Berlin auch zur Legitimierung der Auslandsmobilität dienen kann – insbesondere in der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters, in dem formales Lernen einen gesellschaftlich weithin akzeptierten Grund für Mobilität darstellt (vgl. Kap. 5.2.3). Sie täuscht möglicherweise darüber hinweg, dass andere mobilitätsbezogene Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 1 wesentlich stärker wirksam werden. Dies würde den Hypothesen anderer Studien zu Auslandsstudierenden entsprechen, denen zufolge „offizielle“ Gründe wie der Nutzen für eine zu erlernende Fremdsprache oder die akademische und berufliche Karriere mehr expliziert werden als „persönliche“ Gründe (Krzaklewska 2008: 86).

### **5.2.2 Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen**

Im Fallvergleich zeigt sich, dass das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs, das durch eine angeleitete formale Herangehensweise geprägt ist, vom *Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen* abzugrenzen ist, das in einem selbstbestimmten Modus erfolgt. Dieses hat beispielsweise Mitch vor Berlin deutlich vor Augen:

“I hear a lots erm very interesting things about the city, I don't know too much, everyone just says you're going to have a great time, you learn a lot, gonna have a great time, you learn a lot, so but the programme was a good idea.”

“As far my schooling goes, I think it's gonna be really great because I already have a foundation of German and when you're immersed in the people and culture and everyday conversation I– that's the best way to acquire, so education– it'll be great for me.”

In den zitierten Interviewpassagen verbindet Mitch potenzielle Lernprozesse mit Narrationen über den Fremdraum Berlin bzw. mit dem Eintauchen in eine fremdkulturelle Umgebung und Interaktion. Dies deutet darauf hin, dass diese Lernprozesse zum einen auf fremdkulturelles Handlungswissen zielen, zum anderen in einem Modus informellen beiläufigen Lernens angeeignet werden sollen. Indem Mitch das genannte Orientierungsschema mit persönlichen Nar-



rationen und der Aussicht auf eine „großartige Zeit“ verknüpft, wird deutlich, dass es milieuspezifisch einen positiven Gegenhorizont konstituiert. Das Sommeruniversitätsprogramm stellt er nachfolgend kontrastiv gegenüber, sodass zunächst von einer geringeren Relevanz des Orientierungsschemas des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs für Mitch auszugehen ist. Jedoch bekundet Mitch aufbauend seine positive Erwartung hinsichtlich des Sommeruniversitätskurses. Er führt diese argumentativ auf seine Deutsch-Vorkenntnisse zurück sowie auf die Tatsache, zu diesem Zeitpunkt bereits in alltägliche fremdkulturelle Interaktionsmuster in Berlin eingetreten zu sein. Die Ausdehnung der eigenen fremdkulturellen Erfahrungsbasis wird als bevorzugter Weg präsentiert, um selbständig und selbstreflexiv Selbst- und Weltbezüge zu erweitern. Mitch zeigt sich somit an selbstbestimmten Lernprozessen entsprechend einem Humboldt'schen Erziehungsideal orientiert. Dem entspricht ein *Orientierungsrahmen der Akkumulation von nicht-institutionalisiertem kulturellem Kapital*.

Die komparative Analyse offenbart, dass viele Studierende mit dem Studienfach Deutsch als Fremdsprache das Orientierungsschema des formalen studienbezogenen Lernfortschritts mit jenem des erfahrungsbasierten informellen Wissens- und Kompetenzerwerbs verknüpfen. Sie bekunden die Absicht, ihre fremdsprachliche Kommunikationskompetenz im Studienfach Deutsch auf Basis des alltagspraktischen Handelns im Fremdraum verbessern zu wollen (vgl. Anhang 1.10). Manche präsentieren die selbstbestimmte Erweiterung der eigenen (in diesem Fall fremdsprachlichen) Kompetenzen nicht nur als ein Orientierungsschema, das formalen Lernfortschritt und Lernerfolg unterstützt, sondern auch als Orientierungsschema, das unabhängig von diesem relevant ist. Beispielsweise drücken sie ihren Wunsch aus, alltagsprachliches Deutsch zu lernen und Berliner Dialekt aufzuschnappen. Dies zeigt, dass das Orientierungsschema der Erweiterung fremdkultureller Kompetenzen auch eng mit den Orientierungsschemata der Etablierung von alltagspraktischem Routinehandeln und der temporären Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster aus Erfahrungsdimension 1 verbunden sein kann. Die genannten Orientierungsschemata in beiden Erfahrungsdimensionen gehen Mischformen ein und überlagern sich, wenn Studierende den Lernwunsch explizieren, sich in der fremdräumlichen Umgebung zurechtzufinden, die andere Kultur anzunehmen oder historische Hintergründe und fremdkulturelle Spezifika zu verstehen.

Analog überlagert sich das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen mit jenem der Annäherung an das Fremde durch Erkundung. So drücken die Studierenden fallübergreifend ihr Bestreben aus, die Menschen des unvertrauten Zielraums sowie die hier vorherrschende spezifische Kultur kennenzulernen bzw. bereits vorhandenes rudimentäres Wissen zur Fremdkultur vertiefen und erweitern zu wollen. Beispielsweise möchten sie mehr über die Architektur, Geschichte, die Menschen, Politik, Religion und die kulturellen Praktiken erfahren und fremdsprachlich interagieren (vgl. Anhang 1.10). Ihre entsprechend individuellen Interessen präferierten Erkundungsobjekte sind zugleich potenzielle Lerngegenstände. Manche Studierende nehmen die Erkundungsobjekte, die zum Teil auch Bezug zu ihren Studienfächern haben, zugleich als Lernobjekte wahr. Dies deutet auf eine komplementäre handlungspraktische Umsetzung der Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem und nicht-institutionalisiertem kulturellem Kapital hin. Andere Studierende wiederum formulieren ihre Erkundungspläne – selbst wenn sie sich auf Institutionen mit gesellschaftlichem „Bildungsauftrag“ beziehen (Museen, Theater, Konzert- und Opernhäuser etc.) – nicht explizit als Lernabsichten. Das zeigt, dass sie sich dieser nicht immer bzw. nur teilweise bewusst sind und in diesem Fall von einem Modus des impliziten Lernens auszugehen ist, das sich beiläufig (inzidentell) vollzieht. Obwohl die von vielen Stu-

dierenden angestrebte Handlungspraxis der Erkundung nicht explizit mit Lernabsichten einhergeht – weil sie wenig zielgerichtet ist („einfach herumlaufen“) bzw. auf (kulinarischen, musikalischen, geselligen) Erlebniskonsum zielt –, verweist sie auf eine grundsätzliche Orientierung an Erfahrungsbildung. Erfahrungsbildung gilt als wesentlichstes Merkmal von Lernen (vgl. Buck 1987: 3, zit. nach Nohl et al. 2015: 143). Analog zur Charakterisierung der Erkundung als eine Phase in Lernprozessen (vgl. Nohl et al. 2015: 118) ist daher davon auszugehen, dass die Studierenden beim Lernen „durch Kontrastierung ihrer bisherigen Orientierungen eine Sensibilisierung für neue Erfahrungshorizonte“ erfahren (ebd.). In diesem Sinne kann jedes Objekt oder Phänomen, auf das sich die Erkundungs- bzw. Erlebnisinteressen der Studierenden richten, zum Lerngegenstand werden.

### **5.2.3 Das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens**

Lernprozesse können nicht nur im Hinblick auf Welt-, sondern auch auf Selbstbezüge für die Studierenden einen positiven Gegenhorizont darstellen. Das zeigt die folgende Aussage von Brad in seinem freien Abschluss-Statement im Interview vor Berlin:

“I think once I get there I'm gonna understand– I'm gonna understand what I was waiting for, I'm gonna understand a lot of things.”

Brad nimmt an, dass ihm seine erste eigenständige internationale Mobilitätserfahrung ermöglichen wird, vielfältiges Bekanntheitswissen aufzubauen, welches ihm bislang nicht verfügbar ist. Seine Formulierung, er werde verstehen, auf was er gewartet habe, deutet auf ein Orientierungsschema der biografischen Selbstreflexion zur Herstellung von Sinn und Identität hin. Im Anschluss an Nohl et al. (2015: 162) wird es als *Orientierungsschema biografischen Lernens* gefasst. Es verweist darauf, dass Auslandsmobilität als milieuspezifisch verbreitetes, zum Lebenslauf gehörendes Ablaufmuster verfügbar ist (vgl. Kap. 5.3.3). Es wurde von Brad bereits in kognitiver Hinsicht verinnerlicht, stellt bis zum Zeitpunkt des Berlin-Aufenthalts jedoch handlungspraktisch noch eine Leerstelle dar, die es nun zu füllen gilt. Brad geht davon aus, dass er typische Elemente und Aktivitäten von internationaler Mobilitätspraxis erschließen wird, die bis jetzt keinen konjunktiven Erfahrungsraum mit anderen Gesellschaftsmitgliedern – in seiner aktuellen Lebenslage insbesondere Mitstudierende – markieren. Mit dem Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens strebt er Lernprozesse an, die sich erfahrungsbasiert und informell vollziehen. Insgesamt wird das genannte Orientierungsschema vor Berlin von Studierenden aus dem finalen Sample nur vereinzelt explizit angesprochen. Es schwingt jedoch bei der Thematisierung der (Sub-)Orientierungsschemata der Selbstentwicklung (vgl. Kap. 5.1.2) oder informellen Erweiterung von Kompetenzen (vgl. Kap. 5.2.2) implizit mit.

### **5.2.4 Das Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts**

Folgt man der Annahme Marotzkis (1990: 110), dass Personen im Rahmen von Bildungsprozessen eine Erweiterung ihres Möglichkeitshorizontes erfahren, die intentional nicht verfügbar ist, ist davon auszugehen, dass solche Bildungsprozesse im Zuge des Berlin-Aufenthalts auch möglich sind, wenn sie nicht bzw. gerade weil sie nicht vorab thematisiert werden. Die Tatsache, dass Brad und weitere Studierende den Berlin-Aufenthalt als Fremdheits- und Differenzenerfahrung, als biografisch neue Erfahrung bzw. Erfahrung des fremdkulturellen Erkundens und Eintauchens antizipieren (vgl. Kap. 5.1.1), lässt eine ausgeprägte studentische Bereitschaft zur Erprobung neuer Handlungspraktiken vermuten. Diese birgt Potenzial nicht nur für Lern-, sondern auch für Bildungsprozesse, denn: Ausgeprägte Fremdheits- und Differenzenerfahrungen, die gewohnte Horizonte und Handlungspraktiken übersteigen, sind im Anschluss

an Mezirow (1978: 101) als Herausforderungen und Dilemmata zu verstehen, die transformative Lernen begünstigen, weil sie nicht einfach durch Wissenserwerb bewältigt werden können, sondern eine Neubewertung und einen Wechsel der Perspektive erfordern (vgl. Nohl et al. 2015: 111). Solch ein Perspektivenwechsel ist jedoch, insofern er nicht lediglich temporär erfolgen soll, kaum planbar. Den Annahmen der bildungstheoretischen Biografieforschung zufolge kann ein veränderter Welt- und Selbstbezug nicht intentional herbeigeführt werden, sondern ist von einem „ständigen Durchlaufen von Situationen des Erlebens von Neuem“ und einer „permanenten Diskrepanz zwischen Aktivitätsplanung und -realisierung“ geprägt (Schütze 1984: 93). Es verwundert daher nicht, dass auf der ersten Erhebungsstufe vor Berlin nur wenige Interviewpassagen zu finden sind, anhand derer sich Bildungspotenzial rekonstruieren lässt. Dies sind Passagen, welche das Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs im Sinne von Selbstentwicklung und Selbstveränderung implizieren, z. B. Ians Ausspruch „the only way I can change me is to change what I know“ (vgl. Kap. 5.1.1). Auch die bei einigen Studierenden rekonstruierbaren Herangehensweisen der experimentellen bzw. aktionistischen, ungerichteten Erkundung (vgl. Jeff und Brianna, Anhang 1.11) bergen Bildungspotenzial. Sie implizieren Suchprozesse, die in das Ausprobieren unbekannter Handlungspraktiken bzw. das Sich-Hineinstürzen in diese münden können. Sie bieten eine besondere Gelegenheit zur Übernahme neuer Orientierungen.<sup>121</sup>

Bildungspotenzial klingt zudem leicht in Erwartungen an den Berlin-Aufenthalt als Kulturschockerfahrung bzw. inspirierende existenzielle Erfahrung an (vgl. Mitch, Anhang 1.11). Antizipierte Kulturschockerfahrungen (vgl. Jule, Anhang 1.11) lassen sich auch als antizipierte Krisiserfahrungen verstehen, die Raum für die Erkundung neuer Handlungspraktiken schaffen, ja diese geradezu erforderlich machen. Neuer Praxis kommt somit im Falle von Krisen eine hohe biografische Relevanz zu (vgl. Nohl et al. 2015: 44 ff.). Die besonderen Emotionen, welche die Studierenden im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt beschreiben (insbesondere Vorfreude und Aufregung), lassen annehmen, dass dieser von ihnen als „inspirierende Situation“ begriffen wird. Nohl et al. (2015: 23) schreiben inspirierenden Situationen insofern Bedeutung für Bildungsprozesse zu, als sich in ihnen Erfahrungskomplexe, die in der Lebensgeschichte bislang getrennt vorlagen, verbinden und zur Bildungsressource werden können. Auch die im Hinblick auf Berlin von einem Studenten genutzte Metapher des Dschungels gekoppelt mit der Antizipation von Unerwartetem deutet entsprechend Fritz Schützes Vorstellung vom „Unerwarteten in der Kreativitätsentfaltung des Bildungsprozesses“ (2000: 63, zit. nach Nohl et al. 2015: 106) auf das Bildungspotenzial hin, das dem Berlin-Aufenthalt aus der Perspektive mancher Sommeruniversitätsstudierender inhärent ist.

## 5.3 Relevante Erfahrungskontexte für Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts

### 5.3.1 Frühere und künftige Mobilitätspraxis

Wenn man nach spezifischen Erfahrungskontexten<sup>122</sup> als Orte der Genese von mobilitätsbezogenen Orientierungen bzw. Bildungspotenzialen sucht, so zeigt sich zunächst Folgendes: Fallspezifisch und fallübergreifend stellen viele Studierende in ihren Stegreiferzählungen einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen bisheriger bzw. künftiger Mobilitätspraxis und dominanten Orientierungsschemata für den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt her. Es ist daher

---

<sup>121</sup> Nohl et al. (2015: 24) bezeichnen „Aktionismus“ und „Exploration“ als zwei von fünf typischen Lernhabits. Sie identifizieren die Exploration als Phase, in der fallübergreifend ungerichtete Lernprozesse stattfinden, die auch in Bildungsprozesse münden können (vgl. ebd.: 48 f.).

<sup>122</sup> Marotzki (1990: 212) benutzt alternativ den Begriff der „Kontextur“, Nohl et al. (2015: 8) den der „Ressourcen“.

davon auszugehen, dass es sich hierbei um einen wesentlichen Erfahrungszusammenhang für Sinnzuschreibungen an den Auslandsaufenthalt in Berlin handelt.

Eine Bezugnahme auf *frühere Mobilitätspraxis* erfolgt, indem das Orientierungsschema der Fremdheits- und Differenzenerfahrung sowohl mit fehlender als auch vorhandener mobilitätspraktischer Erfahrung verknüpft wird. Beispielhaft sei eine Interviewpassage aus Brads Stegreiferzählung zitiert:

“I was just really excited because I– I’ve never really been abroad erm except for maybe a few weeks in Mexico which is where my family is from and I’m able to go there but it’s not really different because I’m just used to– I’m used to the cultural experience and to the language and everything so I don’t really figure it as an abroad country.”

Für Brad ist fehlende Mobilitätspraxis ins kulturell differente Ausland Ausgangspunkt für das präsentierte Orientierungsschema weitgehender Fremdheits- und Differenzenerfahrung. Er rahmt seinen bevorstehenden Berlin-Aufenthalt u. a. mit dem „Mangel“ an Auslandserfahrung. Brads biografisch bislang dominante Mobilitätspraxis beruht auf dem Migrationshintergrund seiner Familie und beschränkt sich auf Ortswechsel zwischen dem Emigrations- und Immigrationsraum. Sie wird von ihm nicht als ‚wirkliche‘ Auslandserfahrung wahrgenommen und bedeutet für ihn primär die Erfahrung von kulturell Vertrautem. Die biografisch fehlende Mobilität zu Zielräumen, die eine weitgehende Fremdheits- und Differenzenerfahrung ermöglichen, konstituiert einen negativen Gegenhorizont. Andere Studierende präsentieren demgegenüber frühere Auslandsmobilität als positiven Gegenhorizont. Sie ist mit der Akkumulation von kulturellem Kapital verknüpft und Anreiz für künftige Mobilität (vgl. Anhang 1.12).

Fehlende und vorhandene Mobilitätspraxis können auch im Hinblick auf andere Orientierungsschemata wie das reduzierter Fremdheits- und Differenzenerfahrung bzw. der Annäherung an das Fremde durch Erkundung relevant werden. So nehmen Studierende hierauf argumentativ Bezug, wenn sie beispielsweise die Aussicht auf neue Erfahrungen (in einer bisher nie besuchten Stadt) thematisieren oder Erwartungen an spezifische Erfahrungen formulieren, die bei früherer Mobilität nach Berlin, Deutschland oder Europa nicht oder nur in begrenztem Umfang gemacht wurden (z. B. das Erleben einer spezifischen Architektur, das Kennenlernen der Berliner Lokalkultur oder einer kulturell anderen akademischen Umgebung). Die Studierenden weisen dem Berlin-Aufenthalt somit unter Bezugnahme auf frühere Mobilitätspraxis Bedeutung als eine an die eigene Mobilitätsbiografie anknüpfende Erfahrung zu, die dem Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung durch Akkumulation und Kontrastierung entspricht. Frühere Mobilitätspraxis kann auch spezifische Erkundungsinteressen begründen. Dies verdeutlicht Kim, wenn sie ihr besonderes Interesse an integrationspolitischen Maßnahmen im Zielraum Berlin mit ihrem eigenen Migrationshintergrund verknüpft (vgl. Anhang 1.13).

Bei Studierenden mit bildungsmigrantischer Erfahrung kann frühere Mobilitätspraxis darüber hinaus zum Bezugspunkt für die Orientierungsschemata kultureller Vertrautheit und sozialer Zugehörigkeit werden. Dies zeigen die Interviewpassagen von Vera besonders deutlich auf. Sie war als Schülerin bereits mehrfach in Deutschland und ist für ihr Aufbaustudium nach Großbritannien migriert:

“I had already been in Berlin when I was seventeen erm but it was a quite lonely experience, I went there just to take a very intensive ahm German course [...] erm it was too big for me, I was coming from [...] Padua and it was a kind of a cultural shock I guess that change for me, and erm yeah so my first experience in Berlin wasn’t that good [...] erm last year my best friend moved to Berlin [...] in that occasion I really enjoyed it.”

“I decided to go on my own erm I guess I wanted to demonstrate my parents something [...] I didn’t have you know local friends and that was very different from the experience I had in Passau [...] interesting experience because I had the chance to erm to go to school ahm with these German girls

and basically spend all day with them but ahm yeah it was quite extreme, I was very young, I was thirteen on that stage and I was completely on my own.”

“So I think I have a very positive attitude this time also because I know people there, but [...] I hope I will experience different aspects of the city like the summer— like the summer school [...] then I was ah invited to attend— attend some lectures in the ancient history department, so this is something else I’m looking forward, it’s a contact with another academic environment other than the English one (I: mhm) and other than Italian one.”

“Sometimes English people like UK people are not that friendly so it’s nice to have other international students who can understand what erm what you feel when you feel you know homesick.”

Veras zuerst zitierte Interviewpassage zu ihrem ersten Berlin-Aufenthalt eröffnet ihre Stegreiferzählung. Sie verdeutlicht, dass dieser Aufenthalt die erste eigenständige Mobilität in eine Metropole darstellte. Er folgte Sub-Orientierungsschemata weitgehender Differenzenerfahrung (neue biografische Erfahrung in Strukturvarianz zu bisheriger Mobilitätspraxis, metropolitane vs. kleinstädtische Erfahrung). Darüber verknüpft Vera den ersten Berlin-Aufenthalt – wie der Beginn der zweiten zitierten Interviewpassage nahelegt – mit einem Orientierungsschema der Selbstentwicklung als junge Erwachsene, dem ein *Orientierungsrahmen der Autonomisierung* in der psychosozialen Ich-Entwicklung zugrunde liegt. Die genannten Orientierungsschemata konfligierten im Rahmen des ersten Berlin-Besuchs offenbar mit den ebenfalls überaus relevanten Sub-Orientierungsschemata sozialer Zugehörigkeit sowie kultureller und räumlicher Vertrautheit. Die kulturelle Differenzenerfahrung, die vor dem ersten Berlin-Aufenthalt noch als positiver Gegenhorizont fungierte, wandelte sich zur negativ konnotierten kulturellen Fremdheitserfahrung. Vera gelang es nicht, diese zu überwinden, sodass der Zielraum für einige Zeit negativer Gegenhorizont blieb. Erst als sie ihre beste Freundin in Berlin besuchte und Berlin durch das Gefühl sozialer Zugehörigkeit als konjunktiven Erfahrungsraum erlebte, wurde der Zielraum zum positiven Gegenhorizont.

Den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt antizipiert Vera folglich in der dritten oben zitierten Interviewpassage als soziale Zugehörigkeitserfahrung und fortgesetzte Erkundungserfahrung. In seinem Rahmen werden primär bereits aufgebaute soziale Zugehörigkeiten gefestigt, aber auch neue Erfahrungen möglich. Ähnlich anderen Studierenden, die bereits zum Schüleraustausch in Deutschland waren und/oder bereits einmal Berlin besucht haben (vgl. Anhang 1.13), konzipiert Vera den Berlin-Aufenthalt quasi als Rückkehr. Der mehrfach besuchte Zielraum Berlin wird dadurch charakterisiert, dass zu ihm bereits Bekanntheits- und Vertrautheitswissen aufgebaut wurde. Er wird als Teil der eigenen Biografie empfunden. Daher ist er – so lässt sich analog zu Schütz’ Heimkehrer formulieren – bis zu einem gewissen Grad bereits Ausgangs- und Endpunkt des mobilitätsbezogenen Denkens (vgl. Schütz 1972 [1945]: 71 f.). Dies kann – so zeigt die komparative Analyse – in abgestufter Form generell auch auf frühere Mobilitätspraxis in andere Zielräume zutreffen, insofern sie biografisch bedeutsam wurde und kontinuierlich als Messlatte bzw. Vergleichshorizont für ausgewählte Erfahrungen herangezogen wird. In diesem Fall definiert frühere Mobilität auf Basis eines Orientierungsrahmens der Inkorporierung Erwartungen an das zu erreichende Maß fremdräumlicher und fremdkultureller Aneignung für den Berlin-Aufenthalt (vgl. Anhang 1.14). Insofern die angestrebten Erfahrungszuwächse in einer fremdkulturellen Umgebung als Wissenszuwächse gefasst werden, die persönlichen bzw. studienfachbezogenen Interessen entsprechen, wird frühere Mobilitätspraxis durch die Studierenden mit Erfahrungsdimension 2 und dem hier rekonstruierten Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen verknüpft (vgl. Anhang 1.12).

Bei Vera ist ausgedehntere frühere Mobilitätspraxis ebenso wie die künftige mit dem Besuch einer Ausbildungseinrichtung mit Lernangebot verknüpft. Sie wird somit durch den Orientierungsrahmen der Akkumulation institutionalisierten kulturellen Kapitals geprägt. Der erste Berlin-Aufenthalt wird analog zur früheren Mobilitätspraxis als Schülerin nach Passau als soziale Trennungs- und Disintegrationserfahrung gerahmt. Vera grenzt den nun bevorstehenden Berlin-Aufenthalt vom ersten Berlin-Aufenthalt ab, der durch soziale und kulturelle Fremdheitserfahrung negativer Gegenhorizont ist, und konzeptioniert ihn als Fortsetzung des zweiten Berlin-Aufenthalts, der als konjunktiver Erfahrungsraum mit der besten Freundin zum positiven Gegenhorizont wird. Im Hinblick auf den bevorstehenden Auslandsaufenthalt zeigt sich Vera primär an bereits vorab etablierter sozialer Zugehörigkeit zu einem transnationalen Netzwerk, aber sekundär auch an kultureller Vertrautheit mit dem Herkunftsraum orientiert, die sie beim zweiten Berlin-Besuch dort stärker vorzufinden glaubte als am aktuellen Wohnort London. Das für den Berlin-Aufenthalt relevante Orientierungsschema des Eigenen im Sinne sozialer Zugehörigkeit und kultureller Vertrautheit hängt in hohem Maße mit der sozialen und kulturellen Disintegrationserfahrung zusammen, die im Rahmen bisheriger, zuletzt migrantischer Mobilitätspraxis erlitten wurde. Sie zeugen für eine Verknüpfung von früherer Mobilitätspraxis mit Orientierungsschemata des Selbst und Eigenen, die sich im Sample jedoch auch andersartig dokumentieren kann: So gehen manch andere Studierende davon aus, dass der bevorstehende Berlin-Aufenthalt zu einem vertieften konjunktiven Erfahrungsraum mit vertrauten Bezugspersonen aus dem Herkunftsraum beiträgt, an dem sie bisher aufgrund fehlender studien- und berufsbezogener Mobilitätserfahrung nach Berlin noch nicht teilhaben konnten (vgl. Anhang 1.4 bzw. 1.14).

Sinnzuschreibungen an den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt werden durch die Studierenden nicht nur auf Basis von früherer, sondern auch antizipierter *künftiger Mobilitätspraxis* vorgenommen. Auf der ersten Erhebungsstufe sind argumentative Verknüpfungen von künftiger Mobilitätspraxis mit Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und Überwindung von Fremdheit sowie der informellen Erweiterung von Wissensbeständen erkennbar. Dies zeigt sich in der folgenden Interviewpassage von Jeff:

“I rea– really see this first study abroad as, not so much, a whole trip itself, but more as an introductory, kind of, just visit there and, make friends, meet people really learn the culture and try to embrace it [...] as a stepping stone to, come back later and try to stay for longer periods of time and you know maybe just get a work visa and just really kind of live there for a while.”

Der Berlin-Aufenthalt wird von Jeff als erster Auslandsstudienaufenthalt gefasst, der dem Aufbau sozialer Zugehörigkeiten und der temporären Annahme bzw. dem informellen Erlernen kultureller Handlungsmuster dient. Ihm liegen Orientierungsrahmen der Akkumulation von sozialem und kulturellem Kapital und der Akkulturation zugrunde. Der Berlin-Aufenthalt wird als Sprungbrett für einen potenziell längeren Auslandsaufenthalt in Deutschland konzipiert, der möglichst fremdkulturelle Studien-, Arbeits- und Lebenserfahrung umfasst, also eine umfangreiche Akkumulation institutionalisierten und nicht-institutionalisierten kulturellen Kapitals gleichermaßen einschließt (vgl. Anhang 1.15). Der Fallvergleich zeigt, dass auch andere Studierende ihren Berlin-Aufenthalt vorab als Auslandsaufenthalt auf Probe konzipieren. Ihm wird Sinn als einführende Erfahrung im Hinblick auf die weitere Mobilitätsbiografie zugeschrieben. Diese wird in der Regel studien- und berufsbezogen geplant. Einige Studierende erwägen aufbauend auf den Berlin-Aufenthalt ein komplettes Studienjahr in Deutschland bzw. Berlin zu verbringen und machen die Entscheidung hierfür von einer „gelingenden“ mehrwöchigen Berlin-Erfahrung abhängig.

### 5.3.2 Verbreitete „pre-tour“-Images, Narrative und ihre strukturellen Funktionsweisen

In diesem Kapitel werden die wichtigsten, fallübergreifend bereits vor der Abreise in den Zielraum Berlin seitens der Studierenden vorherrschenden „pre-tour“-Images skizziert und tabellarisch zusammengefasst.<sup>123</sup> Nach einem Exkurs zur relativen Bedeutung von medial und persönlich kolportierten Images für die Studierenden auf der ersten Erhebungsstufe liegt der Fokus aufbauend auf der strukturellen Relevanz der Images und Narrative für die Sinnzuschreibungen der Studierenden an ihren Berlin-Aufenthalt. Es wird herausgearbeitet, wie die Images und Narrative in den studentischen Selbstpräsentationen sequenziell eingebettet sind und verwendet werden. Hierdurch werden Querverbindungen zu den rekonstruierten Orientierungen sichtbar. Selbiges gilt für generelle Masternarrative zu Auslandsaufenthalten an sich, die abschließend vorgestellt werden. Als Meistererzählungen über Mobilität dokumentieren sie sich fallübergreifend innerhalb der rekonstruierten Orientierungen und somit weitgehend unabhängig von den Herkunftsräumen der Studierenden.

Die Studierenden bringen ein Vorverständnis vom Zielraum Berlin mit, das sich in der Präsentation Berlin-bezogener Images bzw. Narrative dokumentiert. Viele thematisieren von sich aus in ihren Stegreiferzählungen Berlin-bezogene Images und Narrative, sodass grundsätzlich von einer hohen Relevanz dieser für die Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts auszugehen ist.<sup>124</sup> Die Studierenden präsentieren Berlin-Narrative erster und zweiter Ordnung,<sup>125</sup> die in der Regel auf Images verkürzt sind, also angesammelte Assoziationen, Informationsstücke, Ideen und Eindrücke vom Zielraum Berlin (vgl. Kotler 1999: 160; Gran 2010: 27). Narrative erster Ordnung meinen direkte Zuschreibungen der Studierenden an den Zielraum im Sinne ‚objektiver‘ Wesensmerkmale. Sie basieren häufig auf Berlin-bezogenen Narrativen zweiter Ordnung, also Erzählungen über Berlin mit involvierten Akteuren und einer Abfolge von konkreten Ereignissen, die mündlich oder schriftlich weitergegeben werden (vgl. Bruner 2005a: 2). Von den Studierenden werden sie aber nicht als solche markiert, sondern vielmehr unmittelbar in Form verkürzter, attributiver oder holistischer Images präsentiert (z. B. „it’s pretty affordable“).<sup>126</sup> Manchmal werden Berlin-Images jedoch auch unter explizitem Rückbezug auf kollektive gesellschaftliche Diskurse wiedergegeben (z. B. „I have heard nothing but great things about Berlin“) und somit als Narrative zweiter Ordnung gekennzeichnet, die persönlichen Erzählungen oder medialen Informationsquellen entstammen

Inhaltlich betrachtet präsentieren die Studierenden zunächst häufig *für Großstädte typische Attraktivitätsmerkmale* (z. B. große Angebotsvielfalt, insbesondere im Hinblick auf Geschichte, Kultur, Nachtleben). Obwohl diese attributiven Merkmale auf Berlin bezogen werden, stellen sie im Grunde keine Berlin-spezifischen Alleinstellungsmerkmale dar. Zu diesen werden sie zum Teil durch die Studierenden gemacht, wenn diese Berlin eine führende Stellung im Hinblick auf einzelne Merkmale zuschreiben (z. B. „Berlin is like kind of the artistic and cultural hub of Europe right now“; „what they said is that it’s kind of like a party capital of Europe“, „it’s also the political center of I can say Europe“). Berlin-spezifisch präsentiert werden einzelne

---

<sup>123</sup> Bruner (2005a: 1) unterscheidet – entsprechend der in dieser Arbeit durchgeführten drei Erhebungsstufen – „pre-tour narratives“, „on-tour narratives“ und „post-tour narratives“.

<sup>124</sup> 13 der insgesamt 29 vor ihrem Berlin-Aufenthalt interviewten Studierenden gehen bereits in ihren Stegreiferzählungen auf Berlin-Images ein, die explizit auf Narrativen anderer Personen, bzw. medialen Narrativen basieren, elf rekurren unmittelbar auf spezifische Attraktivitäts- bzw. Alleinstellungsmerkmale Berlins.

<sup>125</sup> Ich unterscheide Narrative erster und zweiter Ordnung in Anlehnung an Roehl (2011) und Wundrak (2012: 4).

<sup>126</sup> Charlotte M. Echtner und J. R. Brent Ritchie (2003: 40) unterscheiden für die Tourismusforschung attributive und holistische Komponenten sowie funktionale und psychologische Charakteristika von Destinationsimages. Während attributive Komponenten spezifische Merkmale erfassen, die beobachtbar, beschreibbar und messbar sind, beziehen sich holistische Komponenten auf ganzheitliche mentale Bilder, die tendenziell nicht-tangible Eigenschaften beschreiben.

Merkmale zudem durch kontrastiven Vergleich mit anderen potenziellen Zielräumen, beispielsweise im Hinblick auf Preisniveau oder Alternativität („in comparison with like you know like you know other West and Central European capitals you know like France, Paris and London is very expensive and I've heard it's kind of boring, Berlin usually only has good things to say about“; „Berlin sounds for me like an underground yeah alternative thing yeah not so much into the typical cultural ahm European stuff that everyone visits, it's more like for young people that want to be different and somehow alternative“).

Die folgende Tabelle zeigt beliebte Images zum Zielraum Berlin, die sich in meinem empirischen Material dokumentieren. Sie weisen hohe Überschneidungen mit Berlin-Images auf, die medial dominieren,<sup>127</sup> also mit Narrativen zweiter Ordnung, die als Pull-Faktoren für Mobilität nach Berlin fungieren (vgl. Klekowski von Koppenfels 2014: 67 ff.). Sie werden meist nur sukzessive bzw. auf Nachfrage konkretisiert.

**Tabelle 4: Studentische „pre-tour“-Images zum Zielraum Berlin**

„pre-tour“-Images	konkretisierte „pre-tour“-Images (Auswahl)
geschichtsträchtiger Ort	Symbol des Kalten Kriegs, mit Bedeutung im Zweiten Weltkrieg, Zentrum des Holocaust, transformierte Stadt/potenzielle Probleme nach dem Mauerfall, historische Gedächtniskultur, Geschichtsmuseen, Berliner Mauer, Brandenburger Tor
Ort voller Kunst und Kultur	Museen, kulturelles und künstlerisches Zentrum Europas, Kulturfestivals (u. a. Christopher Street Day), Zentrum von Kunst und Kultur, Berliner Philharmoniker/Philharmonie, Galerien, Openair-Konzerte, beste Musikszene, elektronisch tanzen entspr. „Berliner Style“, Currywurst
vielfältige Metropole	Angebotsvielfalt („viel los“, „viel zu tun“), divers, multikulturell, Anziehungspunkt für viele Menschen, große Stadt mit verschiedenen Bezirken, ausgedehnte Fläche
dynamische Metropole	Entwicklung, dynamisch, Aktion, Energie, mit Potenzial, pulsierende Metropole, futuristischer, an der Gemeinschaft orientierter Wiederaufbau Berlins, Großstadt mit hohen Häusern, breiten Gehwegen, Autos, S- und U-Bahn, Bewegung
Ort für Kreativität	Inspiration, kreativ, ein Ort, um andere Perspektiven für Kreativität zu bekommen, mit vielen Menschen, die kreativ sein möchten, intellektuell anregend, artistische Bezirke
Ort mit umfangreichem Nachtleben	Bars, renommierte, langgeöffnete Clubs, Trinken, Musikszene, Konzerte, Ort mit Spaß für junge Leute, Partyhauptstadt Europas, tolle Technoszene
Ort mit berühmten bzw. wichtigen Wahrzeichen und Sehenswürdigkeiten	primär Berliner Mauer und Brandenburger Tor, darüber hinaus vereinzelt Parlament/Reichstag, Fernsehturm, fehlendes Landmark-Image nach Mauerfall, Jüdisches Museum, Gedächtniskirche, Sony-Center, Stasi-Gefängnis, Hauptbahnhof, Mahnmal für die ermordeten Juden Europas, Museumsinsel, touristischer Hotspot
ästhetisch und sozial ansprechender Ort	grün, Natur, Bäume, Balance zwischen Architektur und Natur, schöne Architektur, alte Gebäude bzw. alte europäische Stadt, futuristisches, qualitativ hochwertiges Design und moderne Architektur, gutaussehende deutsche Männer, schöne Wohnungen, sauber, nette/großartige Menschen, Freundlichkeit gegenüber TouristInnen
alternativer Ort	liberal, progressiv, Ort für Leute, die anders sein wollen, nicht langweilig wie andere etablierte Hauptstädte, viele Bioläden, frei von starken äußerlichen Erscheinungsnormen, tolle Szene für junge Erwachsene
preisgünstige Metropole	billiges Essen, arm im Vergleich zu anderen europäischen Hauptstädten, nicht so teure Stadt, die man sich leisten kann
positiv/besuchswert	Empfehlung, hinzugehen, „cool trip“, Ort für großartige Zeit, wundervoll, einzigartige individuelle Erfahrung

Quelle: eigene Darstellung.

Über die aufgeführten „pre-tour“-Images hinaus wird Berlin gern über seinen Hauptstadtstatus definiert bzw. über geografische Merkmale wie seine Lage in Zentraleuropa oder die Namen bereits bekannter Bezirke, Plätze, Straßen und U-Bahnstationen. Diese Merkmale werden meist als vereinzelte Fakten, die rudimentäres Bekanntheitswissen zum Zielraum dokumentie-

<sup>127</sup> Auftragsstudien von Berlin Partner bzw. der Berliner Senatsverwaltung belegen, dass die vermarkteten Images „Hauptstadt“ und „famous old city with culture“, aber auch historische und künstlerische Assoziationen wichtige Berlin-Images konstituieren und Berlin als „coole und kreative Metropole“ mit einem attraktiven Freizeitangebot wahrgenommen wird (Berlin Partner 2002: 64, zit. nach Weiss-Sussex 2006: 248; Berlin Partner 2011: 10; Hidden Images GmbH 2009, zit. nach Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen 2011: 15).



ren, eingestreut. Sie werden nicht als zusammenhängende, im gesellschaftlichen Diskurs etablierte Images präsentiert. Die am häufigsten reproduzierten Images zu Berlin als geschichtsträchtigen und kulturreichem Ort, aber auch jene zu Kunst und Sehenswürdigkeiten lassen vermuten, dass u. a. ein kulturtouristischer Erkundungsstil angestrebt wird. Von ihm ist anzunehmen, dass er zum Teil in den Herkunftsmilieus der Studierenden verankert ist, zum Teil auch ausbildungsinstitutionell gefördert wird (vgl. Kap. 5.3.3).<sup>128</sup> Die genannten Images werden somit vermutlich auch aufgrund milieuspezifischer Alltagskontexte relevant. Analog deuten die „pre-tour“-Images Berlins als alternativer, preisgünstiger und dynamischer Metropole mit einem lebendigen Nachtleben bzw. einer vielfältigen Ausgehscene auf besondere Bedürfnisse und Orientierungen in der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters hin (vgl. Kap. 5.3.3).

Werden die Images in Form von Narrativen zweiter Ordnung präsentiert, so fällt im Hinblick auf die *relative Bedeutung von persönlichen und medialen Narrativen* Folgendes auf: Die Studierenden sprechen persönlichen Narrativen größere Bedeutung für die Reproduktion von Berlin-Images zu als medialen Narrativen.<sup>129</sup> Zum einen kommen sie häufiger von sich aus auf diese Narrative zu sprechen, indem sie darauf hinweisen, dass bestimmte Personen dies und das erzählt hätten, sie dies und jenes gehört hätten. Mediale Narrative über Berlin werden hingegen nur vereinzelt bereits in der Stegreiferzählung genannt, häufig aber erst auf meine Fragen nach Assoziationen und Informationsquellen zu Berlin (vgl. Anhang 1.29). Die Studierenden berichten dann von Internetrecherchen, von konsumierten Medien deutscher Herkunft bzw. gekauften Berlin-Reiseführern. Bei einigen haben mediale Narrative wahrscheinlich eine größere Bedeutung, weil es im persönlichen Umfeld nur diese gibt bzw. diese leichter verfügbar sind. So sagt Lewis auf meine Frage, ob er mit der Familie oder mit Freunden über Berlin gesprochen habe, dass er dies versucht habe, aber jeder sage nur, dass er die Berliner Mauer anschauen solle, er kenne niemanden, der bereits dort gewesen sei. Ähnlich berichtet Brianna auf meine Leitfadenfrage nach Informationsquellen zu Berlin, dass in ihrem Herkunftsraum nur wenige Leute in Berlin gewesen seien, sie führe folglich kaum Gespräche über Berlin. Alternativ thematisiert sie historische Narrative, die sie aus der Schulzeit erinnert.

Mediale Berlin-bezogene Narrative werden von den Studierenden entweder ausbildungsinstitutionell verankert oder im Hinblick auf die Massenmedien als begrenzt verfügbar, stereotyp oder thematisch beschränkt beschrieben. Die ausbildungsinstitutionell vermittelten medialen Narrative aus dem Geschichtsunterricht in der Schule oder didaktischen Büchern im Studienfach Deutsch als Fremdsprache (DaF) entfalten *vor* Berlin geringe Bedeutung. So sind die meisten Studierenden nicht in der Lage bzw. bereit, verschiedene Narrative differenziert wiederzugeben. Dies wäre z. T. durchaus möglich, denn in ihren DaF-Büchern werden zahlreiche kulturelle Images im Rahmen von Grammatikübungen thematisiert oder sind in Form von Fotos visualisiert verfügbar.<sup>130</sup> Dies lässt vermuten, dass viele kollektive Narrative den Studierenden *vor* Berlin lediglich unterbewusst verfügbar sind, dass sie aber eventuell *in* Berlin auf

---

<sup>128</sup> Für eine solche Verankerung spricht auch die in der Tourismusforschung etablierte Hypothese, dass KulturtouristInnen einen im Vergleich mit anderen Reisenden höheren Ausbildungsgrad haben (vgl. Murzik 2011: 77).

<sup>129</sup> Dies entspricht Ergebnissen von Reiseanalysen, wonach im Hinblick auf Reiseziele persönlichen Berichten von Verwandten und Bekannten im Vergleich mit anderen Informationsquellen die bei weitem höchste Glaubwürdigkeit zugesprochen wird (vgl. Brözel/Wagner 2010: 110).

<sup>130</sup> U. a. zum Techno, zur Wende oder zur Currywurst, zu Berlin als sich entwickelnder Metropole mit billigem Wohnraum, zu Berlin als attraktivem Wohnort für junge Leute, multikultureller Stadt mit vielfältigen Bezirken und Subkulturen, Symbol der Wiedervereinigung, mit Veranstaltungen wie der Love Parade und der Berlinale. In den DaF-Übungen sind viele Monumente und Sehenswürdigkeiten sowie historische Ereignisse konkret benannt, es werden Diskussionsthemen zur Ost-West-Problematik oder finanziellen Lage Berlins behandelt (vgl. Tschirner et al. 2008: 65, 210 f.; Di Donato 2008; Augustyn/Euba 2011: 2 ff.).

Basis eigener Erfahrungen abgerufen oder ausgelöst werden könnten und dann ggf. auch bedeutsam werden. Hierfür spricht u. a. die Verknüpfung, die manche Studierende zwischen medialen Narrativen zweiter Ordnung und Erinnerungen an frühere Mobilitätspraxis herstellen. So weist Brianna, danach gefragt, wo und wie sie von Berlin gehört habe, darauf hin, dass historische Narrative aus den Schulbüchern, beispielsweise zur Berliner Mauer, für sie keine Relevanz entfalteteten, bis sie tatsächlich vor dieser stand (vgl. Anhang 1.16).

Die weitgehende Abwesenheit konkreter Narrative sowie die Simplifizierung bzw. fehlende Substantiierung von Images werden nur vereinzelt von Studierenden thematisiert (vgl. Anhang 1.17), so durch Mitch:

“Everyone is very simple in their description about Berlin erm even the Germans they just say it’s wonderful, it’s wonderful you’re going you love it, and so I always ask well what, give– give me more information, tell me what to expect and they always tell me you will have erm the most unique experience and also it will be unique from mine, just go, just go, that’s the same narration that each of them tell me, about Germany in general however.”

Die vor Berlin durch Mitch bemängelte Simplifizierung von Berlin-Images in persönlichen Narrativen zweiter Ordnung legt die Hypothese nahe, dass die Erfahrungen im Zuge von Auslandsaufenthalten nur sehr eingeschränkt zum konjunktiven Kommunikationsraum mit Angehörigen aus dem Herkunftsraum werden. Sie lässt vermuten, dass die Narrative erster Ordnung, welche die Studierenden *nach* ihrem Berlin-Aufenthalt produzieren werden, ebenfalls wenige konkrete bzw. detaillierte Berlin-Images enthalten werden (vgl. Kap. 8.3).

Analysiert man die *strukturellen Funktionsweisen von Images und Narrativen* im Hinblick auf Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden, so ist hierzu eine Interpretation ihrer Einbettung in thematisch andere Textsequenzen (Narrative erster Ordnung) erforderlich. Diese zeigt zunächst, dass Images und Narrative auf der ersten Erhebungsstufe als Reize präsentiert werden, die eine mobilitätspraktische Antwort bzw. leibhaftige Vergewisserung verlangen (vgl. Anhang 1.16). So sagt Sophie:

“Deutsche Welle I think they are broadcasted from Berlin so they have a lot of programmes on you know new developments in the city and programmes and erm and how you know they’re rebuilding a lot erm especially since the war time especially in the East, erm so I think a lot would be changing and I would be interesting to see you know the development of the city and so the yeah I guess up to Deutsche Welle from watching it like I wanted to see by myself ((lacht)) how it looks like.”

Sophie nennt mediale Narrative zweiter Ordnung zur Stadtentwicklung Berlins als wichtigen Anreiz, nach Berlin zu fahren. Sie will sich dort leibhaftig von lediglich medial konsumierten Merkmalen überzeugen. Jedoch sind bei ihr die Narrative nachgeordnet im Vergleich zur eigenen ersten Mobilitätspraxis nach Berlin. Mit dieser wird die Stegreiferzählung eröffnet, sie war primär ‚touristisch‘ geprägt und verlangt aus Sophies Sicht entsprechend dem Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung und dem Sub-Orientierungsrahmen der Ausdifferenzierung nach vertiefter Erkundung. Dies zeigt, dass Narrative zweiter Ordnung zwar als Pullfaktor bei der Entscheidung für den Zielort Berlin fungieren können, aber für die Zielortwahl weniger relevant sein können als die eigene Mobilitätsbiografie. Im Fallvergleich zeigt sich, dass auch bei anderen Fällen Berlin-bezogene Images und Narrative *vor* dem Berlin-Aufenthalt von untergeordneter Bedeutung für dessen Sinngehalt sind. So gibt es sowohl Studierende, die von sich aus keinerlei Berlin-bezogene Images und Narrative in ihren Stegreiferzählungen erwähnen, als auch solche, die dies nur sehr sporadisch tun bzw. nur auf gezielte Nachfrage. Die rekonstruktive Analyse legt nahe, dass die untergeordnete Bedeutung von Narrativen fallspezifisch mit unterschiedlichen Faktoren zusammenhängt. Wie bei Sophie kann frühere Mobilitätspraxis nach Deutschland bzw. Berlin die Narrative zweiter Ordnung ersetzen. Andere Befragte scheinen wiederum so stark an eigenständiger fremdkultureller Aus-

landserfahrung im Sinne einer neuen biografischen Erfahrung orientiert, dass konkrete Berlin-bezogene Images oder Narrative zweitrangig sind und ausgelassen werden. Weitere Studierende vermeiden sie vermutlich, um ihre Offenheit gegenüber dem Zielraum zu bekunden bzw. fehlendes Bekanntheitswissen über diesen zu verdecken.

Images, die auf Narrativen zweiter Ordnung beruhen, wird durch die Studierenden auch die Funktion zugesprochen, die Entscheidungsfindung für Berlin als Zielraum studienbezogener Mobilität zu stützen und zu legitimieren (vgl. Anhang 1.18). In den studentischen Stegreiferzählungen, die Narrative zweiter Ordnung enthalten, folgen diese jedoch immer erst auf andere Themen. Zu diesen gehören das eigene Studienfach, soziale Bezugspersonen am Zielort, individuelle Interessen und Hobbies, ausbildungsinstitutionelle Faktoren (Angebot von Fachkursen passend zum Studienfach der Herkunftsuniversität) oder die eigene Mobilitätspraxis und Sozialisation. Keines der 29 vor Berlin geführten Interviews wird durch reproduzierte Berlin-Images oder -Narrative zweiter Ordnung eröffnet. Dies spricht dafür, dass Narrative zweiter Ordnung, auch wenn sie wie in der oben zitierten Interviewpassage als ein wesentlicher Pullfaktor für die Mobilitätsentscheidung nach Berlin präsentiert werden, dennoch von nachgeordneter Relevanz für die in Kap. 5.1.1 und 5.2.2 genannten dominanten Orientierungsschemata sind. Images und Narrative müssen offenbar mit dominanten Orientierungen der Studierenden kompatibel sein, um relevant zu werden. So werden sie nicht nur herangezogen, um die mobilitätspraktische Entscheidung für den Zielraum Berlin zu legitimieren, sondern auch, um wichtige Orientierungsschemata für den Berlin-Aufenthalt zu untermauern. Dies zeigt die folgende Interviewpassage von Jeff:

“Well I didn’t really have any interests in travelling to Berlin until I would say roughly two or three years ago when I actually started play the accordion as a musical interest and I’ve just– as a perception to me I thought Germany would be an excellent place to study the accordion [...] that desire to go to Berlin or at least to Germany was further stressed in college when I started studying the German language and my– I met some incredible teacher who are from Germany and– or Poland and some fellow students who came studying from Germany and they were just so wonderful and friendly and they had these incredible stories and experiences to share that I just– it inspired me that I try– it wanted me to leave because Hawaii is such a small and, remote island and, there’s– there’s a whole world out there [...] Berlin seemed like such a dynamic and historically rich environment and I am a history major, so that also really excited me to travel to a place that has such an extensive and erm far reaching past and just see what I can learn from that.”

“It’s a real melting pot of culture and you really– erm you really just come and learn so much about people from all over the world, that really excited me.”

Jeff stellt zwischen den ausgewählten Berlin-bezogenen Images und für ihn wesentlichen Orientierungsschemata einen unmittelbaren Zusammenhang her. Er präsentiert die Berlin-Narrative zweiter Ordnung, die er von Lehrenden und deutschen Austauschstudierenden kennt, nicht nur als Impuls für die Mobilität nach Berlin und die Stärkung bereits vorhandener Mobilitätswünsche, sondern ordnet sie auch in das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen ein, das bei ihm insbesondere in Erfahrungsdimension 2 vorherrscht. Die präsentierten Images und Narrative zielen zudem auf das Orientierungsschema der Differenzenerfahrung bzw. Strukturvarianz, welche Erfahrungsdimension 1 in besonderem Maße prägt. Sie sind mit Orientierungsrahmen der Akkumulation institutionalisierten und nicht-institutionalisierten kulturellen Kapitals verknüpft. So nimmt Jeff implizit auf Narrative zweiter Ordnung Bezug, wenn er überlegt, sein Hobby des Akkordeonspiels in Deutschland zu professionalisieren. Die formalen instrumentalen Ausbildungsmöglichkeiten dort sind positiver Gegenhorizont zu jenen in seinem Herkunftsraum. Ähnlich zielen die reproduzierten Narrative darauf, die gewohnte Umgebung zu verlassen und in Berlin etwas weitgehend Gegensätzliches zu erleben. Indem Jeff den Geschichtsreichtum Berlins zu

seinem Studienfach und seinem Interesse, von einer Stadt mit weitreichender Vergangenheit zu lernen, in Beziehung setzt, verdeutlicht er, dass das genannte attributive Image primär relevant wird, weil es den Orientierungsschemata des formalen studienbezogenen Lernfortschritts und der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände entspricht.

Zur strukturellen Funktionsweise der Berlin-Images gehört zudem, dass sie gerne im Modus des Vergleichs präsentiert werden (vgl. Anhang 1.19). Der Vergleich erfolgt entweder mit bereits besuchten Metropolen, mit anderen europäischen Hauptstädten, die potenzielle Reisezielräume sind, oder mit dem eigenen Wohn- und Herkunftsraum. Dies verdeutlicht Joleen:

“What they all said, in Berlin people were more open to speaking English than they were let’s say in like France, in Paris and if you meet somebody who realizes that you are struggling with French they just let you struggle ((lacht)) and like watch you fall but if you meet someone in Berlin and they recognize you are struggling they’ll switch over.”

Die Vergleiche liegen in der relationalen Beziehung von Fremdem und Eigenem begründet sowie in dem Versuch Unvertrautes über Vertrautes bzw. Bekanntheitswissen einzuordnen (vgl. Waldenfels 1997: 37, 107; Schütz 1972 [1944]: 60). Sie zielen meist auf Differenzen und können somit als Teil der Orientierungsschemata weitgehender bzw. reduzierter Fremdheitserfahrung interpretiert werden. Häufig bedienen sie das Sub-Orientierungsschema der Strukturvarianz. Joleens komparative Ausführungen zu Verständigungsmöglichkeiten auf Englisch in Berlin, die positiver Gegenhorizont sind, verweisen zum Beispiel auf das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung. Der Fallvergleich zeigt aber, dass die im Modus des Vergleichs reproduzierten Berlin-Narrative auch auf Ähnlichkeiten zielen können. Dies gilt sowohl für persönliche Narrative zweiter Ordnung (z. B. ähnliche Musikinteressen von jungen Erwachsenen in Deutschland) als auch für Images, die auf Narrativen erster Ordnung und bereits erfolgter Mobilitätspraxis nach Berlin im Vergleich mit weiteren Zielräumen basieren.

Eine weitere strukturelle Funktion Berlin-bezogener Images und Narrative besteht darin, dass sie von einigen Studierenden *vor* Berlin bereits genutzt werden, um konkrete Handlungspraktiken bzw. Erlebniswünsche abzuleiten und zu plausibilisieren (vgl. Anhang 1.20). Mitch drückt dies wie folgt aus:

“They said is that it’s kind of like a party capital of Europe but they said that’s not necessarily what you should look forward to, erm they told me that Berlin is split up into different districts, some have more erm a really artistic district which I’m really curious to visit, erm they just said there’s different energies and different parts of the city, and so I’m intrigued to see if I can erm I guess pick up on that energy.”

Mitch reproduziert zunächst das unter Mitstudierenden vorherrschende kollektive Image von Berlin als Partyhauptstadt Europas, das über persönliche Narrative verbreitet wird. Zugleich verdeutlicht er, dass dieses Image nicht notwendigerweise das für ihn handlungsrelevanteste ist. Er führt demgegenüber weitere, auf persönlichen Narrativen basierende Images zur Vielfalt in Berlin auf, von denen die ReproduzentInnen annehmen, dass sie auch für ihn positive Gegenhorizonte darstellen. Er leitet hiervon ab, dass er bestimmte Stadtteile besuchen und die vielfältigen Energien aufgreifen möchte. Im Fallvergleich zeigt sich, dass das Image, dass die Leute in Berlin gut Englisch sprechen, den Erlebniswunsch stützt, mit Leuten kommunikativ zu interagieren. Divergierende Images zu den Menschen in Berlin wiederum stützen den Handlungsentwurf einer diversifizierten sozialen Interaktion. Die von Mitch zitierte Interviewpassage verdeutlicht in jedem Fall, dass die Berlin-bezogenen Images bzw. Narrative

zweiter Ordnung von den Sendern stets auch auf die individuellen Interessen ihrer Empfänger abgestimmt sind.<sup>131</sup>

Die letzte auffallende strukturelle Funktion von Images und Narrativen in den studentischen Selbstpräsentationen vor Berlin liegt darin, dass die Studierenden vor ihrer Abreise nach Berlin bevorzugt positive Images zum Zielort reproduzieren, welche die negativen Images – insofern diese überhaupt vorhanden sind bzw. erwähnt werden – überlagern. So sagt Brad:

“Honestly I’ve only had maybe like one person that told me– don’t really know how it is because it was through a second source as well, ‘cause he said my brother told me that he didn’t feel very welcomed (...) (I: mhm) but everybody I personally spoke to said hey man, the scene over there great [...] mostly I’ve heard that really really good things, that the scene is great and the people are great [...] I asked her [a friend] she’s Hispanic as well and so I was ‘hey, how was Germany, have you been there yet?’ and she said oh my God, Berlin is like the best city I’ve ever been to in all of Europe so you’re gonna love it, so, that makes me feel so much more comfortable erm, and, if she told that and she went like two months ago or last month I think then, yeah I believed her over anybody else.”

Brad ist einer der wenigen Studierenden, die vor ihrem Berlin-Aufenthalt nicht nur positive, sondern auch negative Berlin-bezogene Narrative zweiter Ordnung präsentieren, z. B. das Narrativ von mangelhafter Akzeptanz von Fremden. Allerdings wird dieses Narrativ auf Nachfrage schnell als Narrativ relativiert, das nur durch eine einzige Person bekannt ist, mit der Brad nicht persönlich über Berlin gesprochen hat. Dem stellt Brad positive Narrative gegenüber, die mehrfach unter Bezugnahme auf Freunde bekräftigt werden. Er versucht sie zu veranschaulichen, indem er eine Bekannte zitiert, mit der ihn ein konjunktiver Erfahrungsraum (ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit, akademisches Umfeld) sowie ähnliche Persönlichkeitsmerkmale verbinden. Letztlich räumt Brad den positiven Narrativen ein größeres Gewicht ein.

Auch wenn die Studierenden vor Berlin tendenziell Narrative präsentieren, die auf abstrakte Images verkürzt sind, verweisen die rekonstruierten Orientierungen auch auf übergreifende Meistererzählungen zu potenziellen Sinngehalten von Auslandsaufenthalten und Reisen für die Studierenden. Sie haben keinen unmittelbaren Bezug zum Zielraum Berlin, sondern formen als grundlegende, diskursiv etablierte Erzählungen zu Auslandsmobilität das Vorverständnis der Studierenden hinsichtlich ihres Berlin-Aufenthalts (vgl. Bruner 2005a: 3). In der fallübergreifenden Analyse ließen sich aus dem empirischen Material vier Masternarrative rekonstruieren, jenes vom *Auslandsaufenthalt als Abenteuer, als Bewährungsprobe und zu meisternde Herausforderung*, jenes vom *Auslandsaufenthalt als zu überwindende Kulturschockerfahrung*, jenes vom *Auslandsaufenthalt als individuelle Horizonterweiterung* und jenes von *der Selbstfindung und Selbstveränderung durch das Reisen*.

Das Masternarrativ vom *Auslandsaufenthalt als Abenteuer, als Bewährungsprobe und zu meisternde Herausforderung* wird persönlich und medial gerne reproduziert. Ihm liegt die Vorstellung zugrunde, dass Reisegeschichten Erfolgsgeschichten sind, die von mutigen Leuten erzählen, die Grenzen austesten und Ängste überwinden (vgl. Tiedge 2016). Es ist die Fortschreibung des in der westlichen Literatur seit langem etablierten Narrativ vom Reisen als mühsamem, gefährlichem Unterfangen, das durch männliche Protagonisten – sei es in Homers Odyssee oder in Jules Vernes Reise zum Mittelpunkt der Erde – heldenhaft bewältigt wird (vgl. Gutjahr 2002: 52). Im empirischen Material dokumentiert es sich u. a. bei Brad:

---

<sup>131</sup> Diese Funktionsweise von Images und Narrativen ist jedoch als prinzipielles Merkmal von Kommunikation zu begreifen und nicht vornehmliches Charakteristikum mobilitätsbezogener Images und Narrative. Selbiges gilt dahingehend, dass die Berlin-bezogenen Images stets kontextbezogen produziert und konsumiert und dahingehend ausdifferenziert werden, so dass z. B. im akademischem Studienkontext andere Images dominieren als im freizeitbezogenen Kontext, sowie dahingehend, dass Images stets auch emotionale Reaktionen hervorrufen (im Falle der Studierenden z. B. Vorfreude, Nervosität etc.).

“This will be an incredible opportunity to explore communication across boundaries I have never been exposed to and look forward to the challenge.”

“Meeting the right people, meeting different kinds of people [...] I think I’ll be able to.”

“I’m (really) curious because I really don’t know how I’m gonna get to my hostel with German signs everywhere.”

Für Brad besteht das Abenteuer vor allem darin, dass er eine völlig neue biografische Erfahrung in sozial- und fremdräumlicher Umgebung zu durchlaufen erwartet. Entsprechend dem Orientierungsrahmen der Suche und Annahme von Herausforderungen und Annahme ihrer Bewältigung ist die antizipierte weitgehende kulturelle Fremdheit positiver Gegenhorizont. Brad nimmt diese handlungspraktisch an, u. a., wenn er sich eigenständig um eine Unterkunft in Berlin kümmert, obwohl seine Sommeruniversität auch Zimmer im Studierendenwohnheim oder die Vermittlung von Gastfamilien anbietet. Der Fallvergleich zeigt, dass auch andere Studierende den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt unter Bezugnahme auf die ungewohnt lange Trennung vom gewohnten sozialen Umfeld oder räumliche Fremdheit explizit als abenteuerliche Herausforderung fassen. Diese ist mit einem Restrisiko fehlender Überwindung von Fremdheit behaftet (vgl. Anhang 1.21).

Als zweites Masternarrativ rekurren einzelne Studierende auf jenes von *Auslandsaufenthalten als zu überwindende Kulturschockerfahrung*, z. B. Jule:

“I think I’m gonna be a little confused at first and a little overwhelmed, just you know like the culture shock and trying to find my way around, you know using public transportation and you know like getting used to my studies and making friends but I think I’ll get used to it, and I think I’m really really gonna enjoy it.”

Jule ist die einzige Studierende, die vor Berlin explizit eine Kulturschockerfahrung im Hinblick auf den bevorstehenden Aufenthalt erwartet. Sie traut sich jedoch zu, diesen Schock durch Gewöhnung zu überwinden. Andere Befragte gehen auf Kulturschockerfahrungen lediglich im Rückblick auf zurückliegende Auslandsaufenthalte ein (vgl. Anhang 1.22). Sie nutzen den Begriff des Kulturschocks tendenziell, um Krisiserfahrungen sozialer Nichtzugehörigkeit in eine allseits bekannte Schablone zu pressen. Obwohl ihre Krisiserfahrungen während der früheren Auslandsaufenthalte eher einer Herausgerissenheit aus der gewohnten sozialen Welt geschuldet schienen – und weniger wie beim marginal man von Stonequist (1961 [1937]: 8) in einer Zerrissenheit zwischen zwei sozialen Welten – werden sie häufig kulturell umgedeutet. Jules Begriffswahl des Schocks zeigt somit, dass sie mit dem Masternarrativ des Kulturschocks, das auch in interkulturellen Trainings, u. a. an Hochschulen, gerne verwendet wird,<sup>132</sup> vertraut ist. Die weitgehende Nicht-Thematisierung von Kulturschockerfahrung auf der ersten Erhebungsstufe lässt jedoch vermuten, dass die Studierenden es im Vorfeld ihrer Reise eher vermeiden, sich kommunikativ mit einem potenziellen Kulturschock auseinanderzusetzen. Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, dass dieser einen negativen Gegenhorizont darstellt. Stattdessen präsentieren die Studierenden bevorzugt die Orientierungsschemata weitgehender bzw. reduzierter kultureller Fremdheits- und Differenzenerfahrung als positive Gegenhorizonte (vgl. Kap. 5.1.1). Die vereinzelte Verwendung des Kulturschockbegriffs im Rückblick auf frühere Auslandsaufenthalte könnte ein Indiz dafür sein, dass das Masternarrativ zum Auslandsaufenthalt als Kulturschockerfahrung erst auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe stärker relevant werden könnte.

Das dritte Masternarrativ vom *Auslandsaufenthalt als individueller Horizonterweiterung* wird im empirischen Material erkennbar, wenn die Studierenden den Berlin-Aufenthalt als Erfahrung

---

<sup>132</sup> Siehe z. B. Vorbereitungshandbuch für Auslandsstudierende der Universität Hawaii Manoa (UHM 2011: 16 ff.).

antizipieren, die neue Einsichten und Perspektiven eröffnen kann. Auch dies ist in ‚klassischen‘ Abenteuerreisegeschichten bereits angelegt. Hier kehrt der Held stets mit neuem Wissen und neuer Erkenntnis in den profanen Alltag zurück. Das genannte Masternarrativ ist daher eng mit den Orientierungsschemata und -rahmen aus Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ verknüpft. Brianna assoziiert mit Berlin intellektuelle und kreative Anregungen. Dies wird an Formulierungen deutlich wie „nutriates in the brain“, „the spot to be to get a different view of things“. Die Interviewpassagen anderer Studierender (vgl. Anhang 1.23) belegen, dass diese Perspektivwechsel und Horizonterweiterung zum Teil auch im Hinblick auf zurückliegende Auslandsaufenthalte – seien es Backpacker-Reisen, Studien- oder Schüleraustauschaufenthalte – thematisieren. Auch wenn in diesen Fällen der bevorstehende Berlin-Aufenthalt nicht direkt als Horizonterweiterung konzipiert wird, zeigen die Rückblicke auf frühere Auslandsaufenthalte doch, dass dieses Masternarrativ Teil ihrer mobilitätsbiografischen Erfahrungsaufschichtung ist. Es prägt das Selbstverständnis bezüglich Reisen und kann somit auch implizit Teil der Erwartung an den nun anstehenden Berlin-Aufenthalt sein.

Nicht zuletzt rekurren die Studierenden im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt auf das *Masternarrativ der Selbstfindung und Selbstveränderung durch das Reisen*, das die Reiseliteratur und Mobilitätsdiskurse durchwirkt (vgl. Leed 1993: 233 und Kap. 3.2.2). Brad schreibt auf Facebook vor seinem Reiseantritt:

“Since the anticipated end of the world did not end up happening, I’ve decided to take a trip abroad and rethink my life, since well, now I have to keep livin’ it. I’m hoping to find myself and...hahaha nah, I fly to Germany tonight.”

Brad weist in seinem Posting auf seine bevorstehende Auslandsreise und die hiermit verbundene Möglichkeit, sein Leben zu überdenken und sich selbst zu finden, hin. Er greift somit das offenbar bekannte Masternarrativ über das Reisen als einer in Szene gesetzten Möglichkeit zur „Selbstfindung am Anderen“ (Schäfer 2013: 28) auf, die Bildungspotenzial impliziert. Dieses konterkariert er jedoch durch das Stilmittel der ironischen Übertreibung und Kontrastierung (mit der durchstandenen universitären Prüfungsphase als potenziellem Weltuntergang). Durch Verlachen und Banalisierung spricht er sich letztlich dagegen aus, die Möglichkeit zur Selbstfindung zu nutzen. Lieber, so konkludiert er, fliege er einfach noch in derselben Nacht nach Deutschland. Während Brad das Masternarrativ der Selbstfindung zwar kennt, sich an ihm aber – zumindest laut öffentlicher Selbstpräsentation – handlungspraktisch nicht orientieren möchte, wirkt es auf andere Studierende durchaus anziehend. Attraktivität entfaltet es insbesondere für jene, die mobilitätsbezogen stark an einem intensivierten Selbstbezug bzw. an Selbstveränderung orientiert sind (vgl. Kap. 5.1.1).

### 5.3.3 Alltagskontexte und milieuspezifische Lebenslagen im Herkunftsraum

Die Sommeruniversitätsstudierenden vereint, dass sie in ihren Herkunftsräumen in der Regel ebenfalls studieren bzw. dort auf Basis eines bereits erworbenen Studienabschlusses ein Aufbaustudium planen.<sup>133</sup> Die meisten Studierenden sind Anfang 20 und absolvieren ein Erststudium (Bachelorstudium). In ihrem ausbildungsinstitutionellen Kontext gilt grenzüberschreitende Mobilität häufig als integraler Bestandteil der eigenen Biografie bzw. soll hierzu werden – entsprechend den in Erfahrungsdimension 1 rekonstruierten Sub-Orientierungsrahmen der Komplementierung und Akkumulation. Auch die in Erfahrungsdimension 2 rekonstruierten Orientierungen sind – wie bereits aufgezeigt – nicht losgelöst von einem spezifischen akade-

---

<sup>133</sup> Im Anfangssample der 29 Studierenden auf der ersten Erhebungsstufe gibt es diesbezüglich lediglich zwei Ausnahmen: Ein Sommeruniversitätsstudent nutzt seine Arbeitslosigkeit zur Verbesserung seiner Sprachkenntnisse, ein anderer zieht nach Berlin und möchte ebenfalls sein Deutsch verbessern.

misch-universitären Milieu zu betrachten: Studentische Mobilität ist hier erwünscht, Hochschulen fördern daher studienbezogene Auslandsaufenthalte ihrer Immatrikulierten im Zuge von Internationalisierungsstrategien sowohl diskursiv als auch finanziell und organisationsstrukturell (vgl. Kap. 2.2). Im empirischen Material zeigt sich der milieuspezifische Einfluss der Ausbildungsinstitutionen in vielfacher Form. So gehen die Studierenden häufig bereits in ihren Stegreiferzählungen darauf ein, dass sie von Angestellten ihrer Hochschulen (insbesondere von Lehrenden und Beschäftigten der Study Abroad-Abteilungen) auf die Möglichkeit, eine Sommeruniversität zu besuchen, hingewiesen wurden. Sie berichten, dass sie sich an ihren Hochschulen für Stipendien bzw. Reisekostenzuschüsse beworben oder Beratung zum Auslandsstudium in Anspruch genommen haben. Oder sie thematisieren, inwiefern ihre Herkunftshochschulen Kooperationen zu ausländischen Hochschulen unterhalten. Studieren sie Deutsch als Fremdsprache, wird ein Studienaufenthalt in Deutschland nicht nur besonders empfohlen, sondern zum Teil sogar curricular eingefordert (vgl. Anhang 1.24).<sup>134</sup>

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Studierende bewusst oder unbewusst Narrative ihrer Ausbildungsorganisationen bzw ihrer Lehrenden aufgreifen und reproduzieren, und der Auslandsaufenthalt (auch) analog zu diesen als „educational experience“ (UHM Study Abroad Center 2011: 16) definiert wird. Dies zeigt die Gegenüberstellung der beiden folgenden Interviewpassagen von Jeff:

“I rea– really see this first study abroad as, not so much, a whole trip itself, but more as an introductory, kind of you know, just visit there and, make friends, meet people really learn the culture and try to embrace it and, accept it and and try to just learn learn learn to live in a German society.”

“One of my teachers [...] she is incredibly supportive and just a wonderful teacher and she told me that like learning German in the classroom in Hawaii will only get you so far– like if you really want to improve your grasp (...) take that step, it’s the (...) abroad and really immerse yourself and learn to– learn to adapt and to appreciate the culture of– erm Germany.”

In beiden Interviewpassagen werden in nahezu gleichlautendem Wortlaut die Orientierungsschemata der informellen Erweiterung fremdkultureller Kompetenzen und der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung alltagspraktischer Routinen und der temporären Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster bzw. Normen reproduziert. Die erste Passage ist Teil von Jeffs Stegreiferzählung, in der er persönliche Motivationen und Erwartungen an den Berlin-Aufenthalt beschreibt. Die zweite Passage entsteht im weiteren Interviewverlauf und verweist auf das Narrativ zweiter Ordnung einer akademischen Lehrkraft, das inhaltlich nahezu identisch mit der zitierten aus der Stegreiferzählung ist. Lediglich die unterschiedliche Einbettung der Orientierungsschemata – in künftige Mobilitätspraxis vs. studienbezogenen Lernfortschritt – zeigt an, dass die ausbildungsinstitutionell vermittelten Orientierungsschemata individuell angepasst und erweitert werden. Sie können durch andere Orientierungsschemata, die in medialen oder milieuspezifischen (studentischen) Diskursen parallel vorherrschen, herausgefordert und überlagert werden. Dennoch zeigen das Ausmaß, in dem Jeff die Lehrenden seines Studienfachs als positiven Gegenhorizont präsentiert, sowie die Überschneidungen zwischen beiden Interviewpassagen, dass Repräsentanten des akademischen Milieus maßgebliche Instanzen für die von den Studierenden ausgeprägten Orientierungen sind.

An Jeff lässt sich der milieuspezifische Einfluss durch die Ausbildungsinstitution auf Orientierungsschemata insofern auch besonders gut illustrieren, als zwei Lehrende seiner Herkunftshochschule

---

<sup>134</sup> Dass ein Auslandsstudium zunehmend verpflichtender Teil des Studiums in Sprachfakultäten wird, beobachtet Krzaklewska (2008: 82). In meinem Sample ist dies eher die Ausnahme. Die Auslandsaufenthalte der Studierenden sind überwiegend fakultativ, werden aber durch die jeweiligen Fakultäten an den Heimathochschulen ange-regt.



universität auf Basis einer Lehrkooperation sogar englischsprachige Fachkurse im Rahmen der Sommeruniversität in Berlin anbieten. Sie sorgen dafür, dass jedes Jahr Studierende dieser Universität an der Berliner Sommeruniversität teilnehmen und bereiten sie gezielt auf den Berlin-Aufenthalt vor – z. B. durch ein gemeinsames Treffen vor der Abreise und auf Basis des Handbuchs der Study Abroad-Abteilung. Dieses (UHM 2011: 2) vermittelt mobilitätsbezogene Orientierungen in den Erfahrungsdimensionen 1 und 2:

“The purpose of the study abroad pre-departure classes is to help you to learn about the cultural exchange experience, and to be sensitive to and learn from other people, so that ultimately your experience of study abroad is constructive and meaningful.”

Insbesondere die Bereitschaft, von anderen zu lernen, wird von der Study Abroad-Abteilung als Voraussetzung für einen konstruktiv verlaufenden Auslandsaufenthalt präsentiert. Das Zitat veranschaulicht, dass in einer ausbildungsinstitutionellen Perspektive Auslandsstudienaufenthalte insbesondere die interkulturelle kompetenzorientierte Qualifizierung der Studierenden begünstigen sollen. Sowohl die Herkunftshochschulen als auch die Sommeruniversitäten versuchen entsprechend ihres ‚Bildungsauftrags‘ die Bedeutung des Auslandsaufenthalts in Berlin als „educational experience“ zu sichern. Dies tun sie, indem sie Verhaltenskodizes bzw. unzulässige Verhaltensweisen definieren. Sie verpflichten die Studierenden, die ins Ausland gehen, „to carry out the intrinsic responsibilities associated with the program“, ja machen sie sogar haftbar. Im genannten Handbuch wird zwar auch das Orientierungsschema des formalen Lernerfolgs (gute Noten) als positiver Gegenhorizont erwähnt. Die grobe Inhaltsanalyse zeigt, dass es insgesamt aber vor allem auf Orientierungsschemata der informellen Erweiterung von Kompetenzen zielt. Hierzu gehören personale Kompetenzen (sich schnell in einer fremden Umgebung anpassen und erfolgreich funktionieren; Verantwortung für das eigene Handeln und Verhalten übernehmen), soziale Kompetenzen (gute, respektvolle Beziehungen zu Menschen anderer Nationen aufbauen), organisations- und gesellschaftsbezogene Kompetenzen (Botschafter der eigenen Universität, des eigenen Bundesstaates und Landes zu sein). Diese Kompetenzen kommen in Jeffs Imagination des Berlin-Aufenthalts zum Ausdruck. Er betont, lokale Praktiken respektieren zu wollen, an der Perspektive der Einheimischen sowie einem sorgfältigen Sprechen mit ihnen interessiert zu sein. Zudem bekundet er, dass er eine Annäherung an das Fremde sucht, die auf Offenheit und Kontemplation beruht. Insofern besteht eine ausgeprägte Konformität seiner persönlichen mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata mit den milieuspezifisch verbreiteten. Selbiges gilt für Ian, der im Interview vor Berlin Offenheit als oberste Handlungsmaxime für den Berlin-Aufenthalt formuliert und von einer Veränderung der eigenen Wissensbasis ausgeht (vgl. 5.1.2, S. 114).

Die befragten Studierenden kommen in der Regel aus Familien, in denen die Eltern oder zumindest ein Elternteil ebenfalls studiert haben und häufig einen zweiten Hochschulabschluss besitzen.<sup>135</sup> Insofern ist bezüglich des Herkunftsmilieus davon auszugehen, dass beträchtliches kulturelles Kapital verfügbar ist und formale Ausbildung bzw. ausbildungsbezogene Mobilität familial gefördert wird. Dies dokumentiert sich auch im empirischen Material. So erzählt Vera:

“In Bavaria they have this internat [...] my mom [...] she went there as she was twelve and then erm and the she sent me as well [...] my mom wanted me you know to grasp a bit of German life I guess, so she sent me there, and I lived there one month and a half every summer I spent there one month and a half, attending school as well because they were having lessons until mid July.”

---

<sup>135</sup> Von zehn der 14 Studierenden des finalen Samples bei der Beschreibung ihrer Familien erwähnt.

Indem Vera erzählt, dass ihre Mutter ihre Mobilität nach Deutschland stets forciert hat, zeigt sie, dass Mobilität, insofern sie auf kulturellen Austausch, eine erfolgreiche Ausbildung und berufliche Etablierung zielt, vom Elternhaus gefördert wird. Vera realisierte bereits in ihrer Schulzeit mehrere mehrwöchige Auslandsaufenthalte in einem Internat in Bayern und verfolgt somit seit ihrer frühen Jugend den v. a. von ihrer Mutter forcierten familialen ‚Bildungsauftrag‘. Sie hat ihn insofern internalisiert, als sie nach ihrem Erststudium einen zweiten Studienabschluss anstrebt und diesen an einer renommierten Universität im Ausland sucht, da sie die Situation der Hochschulen in ihrem Herkunftsland nicht zufriedenstellt. Der Vergleich mit anderen Fällen zeigt, dass auch hier die Eltern ausbildungsbezogene Mobilität unterstützen, einerseits, indem sie häufig die Sommeruniversität und den Berlin-Aufenthalt komplett oder zumindest teilweise finanzieren. Dies ist u. a. bei Brianna, Sophie, Joleen und Kim bekannt. Andererseits weisen einige Studierende in ihren Interviews explizit darauf hin, den Berlin-Aufenthalt mit den Eltern abgesprochen zu haben.

In dieser Absprache zeigt sich eine andere Facette der milieuspezifischen Lebenslage der Sommeruniversitätsstudierenden: Sie haben als junge Erwachsene häufig noch keine finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern erreicht und verfügen über keine oder geringe eigene finanzielle Ressourcen, um Mobilität zu verwirklichen. Sie sind daher alternativ oder zusätzlich zu den finanziellen Ressourcen der Eltern auf Stipendien und/oder Arbeiten während des Studiums angewiesen. Dies gilt besonders für Brad, der hinsichtlich seines Herkunftsmilieus eine Ausnahme im Sample darstellt und komplett von Stipendien abhängig ist, um seine Ausbildung und Mobilität zu verwirklichen. Er verdeutlicht dies bereits in seiner Stegreiferzählung:

“Well I’ve been a student of German for about a year [...] last year I was actually gonna (try to do) the same program when my German erm teacher erm sent the flyer [...] I’ve couldn’t do it financially so ahm this year [...] they offered (sidements), travel (sidements) to go erm they would pay for your flight to go and study at the university and I thought well maybe I (can do a little savings) with this and plus this I’ll be able to go.”

Für Brad ist die formale Ausbildung eine Chance zum sozialen Aufstieg von seinem migrantischen Herkunftsmilieu, das durch ein niedriges sozioökonomisches Niveau geprägt ist (die Eltern leben lange unter der Armutsgrenze und haben einen geringen Bildungsgrad, vgl. zudem Fußnote 151). Seine ausbildungsinstitutionelle Verankerung an einer Eliteuniversität, auf die Brad sehr stolz ist, ist für ihn die einzige Möglichkeit, Stipendien zu ergattern und hierdurch Mobilität zu realisieren. Auch andere Studierende verdeutlichen, dass sie auf finanzielle Unterstützung und eine kostengünstige Umsetzung des Auslandsaufenthalts angewiesen sind (vgl. Anhang 1.25). Insgesamt ist die Lebenslage der Sommeruniversitätsstudierenden also durch fehlende finanzielle Möglichkeiten bzw. fehlende finanzielle Unabhängigkeit geprägt. Dennoch streben die Studierenden Unabhängigkeit – für junge Menschen ein wesentliches Kriterium von Erwachsensein – (vgl. Arnett 2004: 15) im Sinne einer erfolgreich abgeschlossenen akademischen Ausbildung und beruflichen Etablierung an. Zumindest partiell verknüpfen sie dieses Bestreben mit mobilitätspraktischen Überlegungen. Dies verdeutlichen die folgenden Interviewpassagen von Brianna:

“I decided to enroll also because it’s not such a– not such an expensive city so it’s pretty affordable [...] so yeah in the end it was a very good option for me as a student to go there.”

“[My father] always tells me and when are you going to get graduated because I want you to work and I’m like yeah I know I know just wait because I have to be student.”

“People like us work, have projects and we learn.”

Brianna verknüpft ihre Entscheidung für einen Universitätskurs in Berlin mit dem Image von Berlin als preisgünstiger Stadt und ihrem eigenen Studierendenstatus. Dieser wird implizit durch fehlende finanzielle Ressourcen bzw. fehlende finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern markiert. Brianna verspürt durch ihr Elternhaus Druck, finanziell unabhängig zu werden. Dies macht sie deutlich, wenn sie von ihrem Vater erzählt, der möchte, dass sie bald zu arbeiten anfängt. Brianna hält diesem Anspruch ihren Entwurf entgegen, sie müsse Studentin sein. Hiermit schreibt sie dem Studium trotz fehlender finanzieller Unabhängigkeit einen hohen Stellenwert im Sinne einer eigenen soziokulturellen Lebensphase, ggf. auch Lernphase zu. Zugleich betont sie, dass sie sich einem Milieu zugehörig fühlt, in dem junge Erwachsene arbeiten, Projekte haben und lernen, dass also die Verwirklichung über die Arbeit und intentionales Lernen einen hohen Stellenwert hat. Ähnlich versprechen sich andere Studierende ökonomische, arbeitsmarktbezogene Chancen vom Besuch des Zielraums Berlin bzw. des Sommeruniversitätskurses in Abgrenzung zu potenziellen Mitbewerbern in ihren Herkunftsräumen. Dies fällt insbesondere bei Studierenden aus Ländern mit einer hohen Jugendarbeitslosigkeit (z. B. Spanien, Italien) auf bzw. mit vermuteter starker Konkurrenz in bestimmten Berufsfeldern (z. B. sogenannten creative industries).

Im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt spielt für die Studierenden aber nicht nur die fehlende finanzielle Unabhängigkeit eine wesentliche Rolle, sondern auch die anderen beiden Kriterien, die junge Leute gerne für die Definition von Erwachsensein heranziehen, nämlich: Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und unabhängige Entscheidungen treffen (vgl. ebd.: 15). Explizit spricht dies Emma aus, die, gefragt nach ihren Erlebniswünschen für den Berlin-Aufenthalt, sagt: „Sort of I guess just becoming more of an independent person.“ Ihr Wunsch, eine unabhängigere Person zu werden, ist in eine gewisse Furcht vor weitgehender Fremdheitserfahrung, in Vorfremde auf neue biografische Erfahrungen sowie in die Imagination aufbauender Mobilitätspraxis eingebettet und letztlich positiver Gegenhorizont. Analog drücken andere Studierende ihren Wunsch nach Stärkung der eigenen Unabhängigkeit im Zuge von Mobilität aus. Sie tun dies häufig unter Bezugnahme auf wenig ausgeprägte mobilitätspraktische Erfahrung. So expliziert Levi unter Verweis auf eine einmalige mehrwöchige Schüleraustauscherfahrung ins Ausland, dass er vom Berlin-Aufenthalt erwarte, wesentlich unabhängiger als am üblichen Wohnort zu sein, was für ihn offenbar attraktiv ist. Ähnlich betont Ian, dass er seine Familie für einige Wochen verlässt und an einen anderen Ort geht, an dem er niemanden kennt. Er ist einer von insgesamt vier Studierenden aus dem finalen Sample von 14 Studierenden, die noch bei ihren Eltern wohnen.<sup>136</sup> Der Berlin-Aufenthalt lässt sich vor diesem Hintergrund als wichtiger Schritt im Abnabelungsprozess vom Elternhaus im Zuge des Erwachsenwerdens verstehen (vgl. ebd.: 140 und Anhang 1.25).

Ein weiterer Aspekt in dem Streben nach verstärkter Unabhängigkeit, der die Lebenslage der jungen erwachsenen Studierenden prägt, ist die Suche nach partnerschaftlicher und sexueller Erfahrung. Diese deutet sich im empirischen Material vor Berlin, das auf der ersten und damit noch nicht durch ausgeprägtes Vertrauen geprägten persönlichen Kontaktaufnahme basiert, nur ansatzweise, vereinzelt an, so implizit bei Brianna:

“Maybe I should tell my story back, erm like three years ago I was living– I had a German boyfriend he lived in Wuppertal so three years ago I decided in the summer to go learning German, so I was learning there for three months.”

---

<sup>136</sup> Die anderen Interviewten aus dem finalen Sample wohnen in ihrer Studienzeit in WGs bzw. im Studierendenwohnheim. Ein Interviewter, der sein Studium bereits abgeschlossen hat, aber ein Aufbaustudium plant, wohnt mit seiner Frau zusammen.

“It was very funny that everywhere we went, especially in the UK, like everyone wanted to marry my mom, I was like oh my god ((beide lachen)) like yeah you are so beautiful why don't you stay with me here and then my mom was like oh yeah and then she was like no I have to go back to Mexico [...] no no don't worry you can stay here, yeah we can pay your university and I was like 'Mom what the hell is going on', so yeah it was very very funny.”

Brianna eröffnet ihre Stegreiferzählung zum Zustandekommen des Berlin-Aufenthalts damit, dass sie vor wenigen Jahren einen deutschen Freund hatte. Sie nimmt also Bezug auf eine Person, zu der die Interaktion auch maßgeblich durch sexuelle, partnerschaftliche Erfahrungen geprägt ist. Gefragt nach besonderen Situationen im Rahmen bisheriger Reisen erinnert sie u. a. besonders die sexuelle Attraktivität, die ihrer Mutter in Europa zugeschrieben wurde und der dort folglich kontinuierlich Avancen gemacht wurden. Dies lässt die Hypothese zu, dass sie sich im Zuge eigenständiger Reisen nach Europa eine ähnliche Wirkung auf das andere Geschlecht erhofft bzw. von dieser ausgeht. Nicht zuletzt plante Brianna den Auslandsaufenthalt in Berlin zunächst mit ihrem besten Freund, in den sie – wie sie mir später erzählte – zu dem Zeitpunkt verliebt war. Sie erhoffte sich somit von der gemeinsamen Reise, zu der es letztlich nicht kam, ursprünglich auch partnerschaftliche Annäherung bzw. sexuelle Erfahrung. Im Fallvergleich zeigt sich, dass nur wenige andere Studierende andeuten, dass das Sammeln sexueller Erfahrung im Zuge von Auslandsmobilität relevant werden könnte. Zu ihnen gehört Kim, die erzählt, dass sie mit ihrer Mitbewohnerin manchmal scherze, sie werde einen ‚heißen Typen‘ in Deutschland kennenlernen.

#### 5.4 Schlussfolgerungen

Im Hinblick auf die identifizierten Erfahrungsdimensionen 1 und 2 ließen sich für die erste Erhebungsstufe – vor Berlin – fallübergreifend wesentliche Orientierungen rekonstruieren, welche die Sinngelhalte des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden konstituieren. Die rekonstruierten Orientierungen setzen sich einerseits aus mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata zusammen, die rational nachvollziehbare und kommunikativ vermittelbare Handlungsentwürfe darstellen – Karl Mannheim zufolge der immanente Sinngelhalt – und andererseits aus Orientierungsrahmen, welche als implizites handlungsleitendes Wissen die Orientierungsschemata strukturieren – nach Mannheim der dokumentarische Sinngelhalt. Die rekonstruierten mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata in beiden Erfahrungsdimensionen bilden zusammen mit den milieuspezifischen gesamtbiografischen Orientierungsrahmen den idealtypisch aufgespannten Rahmen, in dem sich die Studierenden im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt geistig bewegen. Vor ihrer Abreise verfolgen sie bewusst oder unbewusst zumeist mehrere Orientierungen, wobei einzelne von ihnen dominanter sind als andere. Die hohe Bandbreite relevanter Orientierungen legt nahe, dass Auslandsaufenthalte als höchst individualisierte Erfahrungen mit unterschiedlichem biografischem Potenzial antizipiert werden.

Die diversen mobilitätsbezogenen (Sub-)Orientierungsschemata in *Erfahrungsdimension 1* „Fremdes, Differenz, Selbst & Eigenes“ spiegeln Handlungsentwürfe wider, die in unterschiedlich starker Ausprägung primär an der Erfahrung von Fremdem und Anderem bzw. der Erfahrung von Selbst und Eigenem ausgerichtet sind. Zudem gibt es Orientierungsschemata, die auf die Verbindung von Fremdem bzw. Anderem mit Eigenem und Selbst zielen. Aufgrund der relationalen Definition von Eigenem und Fremdem sind bei Orientierungsschemata der Fremdheit und Differenz Orientierungsschemata von Selbst und Eigenem stets – wenn auch häufig implizit – als Gegenhorizonte vorhanden. Die Fremdheitserfahrung kann für manche Studierende Mittel für das eigentliche Ziel der Selbsterfahrung sein und ist dann im Vergleich zu dieser von untergeordneter Relevanz. Umgekehrt kann Selbsterfahrung für andere Studie-

rende eine potenzielle Nebenwirkung des Hauptziels kultureller Differenz- und Fremdheitserfahrung sein und ist somit im Vergleich nachrangig. Tendenziell werden Orientierungsschemata der Differenz und des Fremden bzw. deren Aneignung und Überwindung von den Studierenden stärker thematisiert als Orientierungsschemata der Selbsterfahrung bzw. Erfahrung des Eigenen. Selbsterfahrung und die Erfahrung des Eigenen stehen lediglich bei einzelnen Fällen vor Reiseantritt explizit im Vordergrund. Unter anderem können sie Relevanz im Sinne einer Stärkung von angestrebten bzw. bereits relevanten sozialen Zugehörigkeiten am üblichen Wohnort entfalten (Joleen, George, Ian, Brianna). Im Sample insgesamt sind sie aber eher impliziter Gegenhorizont für Fremdheits- und Differenzerfahrungen.

**Tabelle 5: Rekonstruierte Orientierungen in Erfahrungsdimension 1**

<b>Biografische Orientierungsrahmen (OR)</b>	<b>Mobilitätsbezogene (Sub-)Orientierungsschemata (OS)</b>
Suche und Annahme biografischer Herausforderungen (OR)	weitgehende Fremdheits- und Differenzerfahrung (OS)
Erprobung und Komplementierung (Sub-OR)	a) neue biografische Erfahrung (Sub-OS) b) ausgeprägte kulturelle Differenz- und Fremdheitserfahrung (Sub-OS) c) ausgeprägte soziale Fremdheitserfahrung (Sub-OS) d) ausgeprägte räumliche Fremdheitserfahrung (Sub-OS)
Suche kontrollierter Erweiterung (OR)	reduzierte Fremdheits- und Differenzerfahrung (OS)
Akkumulation (Sub-OR)	a) beschränkt auf die Erfahrung von etwas Neuem und Unbekanntem (Sub-OS)
Kontrastierung (Sub-OR)	b) beschränkt auf alltägliche Strukturvarianz und/oder Strukturlockerung (Sub-OS)
Spezialisierung und individualisierte Ausdifferenzierung (Sub-OR)	c) beschränkt auf spezifische kulturelle Differenzen (Sub-OS)
Sich-Einlassen und Sich-Aussetzen (OR)	Annäherung an das Fremde und Überwindung des Fremden (OS)
Immersion (Sub-OR)	a) „Eintauchen“ (Sub-OS)
Distinguierende Inkorporierung und Aneignung (Sub-OR)	b) ‚authentische‘ vs. ‚touristische‘, sozial-kommunikative vs. sinnlich-konsumptive fremdräumliche und fremdkulturelle Erkundung (Sub-OS)
Routinisierung (Sub-OR)	c) Etablierung alltäglicher Handlungspraktiken (Sub-OS)
Vergemeinschaftung (Sub-OR)	d) Etablierung sozialer Zugehörigkeiten (Sub-OS)
Akkulturation (Sub-OR)	e) temporäre Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster bzw. Vorstellungen (Sub-OS)
Transformation (Sub-OR)	f) künstlerisch-kreative Verarbeitung (Sub-OS)
Entwicklungspsychologische Vergewisserung, Stabilisierung, Autonomisierung und Optimierung (OR)	Intensivierter Selbstbezug (OS)
	a) durch Selbsterfahrung, Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und Selbstverstehen (Sub-OS)
	b) Selbstentwicklung (Sub-OS)
	c) Selbstveränderung (Sub-OS)
Versicherung und Verstetigung sozialisatorisch erworbener soziokultureller Anbindung und Handlungspraxis (OR)	Erfahrungen des Eigenen (OS)
	a) Erfahrung kultureller Vertrautheit (Sub-OS)
	b) Erfahrung sozialer Zugehörigkeit (Sub-OS)
	c) Erfahrung räumlicher Vertrautheit (Sub-OS)
	d) Erfahrung alltagsstruktureller Kontinuität (Sub-OS)

Quelle: eigene Darstellung.

Die rekonstruierten Orientierungsschemata in Erfahrungsdimension 1 bilden gemeinsam mit den sie strukturierenden Orientierungsrahmen eine empirisch fundierte Typologie für die Sinn-

gehalte studentischer Auslandsaufenthalte. In ihnen lassen sich deutliche Querverbindungen zu einigen fachspezifischen Konzeptionen der Mobilitätsforschung erkennen, wie sie in Kap. 3.1.2 vorgestellt wurden – sowohl zu Hypothesen der Tourismusforschung hinsichtlich des Wesens des Tourismus als auch zu Hypothesen der Migrationsforschung zu typischen Migrationserfahrungen. Z. B. entspricht das Sub-Orientierungsschema der ‚authentischen‘ vs. ‚touristischen‘ Erkundung MacCannells These vom Tourismus als Suche nach Authentizität.

Demgegenüber gleicht das auf alltägliche Strukturvarianz und/oder Strukturlockerung beschränkte Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung in Verbindung mit dem Orientierungsrahmen der Kontrastierung der Charakterisierung des modernen Tourismus als „organisierte Strukturlockerung“ (Pott 2007: 78) bzw. Antistruktur und Gegen-Welt (vgl. Rojek 1997: 71; Urry 2002: 12). Die Orientierungsschemata der Erkundung gemeinsam mit den Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung bzw. der distinguierenden Inkorporierung und Aneignung finden sich in Konzeptionen vom Tourismus als „kontrollierte Aneignung des Fremden“, vgl. Kapitel 3.1.2. In Migrationstheorien sind häufig Eingliederungsvorgänge zentral (vgl. Esser 1980), folglich auch Orientierungsschemata, die auf die Überwindung des Fremden zielen bzw. Orientierungsrahmen, die diesen zugrunde liegen (Akkulturation, Transformation etc.). Die hier vorgestellte Typologie weist aber durch ihre wissenssoziologische Verankerung sowie ihre interdisziplinäre, Forschungsstränge verbindende, biografische Ausrichtung über die genannten partikularen Hypothesen der Tourismus- und Migrationsforschung hinaus.

In *Erfahrungsdimension 2* „Lernen & Bildung“ erweisen sich für die Studierenden Orientierungsschemata des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs sowie der informellen Erweiterung von Wissensbeständen und Kompetenzen als besonders relevant. Während sich das erstgenannte Orientierungsschema ansatzweise bereits im Reisezweck – dem Besuch einer Sommeruniversität – dokumentiert, kommt das zweitgenannte zum Ausdruck, wenn sich die Studierenden explizit Wissen über die andere Kultur aneignen, ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten verbessern oder ein kulturell anderes Alltagsleben kennen/lernen möchten. Den Orientierungsschemata liegen Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem und nicht-institutionalisiertem kulturellem Kapital zugrunde.

Darüber hinaus werden für die Studierenden Orientierungsschemata personalen und biografischen Lernens relevant. D. h. die Studierenden zeigen sich daran orientiert, ihre Mobilitätserfahrungen in einen lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu überführen. Hierbei können zugrunde liegende Orientierungsrahmen bestärkt oder transformiert werden (vgl. Alheit 2004: 381 ff.). Den Orientierungsschemata personalen und biografischen Lernens liegen ähnliche Orientierungsrahmen zugrunde wie den Orientierungsschemata weitgehender und reduzierter Fremdheits- und Differenzenerfahrung. Insofern lässt sich als ein weiteres vorläufiges Ergebnis der Analyse festhalten, dass die Erfahrungsdimensionen 1 und 2 empirische Schnittmengen aufweisen und in Wechselwirkung zueinander stehen.

**Tabelle 6: Rekonstruierte Orientierungen in Erfahrungsdimension 2**

<b>Biografische Orientierungsrahmen</b>	<b>Mobilitätsbezogene Orientierungsschemata</b>
Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital	studienbezogener Lernfortschritt und Lernerfolg
Akkumulation von nicht-institutionalisiertem kulturellem Kapital	Erwerb fremdkultureller Wissens- und Kompetenzbestände
Biografische Erprobung, Komplementierung und Erweiterung (ggf. Veränderung)	personales und biografisches Lernen (affirmativ bzw. transformativ)

Quelle: eigene Darstellung.

Alle rekonstruierten Orientierungen lassen sich in Anlehnung an Giesecke (2012: 103) als „Suchbewegungen“ verstehen. Sie sind darauf ausgerichtet, „neue Raumanschlüsse und Neuetaulierungen“ zu finden. Sie sind zum Teil gut kombinierbar, zum Teil aber auch widersprüchlich und bergen somit Konfliktpotenzial. Dieses Konfliktpotenzial wird von den Studierenden vor Berlin jedoch kaum bzw. allenfalls ansatzweise antizipiert. Das geschieht beispielsweise, wenn in Erfahrungsdimension 2 das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs dominiert, in Erfahrungsdimension 1 hingegen das der Annäherung an das Fremde durch Erkundung. Da sich diese beiden Orientierungen nur zeitversetzt realisieren lassen, liegt eine potenzielle Schwierigkeit darin, beide Orientierungsschemata *in* Berlin miteinander zu versöhnen. Dies könnte ggf. nur partiell gelingen, zum Beispiel wenn das kulturell Andere als Lerngegenstand mit Studienfachbezug aufgefasst wird. Gut kompatibel erscheinen hingegen die Orientierungsschemata der fremdkulturellen Annäherung durch Erkundung bzw. der Überwindung von Fremdheitserfahrung und das Orientierungsschema der Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen. Da letzteres ohnehin auf den Wissens- oder Kompetenzerwerb fremdkultureller Spezifika oder Handlungsmuster außerhalb der Sommeruniversität zielt, können diese Lernprozesse quasi beiläufig im Rahmen von Erkundungs- und Integrationsprozessen realisiert werden. Möglicherweise befriedigen sie zudem ein ebenfalls ausgeprägtes Orientierungsschema der Selbstentwicklung.

In den Überschneidungen zwischen den Sub-Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde durch Eintauchen und/oder Erkundung sowie dem Orientierungsschema der informellen Erweiterung von Wissensbeständen und Kompetenzen liegen auch die besonderen Potenziale für Lern- und Bildungsprozesse begründet. Diese werden durch Erfahrungen von Neuem, Anderem und Fremdem begünstigt. Unter Einbeziehung grundlegender Erkenntnisse der qualitativen Bildungsforschung ist davon auszugehen, dass alle Studierenden in Berlin in irgendeiner Form Lernprozesse durchlaufen werden, d. h. kumulativ Können und Wissen erwerben und ihre Erfahrungen innerhalb gegebener Orientierungsrahmen mehren. Dies ist beabsichtigt (intentional) oder beiläufig (inzidental) möglich. Beide Formen werden durch die Studierenden im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt antizipiert – sei es durch die explizite Absicht, fremdsprachlich bzw. fremdkulturell zu lernen, oder über die Handlungsentwürfe des Eintauchens und Erkundens. Ob die hiermit einhergehenden Lernprozesse fallspezifisch in höherstufige Lernprozesse münden, die Bildungspotenzial entfalten und somit „eine Veränderung des Verhältnisses des Selbst zu sich, zu anderen und zur Welt“ (Thompson/Jergus 2014: 14) mit sich bringen, lässt sich auf der ersten Erhebungsstufe kaum vorhersagen. Dies liegt einerseits daran, dass Bildungspotenziale kaum intentional herbeigeführt werden können (vgl. Schütze 1984: 94). Andererseits ist noch nicht abzusehen, inwiefern die Studierenden ihre Orientierungen *in* Berlin tatsächlich handlungspraktisch umsetzen.

Höherstufige Lernprozesse erscheinen bei den Studierenden weniger wahrscheinlich, die von vornherein an reduzierter Fremdheitserfahrung orientiert sind, im Fremdraum bevorzugt zielgerichtet spezifische Lernobjekte erkunden möchten oder primär am studienbezogenen Lernfortschritt basierend auf einem angeleiteten strukturierten Wissenserwerb orientiert sind. Auch bei denen, die bereits über ausgeprägte internationale Mobilitätserfahrung und somit über mobilitätsbiografisches Wissen zu geeigneten Handlungspraktiken für die fremdräumliche und fremdkulturelle Erkundung verfügen, ist von einem geringeren Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts auszugehen. Das Potenzial für umfassendere, transformative Lernprozesse erscheint demgegenüber höher, wenn sich spezifische Orientierungsschemata mit spezifischen

Erfahrungshintergründen und Herangehensweisen verbinden. Es ist vermutlich für Studierende ausgeprägter, die nicht oder nur in geringem Maße über eigenständige Auslandserfahrung verfügen, insbesondere insofern sie krisenhafte Desintegrationserfahrungen durchlaufen (haben). Eine solche lässt sich vor Berlin allerdings nur bei einer Studentin (Vera) im Zuge ihrer Bildungsmigration rekonstruieren. Als günstig im Hinblick auf Bildungsprozesse könnte sich auch erweisen, wenn Studierende in besonderem Maße an umfassender Fremdheits- oder Selbsterfahrung und der informellen Erweiterung von Wissensbeständen bzw. Kompetenzen orientiert sind und an den fremden Kulturraum bevorzugt spontan, experimentell oder reaktiv herangehen möchten (vgl. u. a. Brad und Ian). In diesem Fall fehlt es ihnen im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt an erprobten Handlungsorientierungen bzw. routinisierten Herangehensweisen.<sup>137</sup> Es ist folglich nicht nur von einer selbstverständlichen Inkorporierung des Fremden in das Eigene und somit Auflösung des Fremden auszugehen. Vielmehr ist anzunehmen, dass eine Zurücknahme des Eigenen zugunsten einer partiellen Anpassung an das Fremde erfolgt. Hierdurch könnten verstärkt personale und kompetenzorientierte Lernprozesse ausgelöst werden. Es könnte (mehr) Raum für „Überraschungsmomente“ mit Bildungspotenzial entstehen (Schütze 2000: 63, zit. nach Nohl et al. 2015: 106). Die jeweiligen Studierenden könnten aus ihrem Gleichgewicht geraten, sich von Ereignissen überwältigt fühlen und auf diese nur noch konditionell reagieren. Der durch ausgeprägte Fremdheitserfahrungen verstärkte Fokus auf das Selbst könnte wiederum Wandlungsprozesse begünstigen, die in der „Spontaneitäts- und Aktivitätssphäre des Biografieträgers selbst“ liegen (Schütze 1984: 94).

Reflektiert man abschließend die *Kontextualisierung* der mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata durch bevorzugt präsentierte Erfahrungshintergründe, so fällt *im Hinblick auf frühere Mobilitätspraxis* für die erste Erhebungsstufe Folgendes auf: Auslandsaufenthalte werden einerseits als integraler Bestandteil der eigenen Biografie wahrgenommen. Mobilität an andere Orte gehört für die befragten Studierenden geradezu zum ‚Normallebenslauf‘. Andererseits stellen Auslandsaufenthalte wie jener in Berlin aufgrund der im jungen Erwachsenenalter noch vergleichsweise geringen Erfahrungsaufschichtung in der Regel (noch) ein außergewöhnliches Ereignis dar. Dieses wird nicht selbstverständlich durchlebt, sondern ruft häufig starke Emotionen wie Aufregung, Angst und Vorfreude hervor.

Die Studierenden beziehen sich bei der Sinnzuschreibung an den Berlin-Aufenthalt sowohl auf vorhandene als auch fehlende mobilitätspraktische Erfahrungen. Einige sind vor dem Berlin-Aufenthalt noch nicht eigenständig ins Ausland gereist. Dies wird als biografischer Mangel empfunden und konstituiert einen ausgeprägten Wunsch nach kultureller Fremdheits- und Differenzenerfahrung oder sozialer Fremdheitserfahrung im Sinne einer neuen biografischen Erfahrung. Diese wird durch einen Orientierungsrahmen der Erprobung und Komplementierung strukturiert. Fehlt es den Studierenden hingegen lediglich an Mobilitätspraxis in einen bestimmten Zielraum (Deutschland bzw. Berlin), so wird dies gern mit dem Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung im Sinne einer Erfahrung von Neuem oder spezifischen kulturellen Differenzen sowie der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände verknüpft. Dem liegt ein Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung zugrunde. Verfügen einzelne Studierende bereits über mehrmonatige Mobilitätspraxis nach Berlin oder Deutschland (z. B. im Rahmen eines Schüleraustauschs oder mehrmonatigen Sprachkurses), so wird diese als wichtige biografische Erfahrung präsentiert, an die im Rahmen des bevorstehenden Berlin-Aufenthalts entsprechend dem Sub-Orientierungsrahmen der Ausdifferenzierung angeknüpft wird. Sie konstituiert ebenso wie mehrmonatige studien- und berufsbezogene Mobili-

---

<sup>137</sup> Von Nohl et al. (2015: 10) als „Lernhabits“ bezeichnet.



tätspraxis in andere Metropolen einen vergleichsweise präzisen Erwartungshorizont hinsichtlich der Annäherung an das Fremde bzw. der Überwindung von Fremdheit gemäß den Sub-Orientierungsrahmen der Integration, Akkulturation und Transformation. Blieb im Rahmen bisheriger Mobilitätspraxis ein ausgeprägtes Fremdheitsgefühl bestehen, so kann dies im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt ein Orientierungsschema des Eigenen verstärken. So schreiben Studierende mit noch frischer temporärer Migrationserfahrung dem Berlin-Aufenthalt vorab insbesondere auch dahingehend Sinn zu, dass er eine temporäre Wiederannäherung an kulturell Vertrautes ermöglicht oder bereits etablierte soziale Zugehörigkeiten wiederbelebt. Sie lassen also einen Bezug zwischen früherer Mobilitätspraxis und dem Orientierungsrahmen der Versicherung und Verstetigung sozialisatorisch erworbener soziokultureller Anbindung und Handlungspraxis erkennen. Insofern kann dem Berlin-Aufenthalt bei Studierenden mit ausbildungsbezogenem Migrationshintergrund der Sinn zukommen, soziale und kulturelle Desintegrationserfahrungen zu reduzieren.

In den studentischen Selbstpräsentationen, in denen der Berlin-Aufenthalt auch in *künftige (geplante) Mobilitätspraxis* eingeordnet wird, wird ihm gemäß dem Orientierungsrahmen der Erprobung vor allem Sinn als Sprungbrett bzw. Experimentierfeld zugeschrieben. Insofern sich in seinem Rahmen die jeweils mobilitätsbezogen vorherrschenden Orientierungsschemata handlungspraktisch gut verwirklichen lassen, gehen die Studierenden davon aus, dass Mobilität in denselben Zielraum ein positiver Gegenhorizont bleibt. Sie planen entsprechend aufbauende studien- und berufsbezogene Auslandsaufenthalte, die durch den Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital strukturiert sind.

**Tabelle 7: Rekonstruierte potenzielle Zusammenhänge zwischen früherer bzw. künftiger Mobilitätspraxis und Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden**

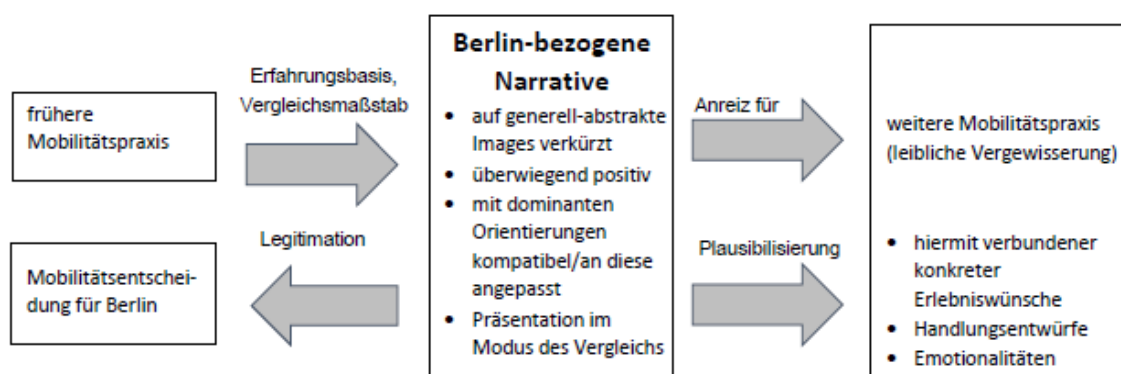
<b>frühere/künftige Mobilitätspraxis</b>	<b>dominante Orientierungsschemata und -rahmen</b>
fehlende eigenständige Mobilitätspraxis ins Ausland	Sinnzuschreibung weitreichender Fremdheitserfahrung als neue biografische Erfahrung mit Potenzial zur Selbsterkundung (strukturiert durch Sub-Orientierungsrahmen der Erprobung und Komplementierung)
frühere Mobilitätspraxis im Zielraum Deutschland bzw. Berlin	Sinnzuschreibung reduzierter Fremdheitserfahrung, Anknüpfung an frühere fremdräumliche und fremdkulturelle Erfahrung/Wiederbelebung dieser Erfahrung (strukturiert durch Sub-Orientierungsrahmen der Vertiefung, Kontrastierung und Ausdifferenzierung)
ausgeprägte Mobilitätspraxis in andere Zielräume	Sinnzuschreibung reduzierter Fremdheitserfahrung, konkretisierter Erwartungshorizont für die handlungspraktische Umsetzung von Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde bzw. der Überwindung von Fremdheit (strukturiert durch Sub-Orientierungsrahmen der Routinisierung und Akkulturation)
(temporärer) Migrationshintergrund	verstärkte Sinnzuschreibung von Eigenem im Sinne von kulturell Vertrautem und bereits etablierten sozialen Zugehörigkeiten (strukturiert durch Orientierungsrahmen der Versicherung und Verstetigung soziokultureller Anbindung); Fokus auf migrationsbezogene Phänomene im Fremdraum
weitere Mobilitätspläne für den Zielraum Deutschland/Berlin	der Berlin-Aufenthalt als Sprungbrett, Testphase und Sondierungsmöglichkeit (strukturiert durch den Sub-Orientierungsrahmen der Erprobung)

Quelle: eigene Darstellung.

Hinsichtlich der *Kontextualisierung* des Sinngelhalts des Berlin-Aufenthalts *durch Berlin-bezogene Images und Narrative* in den Interviews lässt sich für die erste Erhebungsstufe vorläufig feststellen, dass Berlin-bezogene Narrative in der Regel auf simplifizierende attributive bzw. holistische Images verkürzt sind. Teilweise handelt es sich lediglich um abstrakt-positive Bewertungen bzw. mobilitätspraktische Handlungsempfehlungen ohne konkrete Merkmalsbeschreibungen. Die Studierenden präsentieren die Images sowohl in Form von Narrativen erster als auch zweiter Ordnung. Das heißt, sie dokumentieren sich in Form von unmittelbaren Zuschreibungen und unter Bezugnahme auf schriftliche oder mündliche Diskurse, mediale oder persönliche Erzählungen. Zwischen beiden Narrativarten lassen sich Überschneidungen feststellen, die jedoch durch die Studierenden nicht immer kenntlich gemacht werden. Zwischen ihnen besteht ein dialektischer Zusammenhang (vgl. Roehl 2011). Ihre Unterscheidung ist folglich vor allem analytischer Natur. Der Einfluss von Narrativen zweiter Ordnung ist, so lässt das empirische Material vermuten, auch davon abhängig, inwiefern bereits frühere Mobilitätspraxis in den Zielraum erfolgte. Ist dies der Fall, können Narrative zweiter Ordnung durch die eigene Mobilitätspraxis und hiermit verknüpfte Narrative erster Ordnung substituiert werden. Gibt es im persönlichen Umfeld soziale Bezugspersonen mit Mobilitätserfahrung nach Berlin, so ist davon auszugehen, dass persönliche Narrative stärker wirken als mediale.

Zu verbreiteten „pre-tour“-Images von Berlin gehören jene von einer vielfältigen, dynamischen, alternativen und ästhetischen Metropole. Berlin gilt als Stadt voller Geschichte, Kunst und Kultur, mit einem attraktiven touristischen Angebot und Nachtleben sowie Raum für Kreativität (vgl. Kap. 5.3.2, Tab. 4). Strukturell nehmen die Berlin-bezogenen Images und Narrative in den Selbstpräsentationen und Sinnzuschreibungen der Studierenden verschiedene Funktionen wahr. Einerseits werden sie zur Legitimation der Mobilitätsentscheidung herangezogen, andererseits untermauern und plausibilisieren sie konkrete Handlungsentwürfe bzw. Erlebniswünsche. Images in Form von Narrativen erster Ordnung werden als Ergebnis früherer Mobilitätspraxis präsentiert. Wie Narrative zweiter Ordnung, die nach leiblicher Vergewisserung verlangen, stellen sie einen Anreiz für aufbauende Mobilitätspraxis dar. Häufig stehen sie in Einklang mit fallspezifisch relevanten Orientierungsschemata.

**Abbildung 2: Zur strukturellen Funktionsweise Berlin-bezogener Narrative in den Selbstpräsentationen der Studierenden vor Reiseantritt**



Quelle: eigene Darstellung.

Neben den Narrativen, die auf Berlin-bezogene Images verkürzt sind, präsentierten die Studierenden implizit *vier Masternarrative zu Auslandsaufenthalten*. Diese stehen in engem Zusammenhang zu den Orientierungen in Erfahrungsdimension 1 und 2: Sowohl das Masternar-

rativ vom Auslandsaufenthalt als Abenteuer und Bewährungsprobe als auch jenes vom Auslandsaufenthalt als zu überwindende Kulturschockerfahrung geht von einem Orientierungsschema weitreichender Fremdheits- und Differenzenerfahrung aus. Dieses ist durch Orientierungsrahmen der Suche und Annahme von Herausforderungen und dem Sub-Orientierungsrahmen der Erprobung strukturiert. Die weitreichende Fremdheit gilt es, entsprechend den Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und der Überwindung von Fremdheit erfolgreich zu bewältigen. Das Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Horizont-erweiterung ist hingegen mit dem Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände verknüpft. Jenes vom Auslandsaufenthalt als Chance zur Selbstfindung und Selbstveränderung wiederum ist an das Orientierungsschema eines intensivierten Selbstbezugs mit Bildungspotenzial gekoppelt.

Sowohl die rekonstruierten Images und Narrative als auch die in den Erfahrungsdimensionen 1 und 2 rekonstruierten Orientierungen sind zumindest partiell durch *milieuspezifische Lebenslagen kontextualisiert*. So dokumentiert sich im Image von Berlin als Stadt voller Geschichte und Kultur ein Handlungsentwurf der historischen und hochkulturellen Erkundung des Fremdraums. Dieser bedient das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände, das – wie sich an einzelnen Passagen aus Interviews und Handbüchern der Auslandsabteilungen von Herkunftshochschulen aufzeigen ließ – in sogenannten ‚bildungsnahen‘ bürgerlichen Milieus besonders verbreitet ist. Selbiges gilt im Hinblick auf das häufig zuerst von den Studierenden präsentierte Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts. Insofern kann dem studienbezogenen Auslandsaufenthalt einerseits der Sinn zukommen, dass ein internalisierter familiärer bzw. ausbildungsinstitutionell geförderter ‚klassischer Bildungsauftrag‘ durch ihn verwirklicht wird (z. B. bei Vera und Kim). Er ist primär Baustein in der Studien- und Berufskarriere (u. a. bei George, Sarah, Lewis, Henry und Kim). Andererseits kann er im Einzelfall auch eine Möglichkeit zum Verlassen eines sozioökonomisch schwächeren Herkunftsmilieus darstellen (Brad).

Neben milieuspezifischen Erfahrungskontexten beinhalten die reproduzierten Images und Orientierungsschemata auch solche, die für die *Lebenslage junger Erwachsener häufig besonders prägend* sind. So sind Verhaltensweisen wie Alkoholkonsum, Dating und Nonkonformismus, die in den Images von Berlin als alternativem Ort mit attraktivem Nachtleben anklingen, typisch für subkulturelle studentische Milieus (vgl. Arnett 2004: 135). Sie bieten zudem eine Möglichkeit, ein konservatives Herkunftsmilieu vorübergehend zu verlassen. Dies ist ein Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts, der für einzelne Studierende (Brad und Mitch) vorab ebenfalls erkennbar relevant wird. Nicht immer stehen den präsentierten Images des attraktiven Berliner Nachtlebens entsprechende konkrete Erlebniswünsche für den Berlin-Aufenthalt gegenüber (z. B. viel in Bars und Clubs auszugehen). Dies könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass die genannten Images zwar weit verbreitet sind, aber nicht den subjektiv wichtigsten Handlungsentwürfen für den Berlin-Aufenthalt entsprechen. Andererseits könnte es dem Umstand geschuldet sein, dass der Handlungsentwurf, in Berlin exzessiv zu feiern, keine sozial erwünschte Antwort für die Gestaltung von Auslandsaufenthalten darstellt. Er könnte daher in vagen Formulierungen wie „absorb the culture“, „do all I cannot do here“, „just explore“ versteckt werden.

Der Lebenslage junger Erwachsener kommen ausgewählte Berlin-bezogene Images wie jene von einer dynamischen, preisgünstigen Metropole auch in entwicklungspsychologischer sowie ökonomischer Hinsicht entgegen. Diese Lebensphase ist in der Regel durch eine andauernde Exploration von Identitäten, der Vorstellung, sich selbst immer wieder verändern zu können,

und durch fehlende eigene finanzielle Ressourcen geprägt (vgl. ebd.: 45, 205). Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts kann für einzelne Studierende vorab somit gerade darin liegen, dass ihm Potenzial für die identitäre Selbstentwicklung zugeschrieben wird (u. a. von Brianna, Ian, Mitch und Jeff). Er verspricht, die eigene Unabhängigkeit zu stärken (z. B. bei Ian und Emma), die bei jungen Erwachsenen aus sozioökonomisch gut situierten bzw. akademisierten Milieus häufig verspätet einsetzt (vgl. Papastefanou 2003).

## 6 Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für internationale Sommeruniversitätsstudierende in Berlin

### 6.1 Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungspraktiken im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“

Die unmittelbar vor Reiseantritt der Studierenden nach Berlin rekonstruierten Orientierungen im Hinblick auf beide Erfahrungsdimensionen sind auch *während* des Berlin-Aufenthalts im empirischen Material zu erkennen. Ihnen kommt jedoch im Vergleich zur ersten Erhebungsstufe fallspezifisch zum Teil ein unterschiedliches Gewicht bzw. eine veränderte Funktion bei der Sinnzuschreibung zu. Da dies in Kapitel 8, das die Prozesshaftigkeit der Sinngehalte nachzeichnet, ausführlich dargestellt wird, beschränke ich mich in diesem Kapitel darauf, nachvollziehbar zu machen, wie sich die in Kapitel 5 rekonstruierten mobilitätsbezogenen Orientierungen der Studierenden auf der zweiten Erhebungsstufe *in* Berlin auf Basis tatsächlicher Erfahrungen und Handlungspraktiken dokumentieren.

#### 6.1.1 Die Orientierungsschemata weitgehender bzw. reduzierter Fremdheits- und Differenzerfahrung

Weitgehende Fremdheits- bzw. Differenzerfahrung wird insbesondere von Ian im Rahmen der Eröffnung seiner Stegreiferzählung und seiner aufbauenden narrativen Interviewpassagen hervorgehoben:

“My stay has been like nothing I have experienced before, it’s been very out of this world, it’s– in Hawaii it’s so– it’s so different, I guess different but at the same time I– I f– still feel like I’m– I’m comfortable so I don’t feel like I have been abandoned or I’ve been left alone so it’s been very different at times but still– still I guess able to cope with.”

“I think the biggest difference is not knowing where I am and being out of control because in Hawaii I grew up for the whole life that I’ve lived there, all twenty-one years I’ve been in control of my environment (I: mhm) I knew where I was, I knew how to get home, I knew who to call.”

Ian beschreibt seinen Berlin-Aufenthalt circa zehn Tage nach seiner Ankunft als vollkommen neue biografische Erfahrung. Diese ist für ihn so außergewöhnlich, dass sie sich jeder schnellen Einordnung entzieht und Ian eine solche auf sozialen Medien wie Facebook verweigert.<sup>138</sup> Der Berlin-Aufenthalt wird somit zunächst als weitgehende Fremdheitserfahrung gefasst. In der Formulierung „very out of this world“ klingt der Ortsaspekt an, der Waldenfels (1997: 12) zufolge das Fremde in Abgrenzung vom Eigenen charakterisiert: Es ist das, was außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt. Ian beschreibt seine Erfahrung zudem als ausgeprägte Differenzerfahrung im Vergleich zum Herkunftsraum Hawaii. Er führt damit strukturell Fremdes auf Eigenes zurück, was Waldenfels (1997: 48) zufolge auch als Form der Aneignung zu verstehen ist. Die ausgeprägte Differenzerfahrung ist zumindest nach den ersten zehn Tagen positiver Gegenhorizont. Sie beeinträchtigt Ians Wohlbefinden nicht erheblich, was Ian unter anderem daran festmacht, dass er sich nicht allein gelassen fühlt. Ian wohnt mit anderen Studierenden – die meisten von ihnen sind von derselben Herkunftsuniversität – in einer gemeinsamen Wohnung im Studierendenwohnheim. Das Gefühl von Fremdheit im Sinne sozialer Nichtzugehörigkeit wird dadurch offenbar merklich gemildert. Ian hat das Gefühl, dass es ihm zumeist gelingt, mit der ausgeprägten Differenz umzugehen. Er versucht sie zu bewältigen und zu verarbeiten, indem er gemäß Waldenfels (1997: 52) mit Mitteln kommunikativer Vernunft auf Fremdes antwortet. So charakterisiert er die Differenzerfahrung als Erfahrung räum-

<sup>138</sup> Hier kommentiert er die Frage „How is Germany?“ in seiner Chronik wie folgt [sic!]: „It’s an experience unlike ANY I’ve encountered in my life so far. it’s not palpable to be described so lightly. To sum it up in a few sentences is inadequate and disrespectful to the moments that have taken place while here.“

licher Unvertrautheit und durch das Gefühl des Kontrollverlusts, das Park (1928: 887) auch dem marginal man zuschreibt. Beidem stellt er kontrastiv die Kontrolle seiner Umgebung im Herkunftsraum gegenüber, die, mit Schütz (1972 [1944]: 55) gesprochen, auf (räumlichem und sozialem) Vertrautheits- und Bekanntheitswissen basiert. Ian betont, dass er dort sein gesamtes Leben verbracht habe, dass er folglich wisse, wo er sei, wie er nach Hause finde, wen er anrufen könne. Das Fehlen jener räumlichen Vertrautheit, sozialer Zugehörigkeit und hiermit verbundener gewohnter Handlungsmuster charakterisiert somit seine Fremdheitserfahrung in Berlin. Kulturelle Unvertrautheit, die durch fremdsprachliche Umgebung und andere interkulturelle Ausdrucksdifferenzen herrührt, spielt für Ians Fremdheitserfahrung im Fallvergleich hingegen eine eher untergeordnete Rolle.

Auch andere Studierende verdeutlichen, dass sie weitgehende Fremdheitserfahrungen im Zuge ihres Berlin-Aufenthalts durchlaufen haben. Für sie sind diese jedoch nur vereinzelt positiv besetzt (vgl. Anhang 1.26), zumeist sind sie jedoch ein negativer Gegenhorizont (vgl. Anhang 1.27). Dies verweist darauf, dass letztlich Orientierungsschemata reduzierter Fremdheitserfahrung bzw. der Überwindung von Fremdheit dominieren. So sagt Brianna:

“At the beginning it was scary arriving to a city, actually I couldn’t remember any of the German, right now after one month being here my German is coming back, so erm it was scary, because I also didn’t know where I was gonna stay.”

“[Her future roommate in Berlin] told why don’t you come here to Gneisenau[straße], I ,are you kidding, I don’t speak German, I don’t know the metro I don’t know how to arrive to the city from the airport’, and she said ,okay I will arrive there’.”

“I won’t lie you, a couple of weeks ago I was feeling a bit homesick, missing my parents, my family.”

“Because for me, in general for human being, it’s scary something that you don’t know that you are not in control, so when I arrived scary, I didn’t have a house, didn’t know the language, know some German but not a fluent speaker, when someone comes and asks me something in German then I am freaking out I don’t get it, don’t get what you are saying, another scary thing, this feeling what if I am not accepted [...] maybe also a bit scared of being alone [...] but I guess it’s a process of knowing yourself making some type of introspection [...] you have to find your way alone, it has been very interesting to overcome all these scary moments for me.”

Bei Brianna ist augenfällig, dass *in* Berlin zunächst die Furcht im Angesicht des Fremden bzw. die Beunruhigung durch das Fremde die Faszination bei Weitem überwiegt. Sie beschreibt, dass sie es als furchterregend empfand, in Berlin anzukommen. Einerseits führt sie dies auf fehlende Deutschkenntnisse zurück, andererseits auf die Unsicherheit, noch keine dauerhafte Unterkunft in der Stadt zu haben. Beides empfindet sie als bedrohlichen Kontrollverlust. Obwohl sie bereits einmal in Berlin war und bereits einmal einen Sprachkurs in Deutschland gemacht hat, fühlt sie sich nicht imstande, allein den Weg vom Flughafen zu ihrer vorläufigen Wohngemeinschaft zu finden. Stattdessen fordert sie es von ihrer Mitbewohnerin unter Verweis auf ihre kulturelle und räumliche Unvertrautheit geradezu ein, sie vom Flughafen abzuholen. Furcht erregt auch die Vorstellung, dass die gesamte Aufenthaltsdauer durch die Erfahrung fehlender sozialer Zugehörigkeit basierend auf Ausgrenzung oder dem Gefühl des Alleinseins geprägt sein könnte. Die befürchtete Außenseiterposition, die auch die ‚klassischen‘ Konzeptionen des Fremden bei Schütz (1972 [1944]: 61 f.), Park (1928) und Stonequist (1935: 1) prägt, tritt jedoch offenbar nicht ein. Brianna gelingt es laut Selbstpräsentation, ihre Furcht als produktiven Anreiz zur Selbstbeobachtung und Selbstentwicklung zu begreifen. Sie ist in der Lage, diese – ebenso wie das anfänglich starke Heimweh nach den Mitgliedern der Kernfamilie – zu überwinden.

Der Fallvergleich zeigt, dass auch andere Studierende zumindest temporär stark mit dem Gefühl der Fremdheitserfahrung kämpfen. Für einige ist insbesondere die Erfahrung des Allein-

seins, also die Trennung vom gewohnten sozialen Umfeld, der wesentlichste Aspekt weitgehender Fremdheitserfahrung. Andere beschreiben weitgehende räumliche und kulturelle Fremdheitserfahrung im Rahmen ihrer Ankunft. Diese basiert auf unzureichendem fremdsprachlichem Verstehen und mangelnder Verständigungskompetenz, also interkulturellen Ausdrucksdifferenzen nach Waldenfels (1997: 36), und/oder einem Sich-Verirren auf dem Weg zur Unterkunft. Sie geht mit einem Gefühl ausgeprägter Verwirrung und dem Verlust von Handlungsorientierung einher. All diese Fremdheitserfahrungen werden von mehreren Studierenden als krisenhaft empfunden. Sie werden analog zur Krisenerfahrung des Fremden bzw. Immigranten bei Schütz (1972 [1944]: 53) erlitten. Als weitgehende Fremdheitserfahrungen widersprechen sie den jeweils vorherrschenden Orientierungsschemata reduzierter Fremdheit bzw. der Überwindung von Fremdheit. Die Studierenden erfahren weitgehende Fremdheit übereinstimmend als strukturelles Problem und bearbeiten es teils ähnlich. Studentische Antworten auf das Fremde bestehen z. B. darin, dass die erfahrene Fremdheit als Selbsteinsichten eröffnende, zu bewältigende Herausforderung gefasst wird oder verstärkt auf kulturell und sozial Vertrautes fokussiert wird (vgl. Anhang 1.27).

Während Brianna ihre Fremdheitserfahrung tendenziell auf den Beginn des Berlin-Aufenthalts beschränkt, beschreiben andere ihre Fremdheitserfahrungen als einen Zustand, der während des Berlin-Aufenthalts fortbesteht. Manchen Studierenden gelingt es der eigenen Selbstwahrnehmung zufolge nicht in ausreichendem Maße, Fremdheit zu überwinden. Dies trübt – entweder als anhaltendes Nicht-Verstehen oder sich verstärkendes Heimweh – ihren Genuss des Berlin-Aufenthalts erheblich. Der Auslandsaufenthalt per se wird hierdurch zunehmend zum negativen Gegenhorizont. Obwohl die erlittene weitgehende Fremdheitserfahrung, wie die fallübergreifende Verbreitung zeigt, unter einigen Studierenden einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituiert, prägt sie wohl nur bedingt die studentischen Diskurse zu Kurzzeit-Auslandsaufenthalten. Die Studierenden berichten kaum von einem intrastudentischen Austausch über das Leiden an weitgehender Fremdheit. Dieses wird offenbar primär als individuelle Krisenerfahrung durchlaufen und nur gegenüber engen Bezugspersonen im Herkunftsraum (bzw. mir gegenüber) kommuniziert.

Umgekehrt zeigt sich das *Orientierungsschema reduzierter Fremdheits- und Differenzerfahrung* analog zur 1. Erhebungsstufe unter anderem, wenn Studierende insbesondere Fremdheit genießen, die auf das Erleben neuer, unbekannter Aspekte beschränkt ist (vgl. Anhang 1.28). Hierfür steht die folgende Interviewpassage von Sophie beispielhaft:

“In Kreuzberg near where you live I thought that was something that I never haven't been before, where you– it's like, someone's house they converted into I guess like the people can come and sit by the water and talk, so nice, tree, it's like in the nature too, also there's a [...] dance place people go to [...] music from the 50s and 60s, Jazz, American Swing music, and I never been to anything like that either, maybe something like that in Toronto, but never heard of if or seen people going to such a thing, thought it was nice, because you know it's from a different era but people still enjoy it.”

Gemäß den individuellen Interessen und Erfahrungshintergründen der Studierenden gibt es unterschiedliche Erlebnisse, welche sie als neue und daher interessante Erfahrungen hervorheben. Für Sophie sind es naturnahe Cafés und Kneipen am Wasser und öffentliche Räume, in denen sich Leute zum Swing-Tanzen treffen. Sie verdeutlicht durch Rückbezug auf den eigenen Wohnort und eine andere Ära, dass die Faszination in dem Erleben von etwas Unbekanntem, das dem eigenen Geschmack entspricht, liegt, dass dieses aber nicht unbedingt kulturell anders sein muss. Das Erlebnis ist nur eine beschränkt neue biografische Erfahrung, da ihr in der Freizeit zu Musik tanzen zu gehen durchaus vertraut ist. Sophie zeigt sich an einer reduzierten Fremdheitserfahrung ausgerichtet, die lediglich objektbezogen neu ist und somit

einen *Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung und Akkumulation* bedient. Analog hebt eine andere Studentin, die auf Basis bisheriger Mobilitätspraxis und historischer Interessen in der Erkundung historischer Sehenswürdigkeiten eine bewährte wie bevorzugte Handlungspraxis sieht, ihre erste leibhaftige sinnliche Erfahrung des Brandenburger Tors hervor. Für einen anderen Studenten wiederum markiert die Wohnerfahrung in einem sozialistischen Plattenbau, die sich stark von seiner bisherigen Wohnsituation im Herkunftsraum unterscheidet, eine erwähnenswerte neue Erfahrung.

Die Studierenden zeigen sich darüber hinaus *in* Berlin häufig lediglich an Erfahrungen interessiert, die auf *spezifische kulturelle Differenzen* beschränkt bleiben (vgl. Anhang 1.29). Dieses Sub-Orientierungsschema reduzierter Fremdheits- und Differenzenerfahrung veranschaulicht die folgende Beschreibung von Brianna:

“So then you go in, you go down the stairs, and then you open the door, there is like the whole party, and the guys were actually like wow, you know I wanted to know this part of Berlin like– like it’s very very different [...] in Mexico mostly you don’t have these underground places [...] but this is the truly under the ground, it’s like in the basement of the place and it’s very– it maybe looked a bit improvised, but it’s interesting because they have like two– two different areas and in one the music is more techno, in the other like is more calm, it’s like so crowded and so many people and then actually it’s cheap to enter [...] I don’t know if to call like hipster I think or very like yeah hipster or indie or yeah very European like and that’s the interesting part of the city, that there is no glamour at all, I mean people with jeans, converse and a t-shirt and they just go to have some techno dancing and that’s all.”

Wie im vorherigen Beispiel entsprechen die präsentierten spezifischen Differenzenerfahrungen in hohem Maße eigenen Interessen der Studierenden. Brianna beschreibt Unterschiede in der Ausgekkultur, wobei Berlin in Abgrenzung zum Herkunftsraum durch eine ausgeprägte subkulturelle Szene und ästhetisch gekennzeichnet wird. Die von Studierenden hervorgehobenen spezifischen Differenzenerfahrungen können sich aber auch auf politische, gesamt- und alltagskulturelle Aspekte oder divergierende gesellschaftliche Normen beziehen. Hierzu gehören z. B. die Befolgung bestimmter Regeln im Straßenverkehr, die verbreitete Nutzung eines gut funktionierenden ÖPNV durch alle Schichten und Altersstufen der Bevölkerung, die breite Akzeptanz von Alkoholkonsum im öffentlichen Raum oder die hohe Bereitschaft unterschiedlichster Einheimischer, an Großveranstaltungen der LGBT-Community teilzunehmen. Im Falle all dieser Aspekte werden Phänomene auf Basis bestimmter Merkmale von vergleichbaren Phänomenen im Herkunftsraum oder anderen kennengelernten Zielräumen unterschieden. Sie werden durch die Studierenden nicht als grundsätzlich fremd markiert, sondern lediglich vom Eigenen als anders unterschieden (vgl. Waldenfels 1997: 21). Dies zeigt, dass ein Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung zugrundegelegt wird.

Ein weiterer Aspekt reduzierter Fremdheitserfahrung, nämlich das *Sub-Orientierungsschema der Strukturvarianz und Strukturlockerung*, kann *in* Berlin für die Studierenden in vielfacher Weise relevant werden (vgl. Anhang 1.30): einerseits im Sinne von Urlaub bzw. vermehrter Freizeit in Abgrenzung zu den Vollzeit-Studien- und Arbeitspflichten im Herkunftsraum. In diesem Fall sind Momente des Flanierens, der Entspannung und Erholung positive Gegenhorizonte zum gewohnten Alltag, die von den Studierenden besonders betont werden. Der immanente Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als Strukturvarianz und -lockerung zeigt sich *in* Berlin jedoch umgekehrt auch, wenn die Studierenden dem Auslandsaufenthalt besondere Bedeutung für die (gewünschte) Fokussierung auf eigene studien- und berufsbezogene Interessen zuschreiben, wie sie im Herkunftsraum aufgrund ökonomischer Zwänge und anderer Verpflichtungen üblicherweise nicht möglich ist. Der Sinngehalt kann in einer bewussten temporären Auflösung freiwillig auferlegter Verhaltensmuster der Selbstregulierung bestehen, z. B. all-



täglicher Essgewohnheiten. In Abhängigkeit von der Lebenslage, dem kulturellen Alltagskontext und dem Herkunftsmilieu der Studierenden kann Strukturlockerung zudem in Form der Abwesenheit der Eltern als Erziehungsinstanz relevant werden. Sie kann in Form von erhöhter Handlungsfreiheit auf Basis einer vergleichsweise guten Sicherheitslage im öffentlichen Raum Sinn entfalten (vgl. Kap. 6.2.3). Nicht zuletzt kann sie als Abwesenheit spezifischer gesellschaftlicher Normen sowie damit verknüpfter Verhaltensweisen und Alltagsstrukturen, die im Herkunftsraum negativer Gegenhorizont sind, für Studierende wichtig werden. Dies wird von Mitch thematisiert:

“Normally coming home from school [in Berlin], I see families, couples, regular friends, different kinds of people, students, workers, someone maybe more professional, someone without work, homeless, I see them all walking on the same street, be within five hugs, nobody is judging the other person which makes me so so happy, I don't see that so often, for me you could say that's multiculturalism but yeah I get so happy, when I come home after school [...] nobody cares what the other person's gonna do, and they appreciate their existence and go on with the day, so that's my happiest thing and I see it elsewhere in the city, I see it everywhere.”

Die Interviewpassage zeigt, dass Mitch an Strukturlockerung primär im Sinne einer politisch liberalen Atmosphäre orientiert ist. Das Gefühl der Freiheit von Konservatismus und (ver-)urteilender Menschen, das er in Berlin erlebt, entspricht in hohem Maße seinem Ideal von Multikulturalismus, das er in seinem Herkunftsraum nur unzureichend, in Berlin hingegen überall verwirklicht sieht. Strukturlockerung wird bei Mitch somit als das Sub-Orientierungsschema erkennbar, das die Wahrnehmung des Fremdraums vor Ort maßgeblich prägt. Analog ist für einen anderen Studenten der in Berlin gesellschaftlich weithin akzeptierte, für Erwachsene unter 21 Jahren legalisierte Konsum von Alkohol ein überaus positiver Gegenhorizont. Er wird für ihn – und viele andere amerikanische Studierende – auch handlungspraktisch in Form täglichen Alkoholkonsums höchst bedeutsam. Dies stützt die These der Tourismusforschung, dass den besuchten anderen Räumen kompensatorische bzw. ventilatorische Funktion als Exzessheterotopien (vgl. May 2010: 79) zukommen kann.

### **6.1.2 Die Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs und der Erfahrung des Eigenen**

Das mobilitätsbezogene Orientierungsschema eines intensivierten Selbstbezugs im Sinne einer Selbstbeobachtung und Selbstreflexion und ggf. auch Selbstentwicklung auf Basis von Fremdheitserfahrungen wurde vor Berlin von manchen Interviewten expliziert. Es lässt sich auch in Interviewpassagen der Studierenden in Berlin rekonstruieren, so z. B. bei Ian:

“It's so different I guess different but at the same time I– I f– still feel like I'm– I'm comfortable so I don't feel like I have been abandoned or I've been left alone [...] I'm able to cope with it.”

“Here it's like I have one or two numbers that I can call but it's only really for emergencies (I: mhm) so it's causing me to take on more responsibility and be more mature.”

“I can do so much that I realize erm I don't really have too many people or– or like a safe place yet (I: mhm) or a home (I: mhm) so I– I don't really have a place where I feel like I can recover or I can– I can rejuvenate myself (I: mhm) except with my friends but we're still getting to know each other (I: mhm) so it's not completely– we're not bonded I guess (I: mhm) supertight.”

“So I guess there will be days when I– when I can handle it (I: mhm) and can take it on (I: yeah) but then there's other days where I have to settle down, I have to– I have to let my guard down, I have to erm reach out (I: mhm) and get to know other people.”

“I feel like alienated, I feel like there's things that I should know that I don't, you know especially when it comes my own like United States or Hawaii [...] there is just such an importance and a push or a stress to know where you are from and what you stand for and stuff like that and I feel like in Germany I'm discovering more of who I am instead of knowing who I am.”

Für Ian ist die *in* Berlin erlebte weitgehende Fremdheitserfahrung Ausgangspunkt für *Sub-Orientierungsschemata* umfangreicher *Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und Selbstentwicklung*. Als eigene Reaktionen auf das Fremde beobachtet er die Fähigkeit, ausgeprägte Differenz emotional zu bewältigen und wachsende Verantwortung für das eigene Handeln sowie die eigenen Entscheidungen zu entwickeln. Er misst dem Berlin-Aufenthalt insofern die Bedeutung einer Statuspassage für das Erwachsenwerden zu. Die neue entdeckte Handlungsoption der Selbstbestimmung, die einem *Orientierungsrahmen der Autonomisierung* entspricht, wird jedoch auch als Anstrengung empfunden, die gezielte Ruhepausen, Rückzug und Öffnung gegenüber anderen Menschen verlangt. Ian sieht sich in der Fremde zudem mit dem Anspruch konfrontiert, Bekanntheits- und Vertrautheitswissen über das kulturell Eigene bereit zu halten. Diesem Anspruch genügt er nach eigenem Empfinden nicht, was in ihm ein Gefühl der Verunsicherung bzw. Entfremdung innerhalb des ausbildungsinstitutionellen Milieus Sommeruniversität auslöst. Infolgedessen setzt er dem Wissen über das kulturell Eigene das Orientierungsschema der Selbstentdeckung im Sinne einer vertieften Selbstbeobachtung entgegen. Er wählt mit diesem Orientierungsschema eine Form der Erkundung, die nach Dewey (2005: 31, zit. nach Nohl et al. 2015: 147) eine „reflektierende Erfahrung“ impliziert, sich eines „forschenden und suchenden Denkens“ bedient. Das Orientierungsschema der Selbstbeobachtung basiert entwicklungspsychologisch auf einem *Orientierungsrahmen der (Selbst-)Vergewisserung bzw. Stabilisierung* und weist Schnittmengen zum Orientierungsschema personalen Lernens auf.

Der Fallvergleich zeigt, dass auch andere Studierende Fremdheitserfahrungen als Anstoß für einen intensivierten Selbstbezug auf Basis von Selbstbeobachtung und -reflexion begreifen (vgl. Anhang 1.32). Zum Beispiel ist für manche die Erfahrung des Alleinseins Anlass für eine Introspektive, die Wissensprozesse über das Selbst initiiert. Wenn Studierende in diesem Zusammenhang bekräftigen, es sei notwendig, seinen Weg allein zu finden und Ängste zu überwinden, transformieren sie die Fremdheitserfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit zu einer Selbsterfahrung und leiten hieraus ein Orientierungsschema der Selbstentwicklung ab, dem ein *entwicklungspsychologischer Orientierungsrahmen der (Selbst-)Stabilisierung* zugrunde liegt. Im Zuge der identitären Selbststabilisierung spielt für manche Studierenden insbesondere auch die sexuelle Selbsterfahrung während des Berlin-Aufenthalts eine wesentliche Rolle. So präsentiert eine Studentin in ihrem freien Abschluss-Statement ihr Bedürfnis, in eine „emotionale Beziehungssache“ verwickelt zu sein und den Wunsch, dass am Ende ihres Aufenthalts noch etwas „passiert“. Für andere hingegen wird ein intensivierter Selbstbezug im Sinne einer zielgerichteten Verfolgung eigener Interessen (z. B. verstärkte künstlerische Produktivität) relevanter. Dieser verweist in Verbindung mit Orientierungsschemata aus der Erfahrungsdimension „Lernen und Bildung“ auf einen *Orientierungsrahmen der (Selbst-)Optimierung*. Vereinzelt wird das Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs auch nicht durch Fremdheitserfahrung ausgelöst, sondern durch eine „flow“-Erfahrung des Bei-Sich-Selbst-Seins (vgl. Csikszentmihalyi 1974; Anft 1993: 144). Ein Student fühlt sich *in* Berlin zum ersten Mal „ganz“. Er deutet hiermit eine spirituell-meditative Selbsterfahrung an, die den spezifischen Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts in Abgrenzung von früherer Mobilitätspraxis ins Ausland konstituiert (vgl. Anhang 1.36). Diese Selbsterfahrung kommt einer Überwindung von Fremdheitsgefühlen gleich, welche bisher den Selbst- und Weltbezug des Studenten in seiner gewohnten Lebenswelt prägten – analog zur These der Universalität des Fremden in der Moderne, wie sie in den differenztheoretischen Ansätzen der Migrationssoziologie vertreten wird (vgl. Bauman 1992: 123; Hahn 1994: 162; Nassehi 1995: 454).

Eine Orientierung an Erfahrungen des Eigenen findet sich auf der zweiten Erhebungsstufe insofern im empirischen Material, als es Studierende gibt, die *in* Berlin kulturell Vertrautes bzw. bereits etablierte soziale Zugehörigkeiten suchen und verstärkt Eigenes im Angesicht des Fremden reflektieren. Beispielhaft lässt sich dies an Interviewpassagen von Lin aufzeigen:

“On the way to the hostel, erm Berlin– at that time I felt so good because erm I had a really bad traffic jam actually but it remind me so much of Beijing, my city, it’s like wow, it’s a big city, and there were, everything supposed to be in the big city, so when I was in the, when I was on the bus, I text my friends and my mother, I told them, you know what Berlin just feels so like a big city (l: lacht) I have, I’m having a traffic jam, I text them, really saying this, because in US, like in at least in the place I stay no traffic jam at all ((lacht)) (l: mhm), it’s a really small town.”

“Actually it’s amazing [...] we were both in Beijing [...] he was here for holiday and I was here, I just happened to meet him here in Berlin, I’m from China, I go to a school in the US, and he’s from England, but he was here for only a week, cause I wrote on my Facebook I’m in Berlin now and he told you know what this moment I’m in Berlin too, so kind of met him here is really amazing to meet people here.”

Für Lin ist das Erleben eines Verkehrsstaus positiver Gegenhorizont bei ihrer Ankunft in Berlin. Obwohl solch ein Stau eine alltagspraktische Unannehmlichkeit darstellt, repräsentiert er für Lin primär ein metropolitanen Lebensgefühl, das sie an ihre Heimatstadt Peking erinnert und somit für kulturell Vertrautes steht. Das nach allgemeinem Verständnis negative Erlebnis wird von Lin zum positiven Gegenhorizont transformiert, da es für sie das Wiedererleben einer am aktuellen Wohn- und Studienort fehlenden, sozialisatorisch vertrauten metropolitanen Lebenserfahrung bedeutet. Diese ist für Lin so bedeutsam, dass sie sie engen sozialen Bezugspersonen im ursprünglichen Herkunftsraum per SMS mitteilt.

Im Fallvergleich zeigt sich, dass auch andere Studierende *in* Berlin ein Orientierungsschema des kulturell Vertrauten präsentieren (vgl. Anhang 1.33). Eine weitere Studentin mit bildungsmigrantischer Erfahrung stellt einen direkten Zusammenhang zwischen dieser und ihrer verstärkten Orientierung am kulturell Eigenen her (vgl. Kap. 5.2.1). Sie schreibt dem Berlin-Aufenthalt insbesondere auch den Sinn zu, das kulturell Eigene wiederzufinden. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn sie die soziale Interaktion mit den anderen internationalen Sommeruniversitätsstudierenden zunächst als Chance beschreibt, das kulturell Eigene wiederzuentdecken und erst aufbauend als Möglichkeit, das kulturell Neue bzw. Andere gemeinsam zu erkunden. Das Orientierungsschema des kulturell Eigenen wird auch handlungspraktisch wirksam, wenn Studierende bevorzugt erkunden, was im Herkunftsraum in ähnlicher Form vorhanden und bekannt ist, beispielsweise gleichartige Speisen.<sup>139</sup> Es greift zudem, wenn Studierende das kulturell Eigene als Vergleichsmaßstab heranziehen und, mit Waldenfels (1997: 48) gesprochen, Aneignungsstrategien der Zentrierung verfolgen.

Die zweite oben zitierte Interviewpassage von Lin zeigt, dass für sie im Zuge des Berlin-Aufenthalts das Orientierungsschema des Eigenen nicht nur im Sinne von kulturell Vertrautem, sondern auch im Sinne bereits bestehender sozialer Zugehörigkeiten relevant wird. Lin berichtet im ersten Drittel ihrer Stegreiferzählung *in* Berlin, dass es ihr während des Aufenthalts gelungen ist, eine vertraute soziale Bezugsperson aus ihrem Herkunftsraum, die wie sie inzwischen anderswo wohnt, in Berlin wiederzusehen. Das Wiedersehen wurde infolge der selbst präsentierten eigenen Mobilitätspraxis über soziale Medien wie Facebook möglich. Lin empfindet es als erstaunliche Erfahrung, eine vertraute soziale Bezugsperson auf Basis zufällig synchroner Mobilitätspraxis an einem Ort, der für beide einen Fremddort darstellt, zu treffen. In der komparativen Analyse zeigte sich, dass die Relevanz des Sub-Orientierungsschemas

---

<sup>139</sup> Nohl et al. (2015: 183) sprechen vom Lernhabit der Suspendierung, wenn der Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen eher aus dem Weg gegangen wird.

bereits etablierter sozialer Zugehörigkeit *in* Berlin fallübergreifend zum Tragen kommt: Zum einen ist dies der Fall, wenn Studierende fremdräumliche Erkundungen bevorzugt mit bereits vertrauten sozialen Bezugspersonen aus dem Herkunftsraum unternehmen. Zum anderen, wenn letztgenannte als potenzieller Anker für die Überwindung von weitgehender Fremdheitserfahrung in Berlin präsentiert werden und als positiver Gegenhorizont für das Wohlbefinden im besuchten Zielraum wirken (vgl. Anhang 1.34).

### 6.1.3 Die Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und der Überwindung von Fremdheit

Die meisten Studierenden streben *in* Berlin eine Annäherung an das Fremde bzw. die Überwindung von Fremdheitserfahrung an. Hierauf deutet – wie bereits unter 6.1.1 erläutert – der Umstand hin, dass weitgehende Fremdheitserfahrung *in* Berlin für die meisten Studierenden eher ein negativer Gegenhorizont ist und sie sich überwiegend an reduzierter Fremdheit, die u. a. auf spezifische kulturelle Differenzen beschränkt ist, orientieren. Das *Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde* setzt sich aus *Sub-Orientierungsschemata des Eintauchens und des Erkundens* zusammen. Eintauchen wird für Studierende zunächst als organisatorische Herausforderung handlungspraktisch relevant, denn zu Beginn des Aufenthalts sind sowohl die Suche nach einer dauerhaften Unterkunft oder das Beziehen eines vorab gebuchten Zimmers als auch der Erwerb kommunikationstechnologischer Utensilien wie einer SIM-Karte für das Mobiltelefon oder eines Surfsticks fallübergreifend essenziell. Dies entspricht dem Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als zu bewältigende Bewährungsprobe. Die studentischen Handlungsentwürfe zielen in diesem Fall nicht nur ein Eintauchen, sondern auch die Etablierung alltagspraktischer Routinen im Fremdraum – ein Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheitserfahrung (siehe unten).

Über die Anfangsphase hinaus wird *in* Berlin das Sub-Orientierungsschema der *Annäherung an das Fremde über Prozesse des Eintauchens* u. a. in der Selbstpräsentation von Mitch besonders deutlich:

“As far as my stay goes I couldn’t tell you what I do everyday because I feel so grounded here, I’m not really concerned about past or future, what’s very real (...) is the present, I just feel so immersed wherever I am, so right now right this café in Friedrichshain and I just feel fully here, my brain isn’t trailing off elsewhere.”

“It’s so funny because after my class my classmates are always like Mitch, what are you doing later, you wanna go out, you wanna hang out, what are you doing this weekend, was machst du? and I always I’ll tell them I’m doing something, I never know for sure what I’m doing, it’s such an odd question to me because I feel like I can never give a definite answer and especially living here because there is so much to do and there is so much changing every second so I don’t like the question because one I know they wanna do something with me and I kind of just wanna go and venture on my own and too I don’t like it because it’s like so super– why should I pick to do one thing why can I just go on and be, I live in Friedrichshain and I just live on this block, typically kilometres, I’m within the same four squaremeters for most of my time in Berlin but every day I always find something new or something exciting to do and I’m and I live in a box but it’s the most exciting box I’ve ever lived in.”

Mitch grenzt seine individuelle Seinserfahrung im Hier und Jetzt des Fremdraums von den aktionistischen oder zielgerichteten gemeinsamen Erkundungen der übrigen Sommeruniversitätsstudierenden ab.<sup>140</sup> Der von ihm präferierten Daseinsform des Eintauchens im temporär bewohnten Stadtteil in Berlin liegt ein *Orientierungsrahmen des Sich-Einlassens und Sich-Aussetzens* zugrunde. Sie lässt sich auch als Widerständigkeit zu bzw. Nichtkonformität mit der verbreiteten Handlungspraxis und dem Orientierungsschema des fremdräumlichen und

---

<sup>140</sup> Die Erkundungen bestehen im Aufsuchen spezifischer Räume, Institutionen, Events gemäß eigenen Interessen (z. B. an Geschichte, Musik, Kunst). Sie werden anhand von realen oder mentalen Erkundungslisten verfolgt bzw. von Einheimischen, Gleichaltrigen und medialen Narrativen (u. a. in Reiseführern) angeregt.

fremdkulturellen Erkundens deuten, welches für Auslandsaufenthalte ebenfalls typisch ist. Der Aktionismus der Mitstudierenden ist für Mitch ein negativer Gegenhorizont, das Eintauchen, das im Sinne einer „flow“-Erfahrung stark auch mit einem Orientierungsschema des intensivierte Selbstbezugs zusammenhängt (vgl. Kap. 6.1.2), hingegen positiver Gegenhorizont. Mitch versucht im Gegensatz zu anderen Studierenden nicht, täglich zielgerichtet etwas zu unternehmen, und hat auch keine Liste mit ‚abzuarbeitenden‘ Erkundungszielen (vgl. Anhang 1.38). Er beschränkt sich vielmehr bewusst auf den Alltag innerhalb relativ enger fremdräumlicher Grenzen in seinem Berliner Wohnbezirk. Der dortige Alltag bedient aufgrund seiner fremdkulturellen Ausprägung das Sub-Orientierungsschema der Strukturvarianz. Er ist für Mitch in seiner Gleichförmigkeit immer noch unvertraut genug, dass er in seinem Rahmen täglich etwas Neues entdecken kann. Zur Handlungspraxis des Eintauchens gehört es, dass Mitch in seinem Wohnbezirk immer wieder bestimmte Cafés, Imbisslokale oder den Flohmarkt am Boxhagener Platz aufsucht.<sup>141</sup> Hierdurch folgt er auch einem Sub-Orientierungsschema der Etablierung alltäglicher Routinen. Ergänzend taucht Mitch aber auch außerhalb seines Wohnbezirks in die Fremde ein, z. B. wenn er im ehemaligen Kunsthaus Tacheles „abhängt“ oder sich auf Events und Orte der LGBT-Community einlässt. Der Fallvergleich zeigt, dass andere Studierende das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch Eintauchen auch im Sinne eines Eintauchens in die fremdsprachliche Alltagsumgebung oder abstrakt in die Geschichte des Zielraums thematisieren.

Das Sub-Orientierungsschema der *Annäherung an das Fremde durch Erkundung*, lässt sich auf der zweiten Erhebungsstufe anhand verschiedener Formen der Erkundung rekonstruieren, u. a. sozial-kommunikativer Erkundung vs. sinnlich-konsumptiver Erkundung. Dies illustrieren die folgenden kontrastierenden Interviewpassagen von Brad und Lin. Brad sagt:

“Like I said the most beautiful was connecting with people and meeting people here.”

“So my friends and I were just talking about like our experience in Europe so far, just hanging out and that’s really what I like to do, just like hang out with people and talk and— and enjoy— enjoy a good conversation and I think that’s been most beautiful just being able to connect with people here and ahm do over a beer I wanted.”

Lin charakterisiert demgegenüber ihre Annäherung an das Fremde wie folgt:

“I will be here only here for six weeks [...] was really stressful to meet so many people, wasting all day, I am twenty-one, I am more independent, but a lot students nineteen or eighteen they feel really uncomfortable doing things by themselves, they really want to make some friends, go out together, for me, go explore the city, I just do it by myself, I can have my pace, I can where I want to go, see whatever I want to see, I don’t need to care about others, but they meet someone to stay together and to be that someone, I have so limited time [...] I’m not like antisocial, I have a lot of friends, but not for here, six weeks is too short to see Berlin, I don’t want to spend three hours in a café just to talk, maybe I will enjoy that if I am in Beijing, in my city, but not here, for me it’s a waste of time.”

Für Brad ist es die schönste Erfahrung im besuchten Fremdraum, mit anderen Leuten in Berlin eine Verbindung aufzubauen, Leute zu treffen. Im Interview präsentiert er sich als sehr sozial-kommunikativen Typus, der sehr schnell mit vielen verschiedenen Leuten ins Gespräch kommt und für den der vielfache kommunikative Austausch eine entscheidende Voraussetzung für den Genuss des Berlin-Aufenthalts ist. Die komparative Analyse zeigt, dass dies vielen Studierenden ähnlich geht (vgl. Anhang 1.36). Ein Teil erkundet lediglich in Gruppen und sucht sich das Fremde insbesondere über Gespräche anzueignen – sei es wie Brad primär mit Mitstudierenden – oder innerhalb der Gastfamilie, der Wohngemeinschaft, mit Zufallsbekanntschaften oder anderen temporär in Berlin verweilenden jungen Erwachsenen. Ein Stu-

---

<sup>141</sup> Mitchs Rolle in Berlin entspricht in weiten Teilen jener des „drifters“, wie sie Cohen (1972: 176 f.) in seiner an einer Phänomenologie des Fremden orientierten Tourismustypologie beschreibt.

dent expliziert in diesem Zusammenhang, dass in der Fremde soziale Interaktion nach anderen Mechanismen als am üblichen Wohnort funktioniert. Wie andere InterviewpartnerInnen nimmt er in Berlin gezielt mit Leuten Kontakt auf, die er zuvor noch nie gesehen hat, die Freunde von Freunden sind und mit denen ihn einzig verbindet, dass sie aus demselben Herkunftsraum kommen bzw. dieselbe Heimatuniversität besuchen. Dies zeigt, welchen hohen Stellenwert die Studierenden sozialer Interaktion und konjunktiver Erkundung bei der Annäherung an die Fremde zuschreiben. Das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an die Fremde durch sozial-kommunikative Erkundung und der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten gehen hierbei bis zu einem gewissen Grad ineinander über.

Andere Studierende streben demgegenüber stärker eine Annäherung an die Fremde über sinnlich-konsumptive Erkundung an (vgl. Anhang 1.35). So betont Lin im oben genannten Zitat, dass sie bevorzugt an unabhängiger Erkundung des zunächst fremden städtischen Raums orientiert ist. Den ausgedehnten kommunikativen Austausch mit internationalen Mitstudierenden empfindet sie als Zeitverschwendung. Das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeit zu ihnen ist für sie angesichts der begrenzten Aufenthaltsdauer in Berlin ein negativer Gegenhorizont. Analog ist auch das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an die Fremde durch sozial-kommunikative Erkundung von untergeordneter Bedeutung. Stattdessen misst Lin der leiblichen Erfahrung und Erprobung des unbekanntes Kulturraums wesentlich höhere Bedeutung bei. Dies teilen andere Studierende, wenn sie in den Stegreiferzählungen bei der Beschreibung ihrer Berlin-Erfahrungen häufig Begriffe wie „find“, „discover“, „travel“ und „explore“ verwenden. Der sinnlich-konsumptive Erkundungsfokus kann sich auf Kulinarisches, auf Geschichte und Architektur, auf Ästhetisches, Künstlerisch-Kreatives oder Atmosphärisches richten. Selbstverständlich vermischen sich im empirischen Material die analytisch getrennten Sub-Orientierungsschemata der Annäherung an die Fremde durch sinnlich-konsumptive und sozial-kommunikative Erkundung. U. a. ist dies der Fall, wenn räumliche und kulturelle Erkundung in einer Gruppe realisiert wird und mit internen Gesprächen einhergeht bzw. diese mit Einheimischen in diesem Zusammenhang gezielt gesucht werden.

Das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an die Fremde durch ‚authentische‘ vs. ‚touristische‘ fremdkulturelle Erkundung dokumentieren u. a. folgende Interviewpassagen von Jeff:

“Go out independently on these like maybe one or two like sm– really tiny groups and and like find these little holes in the walls and you know avoid the Einkaufszentrum and a lot of shopping malls and– cause that’s all the kids wanna do, they wanna go shopping and go to all the tourist traps [...] girl [...] came in one day and, when I was hanging out with them at the dorms, and she’s like ‘I have bought a piece of the Berlin Wall’ and yeah I took one look at it and I mean like honestly how many like– ‘and where do you get?’– ‘oh the souvenir shop at Alexanderplatz’ and I’m like– you know I really have to doubt the thesis– the authenticity of this piece [...] I actually told the story to my guest Mom [...] she’s like that’s totally fake but then she erm then she laughed brought a little ball filled with pieces of the actual Wall.”

“It strikes me that they’re really not absorbing like Berlin for what it is to them it’s– to them it’s– they– they strike me more as– I would see them more as tourists like they just are very high energetic ‘yeah let’s go to this’.”

“I mean, when you follow the tour guide book you– you see the things that everyone has seen before that everyone will be seen and it’s I mean it’s really nice like some things everyone should see erm tourist or not but when you– when you do it by yourself or with just a really small group and you just kind of go off without any– without pre– without any preplanned structure then I think sometimes that’s when you can find like– like the best little restaurants, the best little cafés, the coolest parks or you know the most interesting music venues and stuff.”

Jeff bevorzugt es, sich den Fremdraum allein bzw. in sehr kleinen Gruppen anzueignen. Am liebsten ist er zu Fuß in einem neuen Stadtteil unterwegs und meidet kommerzialisierte ‚touristische‘ Treffpunkte, die er als bevorzugte Erkundungsräume von Mitstudierenden aus demselben Herkunftsraum ausmacht. Er grenzt sich somit von deren Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ‚touristische‘ Erkundung ab und reklamiert demgegenüber eine ‚authentische‘ lokalkulturelle Erkundung. Der *Orientierungsrahmen der distinguierenden Aneignung* kommt insbesondere zum Ausdruck, wenn er die Echtheit eines gekauften, bunt bemalten Mauersteins aus einem Souvenirshop bezweifelt und stattdessen von den Mauerstücken erzählt, die seine Gastmutter aufbewahrt und ihm gezeigt hat. Die selbst präferierte eigenständige Erkundung versteht Jeff insofern als ‚authentische‘ Erkundung, als sie individuell, unabhängig, spontan und wenig zielgerichtet vollzogen wird. Jeff grenzt sie von der Erkundung vorgegebener Landmarks und Sehenswürdigkeiten ab, welche die Narrative von Reiseführern nahelegen. So wie Nohl (2006a: 268) spontanes Handeln als fruchtbaren Moment für Lern- bzw. Bildungsprozesse begreift, ist diese Form der Erkundung für Jeff ein positiver Gegenhorizont, weil sie es ihm ermöglicht, kleine, feine Dinge zu entdecken, die in seinen Augen abseits der ausgetretenen ‚touristischen‘ Pfade liegen.

Der Fallvergleich zeigt, dass auch andere Studierende auf Basis ihrer ausbildungsinstitutionellen Verankerung und ihres mehrwöchigen Wohnens in Berlin einen anderen Status als den von TouristInnen reklamieren (vgl. Anhang 1.37). Sie sind häufig primär daran orientiert, das ‚wirkliche‘ Berlin kennenzulernen bzw. anderen zu zeigen. Folglich betonen sie in Abgrenzung von Massentouristen die häufig spontan erfolgende (vgl. Anhang 1.38) Erkundung von ‚nicht-touristischen‘ Stadtteilen und deren alltagspraktische Nutzung. Sie streben ihren Selbstpräsentationen zufolge eigenständige Erkundungen an, die über die Empfehlungen in Reiseführern hinausgehen und für individuelles Beobachten, Kommunizieren mit Einheimischen und lokalkulturelles Konsumieren stehen. Institutionalisierte Explorationen, wie sie z. B. in Form von Exkursionen mit dem Sommeruniversitätskurs stattfinden, sind für die Studierenden eine Handlungspraxis, über die sie in der Regel hinausgehen wollen. Sie genießen es, wenn andere ihnen eine Rolle als Einheimische zuschreiben oder annehmen, dass sie das Berlin hinter den Kulissen erleben und Wissen hierzu weitergeben können.

Viele Studierende erkennen allenfalls episodenhaft ihre Rolle als TouristInnen an (vgl. Anhang 1.39). Ihre bevorzugte Sichtweise ist, dass sie diese zwar gelegentlich annehmen, aber während ihres Berlin-Aufenthalts nicht hauptsächlich innehaben. Einige gestehen sich ihre temporäre Rolle als TouristInnen jedoch auch stärker ein. Zudem gibt es Studierende, die überaus gern kulturhistorisch erkunden. Für sie ist die Annäherung an das Fremde durch ‚touristische‘ Erkundung nicht in selbem Maße negativer Gegenhorizont wie für die oben genannten Studierenden, weil geschichtsträchtige und hochkulturelle (u. a. architektonische, künstlerische, ästhetische) Objekte häufig zu ‚touristischen‘ Sehenswürdigkeiten erhoben werden.<sup>142</sup> So rekurrieren sie in ihren Stegreiferzählungen häufig auf die ausbildungsinstitutionell veranlassten Touren und Exkursionen zu Museen, Gedenkstätten, historisch relevanten Stadtteilen und Monumenten. Zum Teil werden diese auch eigenständig initiiert. ‚Touristische‘ Erkundung bedient, wenn sie sich auf Anderes, vom Eigenen Verschiedenes bezieht, zugleich das Orientierungsschema reduzierter Differenzenerfahrung. Sie ist für die Studierenden ein wesentlicher Bestandteil der fremdräumlichen Handlungspraxis. Dennoch betonen sie, dass sie über diese hinausgehen möchten.

---

<sup>142</sup> Auf die Bedeutung von Erkundungen im Sinne von Zeitreisen bzw. „Chronotopien“ im Zuge von Ortswechsellern verweist Spode (2013a).

*Das Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit*, das mit verschiedenen Sub-Orientierungsschemata auf der ersten Erhebungsstufe vor Berlin rekonstruiert wurde, ist auch in Berlin im empirischen Material erkennbar. Das *Sub-Orientierungsschema der Etablierung alltäglicher Handlungspraktiken*, basierend auf einem *Orientierungsrahmen der Routinisierung* zeigt sich u. a. bei Brad:

“I found it, especially in the last like week and a half sort of normal for me to just go out and find fries with ketchup and mayo or they asking me this or like the stairs is not starting until I go on there, drinking in the street, it’s just like I feel like it’s very home (I: mhm) kind of like, I figured it out more erm and I stopped looking at things for example when they– you go up to a store, they say like ‘bitteschön’ or ‘bittesehr’ when they– when they’re asking you what do you want and I first was like why is she saying like ‘your’re welcome’ to me, I don’t understand but now it’s like okay.”

“Like now the U-Bahn is like nothing for me, I just– I get on it without even thinking about it, I just go, my– my morning commute [...] I’ve got used to the routine, it’s like very normal to me now.”

Brad thematisiert die in Berlin etablierten alltagspraktischen Handlungsrouinen als ein zumindest partielles Ende fremdkulturellen Staunens. Er bestätigt hierdurch die These von Waldenfelds (1997: 48 ff.), dass die Aneignung des Fremden dessen Auflösung impliziert. Einige alltagskulturelle Praktiken, welche die zwischenmenschliche Kommunikation prägen oder auf die Befriedigung von Primärbedürfnissen wie Essen und Trinken zielen, sind bereits Normalität geworden. Brad wundert sich nicht mehr über Rolltreppen mit Bewegungssensoren, den verbreiteten Alkoholkonsum im öffentlichen Raum oder bestimmte deutschsprachige Floskeln. Die wiederholte Fortbewegung im ÖPNV insbesondere auf der Pendelstrecke zwischen Unterkunft und Universität bringt eine zunehmende räumliche Vertrautheit mit sich, die wesentlicher Bestandteil der Überwindung von Fremdheit ist. Wie wichtig eine solche bei der Überwindung von Fremdheitsgefühlen sein kann, beschreibt eine andere Studentin, die an ihrem ersten Abend ein Thai-Restaurant von ihrem ersten Berlin-Besuch zwei Jahre zuvor wiedererkennt und sich plötzlich „wie zuhause“ fühlt (vgl. Anhang 1.40). Wie relevant das Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung von Routinen wird, zeigt sich fallübergreifend zudem, wenn ein Student als bislang schönstes Berlin-Erlebnis einen Moment beschreibt, in dem sich bei der alltagspraktischen Nutzung des ÖPNV das erste Mal kognitiv-handlungspraktisch das Gefühl fremdräumlicher und fremdkultureller Vertrautheit einstellte (vgl. ebd.). Das Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheitserfahrung durch Etablierung von Routinen zeigt sich in den studentischen Erzählungen *in* Berlin zudem, wenn die Studierenden ihren Universitätsbesuch thematisieren, der ebenso wie bestimmte Freizeitaktivitäten (z. B. Joggen, Meditieren, das Spiel bestimmter Musikinstrumente) Alltagskontinuität bezogen auf den Herkunftsraum herstellt.

Das *vor* Berlin rekonstruierte *Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheitserfahrung durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten* dokumentiert sich *in* Berlin u. a. in den folgenden Interviewpassagen von Brianna:

“Always when you come not as a tourist, running to live at least some time, you want to mix with society, you’re wondering what if they don’t accept me.”

“Yesterday they were telling me we will miss you so much because no one cooks here and no one cleans you are the best roommate ever, so funny, because there was no plan for me to stay as a roommate, really amazed that in the end everything has turned right, being compatible is not that easy, from three different parts of the world [...] the night the three of us get together, and we have dinner and we talk and go out more the three of us, the WG thing I guess works.”

“I don’t know who is a Berliner, I guess I have to say, maybe the Berliner is a person that lives here, that lives, produces and consumes from the city in the end because you become an ambassador a bit, I have been here for a month, now feel like an ambassador of Berlin, when I go back home, I will



tell my friends, guys there is where you have to go, you have to be there, you have to get involved with the people, and not just going like to the cathedrals or museum but actually living.”

„She told me you know my boyfriend is right, Berlin is not as beautiful as Paris, I was like it hurt me, because I was just like I am living, you shouldn't say that my city is ugly, but obviously supernice parts.”

Brianna erklärt ihr Gefühl der Furcht zu Beginn des Aufenthalts in der Fremde u. a. mit der Angst vor potenzieller Exklusion. Sie zeigt sich demgegenüber an integrativer Lebenserfahrung im Fremdraum orientiert, die für sie in einer Verschmelzung mit der Aufnahmegesellschaft besteht. Ihr Leben in einer internationalen Berliner Wohngemeinschaft sieht sie als überaus gelungen an. Laut Selbstpräsentation übernimmt sie Verantwortung für deren Haushalt und fördert deren sozial-kommunikativen und emotionalen Zusammenhalt erheblich. Hierfür erhält sie explizit Anerkennung und Akzeptanz. Brianna beschäftigt sich mit der identitären Frage, wer BerlinerIn ist, also was Berlin als sozialen Raum ausmacht. Auf Rückfrage zu ihren vorläufigen Überlegungen eröffnet Brianna mit der breiten Definition, es sei möglicherweise eine Person, die hier lebe, produziere, konsumiere. Diese Definition ermöglicht es ihr, sich selbst auf Basis bislang geschilderter Handlungspraktiken soziale Zugehörigkeit zum Fremdraum zuzuschreiben. Darüber hinaus hat sie den Fremdraum bereits so weit angeeignet, dass sie sich als Teil von diesem empfindet. So beschreibt sie im weiteren Interviewverlauf, dass sie sich als Botschafterin der Stadt Berlin fühle und diese auch nach ihrer Rückkehr ins Herkunftsland weiterempfehlen werde. In Abgrenzung von TouristInnen, die lediglich Sehenswürdigkeiten besichtigten, betont sie die Wichtigkeit, sich während eines Auslandsaufenthalts wie ihrem in Berlin auf die Menschen dort einzulassen und am Alltagsleben zu partizipieren. Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für sie basiert somit auf Orientierungsrahmen des Sich-Einlassens und der Routinisierung. Wie stark Brianna Berlin als Teil des Selbst empfindet, dokumentiert sich in der Tatsache, dass sie sich verletzt fühlt, wenn Freunde, die zu Besuch in Berlin sind, „ihre Stadt“ Berlin im Vergleich mit anderen Städten nicht ähnlich überschwänglich wertschätzen wie sie selbst.

Die komparative Analyse zeigt auf, dass auch andere Studierende *in* Berlin das Ausmaß der etablierten sozialen Zugehörigkeit bevorzugt thematisieren (vgl. Anhang 1.41). Ein anderer Student tut dies, indem er noch stärker als Brianna seine identitäre Verschmelzung mit dem ursprünglich fremden Raum und die in Berlin gefundene Einheit zwischen Außen- und Innenwelt expliziert. Die Mehrzahl der Studierenden heben jedoch hervor, welche herzliche Aufnahme, Akzeptanz und Wertschätzung sie in ihren Gastfamilien, Wohngemeinschaften oder Nachbarschaften erfahren haben. Die Studierenden betonen ihre konstitutive Rolle für das Gemeinschaftsleben in den genannten Zusammenhängen (z. B. organisatorische Unterstützung bei Familienfesten etc.) sowie ihre ausgeprägte Einbindung in dieses (u. a. durch regelmäßige Teilnahme an konjunktiven Handlungspraktiken wie Essen, Musizieren, intensiven Gespräche, Spielen, Trinken, Medienkonsum). Hieraus folgern sie, dass sie sich als vollwertige Mitglieder dieser Gruppen fühlen. Das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten zielt auf integrative Lebenserfahrung im Fremdraum. Es kann sich sowohl intergenerationell auf Angehörige der fremdkulturellen Aufnahmegesellschaft als auch auf andere Berlin-Gäste, hierunter insbesondere Mitstudierende beziehen. Zum Teil wird es auch ausbildungsinstitutionell gefördert.<sup>143</sup> Seine Relevanz doku-

---

<sup>143</sup> Z. B. vermittelt die Sommeruniversität Zimmer im Studierendenwohnheim oder die Unterkunft bei einer Gastfamilie. Bei zwei Studierenden im Sample unterrichten Lehrende derselben amerikanischen Herkunftsuniversität an der Berliner Sommeruniversität. Sie haben eine Gruppe von Studierenden auf den gemeinsamen Berlin-Aufenthalt vorbereitet und initiieren *in* Berlin ein wöchentliches gemeinsames Abendessen, um den Zusammenhalt und das Wohlbefinden aller in der Fremde zu unterstützen.

mentiert sich – ebenso wie der zugrunde liegende *Orientierungsrahmen der Vergemeinschaftung* – in der zunehmenden Bezugnahme auf „Wir-Gruppen“ in den Interviews.

In der Regel wird soziale Zugehörigkeit bevorzugt im Rahmen einer Peergroup mit anderen jungen Erwachsenen gesucht. Im Hinblick auf ihre Mitstudierenden gehen die Studierenden davon aus, dass diese Fremdheitserfahrungen, die beunruhigen, bis zu einem gewissen Grad teilen. Hierzu zählt die Erfahrung zunächst fehlender sozialer Zugehörigkeit im Zielraum, die das konjunktive Bedürfnis wecken kann, diese im Zuge einer Vergemeinschaftung zu überwinden. Es kann aber auch zum persönlich schönsten Erlebnis des Berlin-Aufenthalts gehören, wenn Studierende den Eindruck gewonnen haben, dass die Mitglieder der Aufnahmegeellschaft sie gar nicht als temporäre Gäste, sondern analog zu Einheimischen als integralen Bestandteil des Raums Berlin wahrnehmen. Dies hängt auch mit dem *Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster* zusammen. Dieses wird von einigen Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache studieren, primär über deutschsprachige Kommunikation verfolgt (vgl. u. a. Anhang 1.42), von einzelnen Studierenden wie Jeff jedoch auch über weitere Handlungspraktiken:

“Whenever I can I just try to ask a general question you know just be polite and the– the people here are usually more than– usually more than happy to hold the conversation ((lacht)) even if it's with a Ausländer with terrible German.”

“Like hopefully in time I can kind of copy the norms and accept a little behavior like I saw on the Bahn or just I'll be quiet and just kind of stare off in a space or something like a you know direction but my friends they are usually really loud and excited and they– they're really like action orientated and so like I kind of would want to tell them 'oh can– can we be a little quieter on the Bahn you know people are looking and stuff' but yeah I think they have the mentality like 'oh you know I'm not coming back to Berlin, I'm– I wanna to live it up you know I'm here for six weeks I wanna get crazy' and and erm and because the rest of them don't study German erm they don't really try in the least to learn the language and so they like ask me like 'Jeff can't you– can you talk this person for us' [...] their energy and their enthusiasm can erm– sometimes it doesn't really fit into the sce– into the scene or you know the practices here.”

Jeff trainiert im fremdkulturellen Alltag zunächst seine fremdsprachlichen Fähigkeiten kontinuierlich, was zugleich das Orientierungsschema der sozial-kommunikativen und ‚authentischen‘ Erkundung sowie des Erwerbs fremdkultureller Kompetenzen in Erfahrungsdimension 2 (vgl. Kap. 6.2.2) bedient. Die positiven Reaktionen der lokalen BewohnerInnen bestätigen ihn in dieser Handlungspraxis. Der Fallvergleich zeigt, dass dies anderen Studierenden ähnlich geht. Sie genießen es insbesondere, wenn sie mit der Anwendung der Fremdsprache Deutsch die lokalen BewohnerInnen überraschen können und hierdurch – so ihr Eindruck entsprechend den *Orientierungsrahmen der Akkulturation und Vergemeinschaftung* – so etwas wie soziale Zugehörigkeit zur fremdkulturellen Gruppe zugeschrieben bekommen. Das Ausmaß an fremdsprachlicher Kommunikation variiert je nach bereits erreichtem Sprachniveau, Unterkunft und Peergroup. Auch wenn ein Student der Fremdsprache Deutsch betont, dass er es am meisten genießt, sich mit Deutschen auf Deutsch zu unterhalten, ist von einer untergeordneten Relevanz dieses Handlungsmusters auszugehen, wenn der Student primär soziale Zugehörigkeit zu einer Peergroup von Studierenden aus demselben Herkunftsraum sucht und in dieser bereitwillig seine Muttersprache spricht. Umgekehrt ist die Bedeutung offensichtlich hoch, wenn reduzierte fremdsprachliche Handlungspraxis als negativer Gegenhorizont präsentiert wird (z. B. von Sophie, vgl. Anhang 1.48). Für Studierende, die aufgrund früherer Auslandsaufenthalte in Deutschland bereits das Sprachniveau C1 erreicht haben, ist fremdsprachliches Handeln in der Regel einfacher. Sie führen auch mit mir ihre Interviews auf eigenen Wunsch zum Großteil auf Deutsch.

Neben der Übernahme fremdsprachlicher Handlungsmuster versucht Jeff sich spezifische alltägliche Handlungspraktiken, die er beobachtet, anzueignen und sie zumindest während seines Aufenthalts zu kopieren. Beispielhaft nennt er übliche Verhaltensweisen bei der Nutzung des ÖPNV. Der Fallvergleich zeigt, dass auch andere Studierende auf Basis des Orientierungsrahmens der Akkulturation ausgewählte Handlungspraktiken, von denen sie annehmen, dass sie lokalkulturell üblich sind, übernehmen, insofern sie mit dominanten Orientierungsschemata kompatibel sind. Entsprechend den Sub-Orientierungsschemata der Strukturlockerung und Strukturvarianz kann dies z. B. Biertrinken auf der Straße sein, Schwarzfahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Urinieren im öffentlichen Raum oder Fahrradfahren. Alternativ orientieren sich manche Studierenden auch an der Überwindung von Fremdheit durch bereitwillige Annahme spezifischer fremdkultureller Vorstellungen, die in bereits ausgeprägte umwelt-, bildungs- und gesellschaftspolitische Haltungen passen (Recycling, Infrastruktur für Fahrradfahrende, entgeltfreie Universitätsausbildung, frühere Altersfreigabe für Alkoholkonsum). Die überwiegende Wertschätzung vieler neu kennengelernter fremdkultureller Vorstellungen (vgl. Anhang 1.43) gilt als wesentlicher Bestandteil der sogenannten *Honeymoonphase*. Sie ist in diversen Kulturschockmodellen<sup>144</sup> als erste Phase verankert, in der in dem neuen Land alles euphorisch als positiv und stimulierend empfunden wird. Möglicherweise liegt sie auch in einem Kulturrelativismus bzw. einer Vorstellung begründet, sich nicht über fremde Kulturen zu erheben und interkulturelle Kompetenz zu demonstrieren (vgl. hierzu das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Kompetenzen in Erfahrungsdimension 2, Kap. 6.2.2).

Das *Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch künstlerisch-kreative Aneignung*, dem ein *Orientierungsrahmen der Transformation* zugrunde liegt, lässt sich im Interviewmaterial auf der zweiten Erhebungsstufe ebenfalls bei einzelnen Studierenden analog zur ersten Erhebungsstufe rekonstruieren. Erkennbar ist es insbesondere bei solchen, für die eine künstlerisch-kreative Handlungspraxis wesentlicher Bestandteil des Studienfachs ist – beispielsweise für Joleen und George, die Komposition studieren und einen Kompositionskurs an der Sommeruniversität besuchen, oder für Ian bzw. Brianna, die an ihren Herkunftsuniversitäten Theater bzw. Design studieren. Die Analyse der Art und Weise, wie sie Fremdheitserfahrungen in Kunst bzw. Kreativität, also in etwas eigenes Neues, umsetzen bzw. dies anstreben, übersteigt den Rahmen dieser Arbeit. Dennoch wird das Orientierungsschema offensichtlich. Bei Ian klingt es an, wenn er *in* Berlin Sinngehalte des Theaterspiels mit dem Berlin-Aufenthalt verknüpft:

“So with theater I just see it as new possibilities you know, exploring different emotions, exploring different ways of thinking as a character (I: mhm) you know, I like to get involved in my character, so that she is a different character you know, I don't– when I act I don't want people to see Ian, I want people to see someone else (I: mhm), so that's why when it comes to erm I guess mindsets or thought processes or erm ways of thinking, you know what better place to go and see that firsthand than somewhere twelve hours away from where you live.”

Ian zieht von seiner Motivation für sein Studienfach Theater Parallelen zu Auslandserfahrungen. Im Rahmen seines Studienfachs fasziniert es ihn insbesondere, neue Möglichkeiten wahrzunehmen, Differenzen zu erkunden, eine andere Rolle einzunehmen und Fremdwahrnehmung auf ein anderes Selbst hervorzurufen. Veränderte Perspektiven, wie er sie studienfachbezogen anstrebt, erlebt er *in* Berlin im Rahmen weitgehender Fremdheitserfahrung. Der Auslandsaufenthalt erscheint ihm somit als ideale Anregung für sein Ideal künstlerischer Performanz. Wie der Fallvergleich zeigt (vgl. Anhang 1.44), wird auch Joleen durch weitgehende

---

<sup>144</sup> Siehe Fußnote 54.

Fremdheitserfahrung angeregt, diese künstlerisch zu verarbeiten und zu dokumentieren. So will sie die soziale Position der Fremden, die sie als eine wesentliche Erfahrung während ihres Berlin-Aufenthalts durchlitt, zur Beschreibung ihrer Komposition nutzen, die sie beim Abschlusskonzert ihres Sommeruniversitätskurses präsentiert. Zunächst sieht sie für diese den englischsprachigen Titel „Foreigner“, den sie durch die Wahl eines analogen deutschsprachigen Titels weiter verfremdet. Auch der Komponist George betrachtet Kunst und Kultur als ideale Möglichkeiten, kulturelle Barrieren zu brechen. Er sieht kulturelle Differenzenerfahrung als fruchtbar für die eigene künstlerische Arbeit an und schreibt ihr unmittelbare transformatorische Wirkung zu. Er bemängelt die fehlende kulturelle Differenzenerfahrung im Arbeitsumfeld der Sommeruniversität. In der homogenen Zusammensetzung des Kompositionskurses (ausschließlich Studierende aus demselben Herkunftsraum USA) sieht er eine verpasste Möglichkeit, Neues kennenzulernen. Der „Zugang zu anderen, bisher nicht im Bereich des kulturell geteilten Wissens liegenden Muster der Erfahrungsverarbeitung“ (Marotzki 1990: 149) erscheint ihm hierdurch versperrt. Dennoch geht er davon aus, dass sich die in Berlin erlebte reduzierte Differenzenerfahrung auf seine Kompositionen auswirkt. Auch wenn er nicht explizieren kann, wie konkret, so deutet er doch an, dass der Aspekt der Geschichte, der besuchten Musikaufführungen und die sinnliche Auseinandersetzung mit klassischen Komponisten und ihrer Musik seine eigenen Werke beeinflussen könnte. Brianna wiederum, die Design studiert und in Berlin an der Sommeruniversität ein Modekurs besucht, reklamiert, dass sie die Annäherung an das Fremde durch Eintauchen und strukturierten Wissenserwerb für die Entwicklung von Businessideen für die Kreativwirtschaft nutzen möchte. Sie charakterisiert DesignerInnen, die sie in Berlin kennen gelernt hat, dadurch, dass sie die Stadt Berlin als BewohnerInnen und nicht als TouristInnen produktiv zu erfassen suchen.

Im Hinblick auf alle genannten, in diesem Kapitel analytisch getrennten Orientierungen fällt auf, dass diese durch die Studierenden *in* Berlin häufig erzählerisch und handlungspraktisch kombiniert und verknüpft werden. Besonders relevant können für sie Erlebnisse werden, im Rahmen derer verschiedene dominante Orientierungen kulminieren. Dies veranschaulicht beispielhaft die folgende Interviewpassage von Jeff:

“The same girl [...] came in one day [...] and she’s like ‘I have bought a piece of the Berlin Wall’ [...] I actually told the story to my guest Mom [...] she’s like that’s totally fake but then she erm then she laughed brought a little ball filled with pieces of the actual wall because she was at the Brandenburg Tor [...] she was one of the people hacking away at the wall when it came down [...] she showed me the pieces and she told me show like ‘I was there’ you know [...] here is one of the pieces I took and like she gave me one of the pieces now I was like ‘I love you Sandra’,<sup>145</sup> I was blown away she’s like ‘Here, take a piece’ you know it’s– ‘This is true history true remember Berlin by’ so I just– to see like yeah my friend from Hawaii who really doesn’t really care to learn the culture and like she ends up buying like a seven eight euro fake piece of the wall living and– and I– living with my guest mother and she gives me a little (...) but I mean it’s not spray painted it was just– was just a piece of rock but the history behind it is so significant (I: mhm) and like I just thought like ‘wow’ and I mean this– it’s just such a stark contrast (I: mhm) and between perspectives, perceptions of Berlin and stuff.“

Jeff thematisiert zunächst das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ‚authentische‘ fremdkulturelle Erkundung. Der Kauf eines vermeintlich echten Stücks der Berliner Mauer in einem Souvenirshop ist für ihn negativer Gegenhorizont. Er kontrastiert den ‚inauthentischen‘ Konsum einer Mitstudentin mit einem Gespräch mit seiner Gastmutter. Die Gastmutter hat den Mauerfall selbst erlebt, erzählt ihm hiervon persönlich und bringt ‚echte‘ graue Mauerstücke zur Ansicht. Sie befriedigt hiermit somit sowohl Jeffs Sub-Orientierungsschema der ‚authentischen‘ Erkundung als auch der sozial-kommunikativen Erkundung gemäß eigener Interessen. Dieses Sub-Orientierungsschema bedient in diesem Fall

<sup>145</sup> Der Name der Gastmutter wurde aus Anonymisierungsgründen verändert.

zugleich das Orientierungsschema der informellen Erweiterung von fremdkulturellem (historischem) Wissen, das für Jeff als Geschichtsstudenten besondere Bedeutung entfaltet. Das Gespräch zwischen Jeff und seiner Gastmutter zur Berliner Mauer endet damit, dass die Gastmutter Jeff eines der aufbewahrten ‚echten‘ Mauerstücke schenkt, was Jeff „umhaut“, denn es symbolisiert für ihn ‚wahre‘ Geschichte. Es repräsentiert sowohl das Sub-Orientierungsschema der ‚authentischen‘ Erkundung, zeugt von informellem Wissenserwerb über die Fremdkultur und ist zugleich Ausdruck von Zuneigung, entspricht also dem Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung von sozialer Zugehörigkeit zur fremdkulturellen Gruppe. Als materialisierte Erinnerung gewinnt das Mauerstück somit bereits während des Berlin-Aufenthalts hohe Bedeutung. Es vereint alle dominanten Orientierungsschemata Jeffs im Hinblick auf den Auslandsaufenthalt. Zudem dokumentiert es Jeffs Orientierungsrahmen der Distinktion, Vergemeinschaftung und der Akkumulation von nicht-institutionalisiertem kulturellem Kapital. Jeff nutzt es, um den Sinngehalt, den der Berlin-Aufenthalt für ihn entfaltet, von den Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts für Mitstudierende abzugrenzen. So hebt er abschließend hervor, wie stark seine Perspektiven auf Berlin und jene bestimmter Mitstudierender, die im Studierendenwohnheim wohnen, divergieren. Hierdurch verweist er auf die Bandbreite und Kontrastivität der Orientierungen, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden.

## 6.2 Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungspraktiken im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Bildung & Lernen“

### 6.2.1 Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs

Eine ausgeprägte Relevanz der Erfahrungsdimension „Lernen & Bildung“ wird auf der zweiten Erhebungsstufe vor allem dadurch deutlich, dass die Studierenden bestimmte Erfahrungen explizit als Lern- und Erkenntnisprozesse fassen. Das bereits *vor* Berlin rekonstruierte *Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs* im ausbildungsinstitutionellen Kontext der Sommeruniversität zeigt sich *in* Berlin bei George besonders deutlich:

“I mean the biggest thing that covered my experience is participating in this program [...] the program is exactly what I hoped for as well, great instruction, and you know what I have loved about coming which is put my life back in the United States on halt, and have this time to focus on my studies.”

“Just get as much work done as possible while I’m here and you know it’s already paying off, you know like as far I’ve probably accomplished in this one week what I would accomplish in a month you know back home [...] because you know, I’m not at my day job.”

“The practice room time [...] I try structure everything around that, I [...] come to university every day, usually three to four hours here each day, depends on the day, then it depends on, night, every night I have just been in my apartment you know work or cooking there [...] learn as much as I can while I am here [...] the apartment is kind of like my cave, my rec, you know the solitude I feel I need.”

“Instruction was great, you know, I, you know I, I mean that is the main reason that brought me here, to study with the professor would have gone to the Amazon or so.”

Die Interviewpassagen veranschaulichen, dass bei George das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs *in* Berlin überaus dominant ist. Er räumt dem formalen Lernen im Sommeruniversitätskurs oberste Priorität für den Berlin-Aufenthalt ein. Somit repräsentiert er einen Pol im Sample der Sommeruniversitätsstudierenden, bei dem der *Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital* besonders relevant wird (vgl. Anhang 1.45). George verfolgt in Berlin somit eher einen Lernmodus der „Protektion“ wie Nohl et al. (2015: 181) es ausdrücken, indem er sich bevorzugt Wissen und

Können aneignet, das an bisherige Wissens- und Könnensbestände anschließt und somit kaum ein Sich-Einlassen auf differente Erfahrungsräume erfordert.

Im Fall von George vermischt sich das Orientierungsschema des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs auf Basis des Orientierungsrahmens der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital stark mit anderen Orientierungsschemata. So befriedigt der Sommeruniversitätskurs zugleich das Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs. Er eröffnet die Chance zur professionellen Selbstverwirklichung und zu einer für das Selbst inspirierenden Produktivität, die im selben Maße am üblichen Wohnort aufgrund vielfältiger freiberuflicher Tätigkeiten nicht möglich ist. George grenzt sich durch „Arbeit“ von seinen Mitstudierenden ab, die er – entsprechend seines Arbeitsfokus – als „KollegInnen“ tituliert, die aber anscheinend auch gern einmal verschlafen, weil sie den Berlin-Aufenthalt nicht nur zum Studieren, sondern auch oder vor allem zum Ausgehen und Erkunden eines Fremdraums nutzen.

Im Gegensatz zu den für sie relevanten Sub-Orientierungsschemata der Strukturlockerung und Annäherung durch sinnlich-konsumptive Erkundung werden für George primär Sub-Orientierungsschemata der Strukturvarianz und der Annäherung an das Fremde durch künstlerisch-kreative Aneignung bedeutsam. Sie basieren auf Orientierungsrahmen der Kontrastierung und Transformation. Für fremdräumliche Erkundung nimmt sich George im Vergleich zu anderen Studierenden kaum Zeit. Das *in* Berlin im Zuge formalen Lernens erreichte Arbeitspensum und der während des Berlin-Aufenthalts bereits nach wenigen Tagen erreichte Werkumfang ist positiver Gegenhorizont zu dem, was es George üblicherweise am gewohnten Wohnort produktiv zu erreichen gelingt. Seinen Tagesablauf strukturiert er rund um die Möglichkeit, einen Proberaum zum Komponieren auf dem Universitätsgelände zu bekommen. Das Nachtleben, für das Berlin berühmt ist, entfaltet für ihn keine Relevanz. Lieber verbringt er seine Abende für das Studium arbeitend und kochend in seinem Apartment. Sein erklärtes Ziel für den Berlin-Aufenthalt ist es, so viel wie möglich kompositionstechnisch zu lernen. Die eigenen vier Wände bilden ihm zufolge den hierfür geeigneten Rückzugsraum.

Auch im zweiten Interview, das wir gegen Ende seines Berlin-Aufenthalts führen, steht der formale Lernfortschritt und Lernerfolg für George über allem. Das mehrwöchige Lernen bei dem Kompositionslehrer wird als Hauptreisezweck bekräftigt, der Fremdraum, in den das Lernen eingebettet ist, für nahezu irrelevant erklärt. Dennoch nimmt George vereinzelt Bezug darauf, dass Deutschland das Herkunftsland vieler berühmter klassischer Komponisten ist. Er begreift deren Arbeitsethos als vorbildhaft und als Inspiration, das Komponieren als alltäglichen Prozess der Hingabe zu verstehen. An George zeigt sich somit deutlich, dass es – entgegen den vorherrschenden Hypothesen der Tourismusforschung – auch so etwas wie einen „heiligen Arbeitsalltag in der Fremde“ geben kann.

Ein Arbeitsalltag in der Fremde wird im finalen Sample durch eine weitere Studentin, die eine Wissenschaftskarriere anstrebt, ebenfalls in hohem Maße gesucht. Sie konzentriert sich in Berlin auf wissenschaftliche Recherchen, die Arbeit an Konferenzvorträgen und Veröffentlichungen. Im Gegensatz zu George wird das Orientierungsschema des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs von ihr jedoch nicht ausschließlich als positiver, sondern auch als negativer Gegenhorizont präsentiert. So spricht die Studentin im Zusammenhang mit ihrer studienbezogenen Arbeit am Schreibtisch auch von einer „Last der Verantwortung“ – eine Metapher, die vermutlich nicht nur auf die Umsetzung eines internalisierten ‚Bildungsauftrags‘ zielt, sondern auch – und hier zeigt sich die Relevanz milieuspezifischer Alltagskontexte (vgl. Kap. 6.3.3) – auf den Umstand, dass sie in Holocaust Studies zu promovieren beabsichtigt und selbst Jüdin ist. Sie erzählt, wie das Orientierungsschema des formalen Lernfortschritts hand-

lungspraktisch zulasten des Orientierungsschemas der Annäherung an das Fremde durch sinnlich-konsumptive Erkundung dominiert. Dies führt zu inneren Konflikten, z. B. zu Neidgefühlen gegenüber den stärker erkundenden Mitstudierenden. Im Fallvergleich zeigt sich, dass die Dominanz des Orientierungsschemas des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs auch mit einer Stresserfahrung einhergehen kann, die dem mobilitätsbezogenen Orientierungsschema der Strukturlockerung entgegensteht (vgl. Anhang 1.46).

Bei weiteren Studierenden ist die Bedeutung des Orientierungsschemas des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs *während* des Berlin-Aufenthalts ebenfalls stark ausgeprägt. Es überlagert andere Orientierungsschemata aber nicht derart überproportional wie bei den beiden genannten Studierenden. Glaubt man den Selbstpräsentationen der interviewten Studierenden aus dem finalen Sample *in* Berlin, so ist davon auszugehen, dass ein Großteil von ihnen dem formalen Lernen im Sommeruniversitätskurs hohe Relevanz für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts zuschreibt. Unter anderem dokumentiert es sich dergestalt, dass Studierende in ihren Stegreiferzählungen früh auf ihren Sommeruniversitätskurs eingehen bzw. Erfahrungen mit dem Sommeruniversitätskurs zentrale Bestandteile in ihren Selbstpräsentationen sind.

Die Studierenden kombinieren das Orientierungsschema des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs bevorzugt mit jenem der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen. So thematisieren sie im Hinblick auf die besuchten Sommeruniversitätskurse nicht bevorzugt den Unterricht im Klassenzimmer, sondern die mit dem Kurs unternommenen fach- bzw. themenbezogenen Exkursionen im städtischen Raum (vgl. Anhang 1.45). Berlin wird in diesem Zusammenhang auch als „großes Klassenzimmer“ bezeichnet und somit zum ausbildungsinstitutionellen Lernraum erhoben. Die hohe Relevanz von Lernerfolg kann auch dergestalt zum Ausdruck kommen, dass Referate vorher in den Gastfamilien geübt werden oder dass ich gebeten werde, schriftliche Abschlussarbeiten Korrektur zu lesen. Nicht zuletzt zeigt sie sich, wenn die Aufführung eigener, im Sommeruniversitätskurs erarbeiteter Kompositionen zu den schönsten Berlin-Erlebnissen gehört.

Dennoch gibt es auch einige Studierende, die Lernen im bzw. für den Kurs kaum, sehr kurz bzw. nur auf Nachfrage erwähnen. Bei ihnen ist folglich von einer eher untergeordneten Relevanz des Orientierungsschemas des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs auf der zweiten Erhebungsstufe auszugehen. Die Befragten verweisen *in* Berlin zudem mehrfach auf Mitstudierende, für die das genannte Orientierungsschema offenbar überhaupt keine Rolle spielt und von denen sie sich explizit distinguieren (vgl. Anhang 1.47). Diese Mitstudierenden bilden den gegensätzlichen Pol zu jenen Studierenden, bei denen studienbezogener Lernfortschritt und Lernerfolg handlungspraktisch absolute Priorität haben und durch den Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital strukturiert werden.

### **6.2.2 Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen**

Das *Orientierungsschema der informellen Erweiterung von fremdkulturellen Wissensbeständen und Kompetenzen* wird *in* Berlin einerseits offensichtlich, wenn die Studierenden eigenständig Einrichtungen wie Museen, Theater oder Gedenkstätten aufsuchen, zu deren Aufgaben die Vermittlung von Wissen und Kultur gehört. Hier führen die Studierenden Erkundung und Lernen intentional und informell zusammen. Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung von fremdkulturellen Wissensbeständen wird aber auch handlungspraktisch ver-

folgt, wenn Studierende Events und Partylocations im Fremdraum besuchen. Hierzu gehören z. B. die Christopher Street Day Parade, der Karneval der Kulturen, Konzerte und Clubs. Auch diese Besuche bergen wie nahezu jede Form der Erkundung des fremden Kulturraums eine fremdkulturelle Wissenserweiterung. Sie wird zum Teil im Rahmen von zielgerichteter Erkundung bzw. zielgerichtetem Erlebniskonsum gesucht, zum Teil aber auch beiläufig gefunden. Aufgrund des strukturlockernden Charakters solcher Events sprechen die Studierenden jedoch in diesen Fällen nur selten explizit von Lernerfahrungen, wohingegen fremdräumliche, u. a. ‚touristische‘ Erkundungstouren, als solche gefasst werden. Dies zeigt die Interviewpassage von Joleen, die auf meine erzählgenerierende Eingangsfrage „Please, tell me about your stay in Berlin, what you experienced from the day of your arrival ‘til today“, entsteht:

“I guess it’s a two fold answer because there is the things that I’ve learned about Germany and then there’s the actual experience of being in the [...] program, I think you care more about the first one [...] I learnt a lot about Germany, definitely like I think I told you first interview I’m like the kind of person who goes out and does everything and I have been trying to do that erm as much as possible so I have gone to– I don’t know I have gone like three operas [...] I went to the Konzerthouse orchestra. I went to see the Berlin phil [...] I’ve tried a lot of interesting food [...] I have walked around the city, Tiergarten [...] gone to bars, pride parade [...] that was something, ahm, but it’s sort of I guess the few main things that I’ve learned about Berlin ahm have been ahm oh I also went on some of the tours that the summer school sponsored like the Berlin Wall Tour and the Abgeordnetenhaus which took me like forever to learn how pronounce, interesting like about history I knew like nothing about before couple [...] yeah major things I learned, history is one of them, I knew nothing about, I mean I kind of knew Berlin Wall but I guess I didn’t really understand the whole East-West-Germany thing, didn’t know especially how like Berlin was like this island ((lacht)) in its own sort of world erm I guess I kind of knew something about like German politics but I’ve learned much more [...] I definitely agree a lot more– with a lot more– with a lot of the way things are run here.”

“There is some frustrating experience of walking around, really really like just trying to find something and not really knowing where to go ((lacht)) one of the main thing that I learned is like consult a guide book ((lacht)) and figure a destination, figure at least a couple of destinations before you go out.“

“I think I have a better idea of how to get around Europe now than I did before, now that I have taken trains around [...] I think I am a smarter traveller now than I was before.”

Joleen eröffnet ihre Stegreiferzählung mit der Unterscheidung zwischen dem Lernen über Deutschland und der Erfahrung im Sommeruniversitätsprogramm. Sie fasst also den gesamten Auslandsaufenthalt explizit als fremdkulturelle und ausbildungsinstitutionelle Lernerfahrung. Auf Basis meiner auf den Berlin-Aufenthalt zielenden Eingangsfrage geht sie davon aus, dass für mich ihre fremdkulturellen Erfahrungen interessanter sind. Diese werden durch die häufige Nutzung des Wortes „lernen“ bei der Beschreibung von Wahrnehmungen bzw. Erfahrungen häufig als informelle Lernprozesse bezeichnet. Indem Joleen auf einen aktionistischen Modus der Erkundung von Fremdräumen überleitet und konkret Besuche von klassischen Musikveranstaltungen, Bars und Straßenumzügen aufzählt, verdeutlicht sie, dass das Orientierungsschema der Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände eng mit dem Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch sinnlich-konsumptive Erkundung verknüpft ist. Letztgenanntes steht im Rahmen der Mobilität innerhalb des Fremdraums intentional im Vordergrund. Joleen leitet von der Schilderung von Erkundungen über zu wesentlichen Lernergebnissen im Rahmen des Berlin-Aufenthalts. Dies legt nahe, dass das Orientierungsschema der – in diesem Fall informellen – Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände relevant wird, aber beiläufig verfolgt wird. Die Erkundungen werden jeweils nicht explizit als Lernerfahrungen gefasst, räumliche Fremdheitserfahrungen hingegen schon. Sie sind für Joleen zwar einerseits negativer Gegenhorizont, andererseits haben sie aus ihr jedoch nach eigenem Bekunden eine klügere Reisende gemacht. Der Zuwachs an mobilitätsbezogenen Kompetenzen ist für Joleen ein positiver Gegenhorizont. Dies wiederum verweist darauf, dass das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Kompetenzen bedeutsam wird.



Der fallübergreifende Vergleich zeigt, dass auch andere Studierende ihren Auslandsaufenthalt *in* Berlin explizit als Lernprozess über fremdkulturelle Phänomene fassen (vgl. Anhang 1.48). Die Studierenden präsentieren Wissenserweiterungen, die sich sowohl auf den spezifischen Raum Berlin oder den übergeordneten Fremdraum (Deutschland bzw. Europa) beziehen. Je nach spezifischem Interesse der Studierenden beziehen sich die Lernprozesse auf höchst unterschiedliche Lerngegenstände. Interessierende Aspekte der Fremdkultur können das Rollenverhalten in Partnerschaften, Charakteristika musikalischer Aufführungspraktiken, verbreitete Mentalitäten, historische Phänomene und ihre Aufarbeitung oder die Berliner Club- und Musikszene sein. Ergänzend finden Lernprozesse statt, die auf die Ausbildung von Handlungswissen zielen. Offensichtlich wird das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen, wenn viele Studierende ihr Bemühen und ihre Freude am alltagspraktischen Üben und Anwenden der Fremdsprachenkenntnisse thematisieren (vgl. ebd.). Da sie häufig Deutsch als Fremdsprache studieren, ist es zum Teil mit dem Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs verknüpft. Darüber hinaus werden Querverbindungen zu den Sub-Orientierungsschemata der reduzierten Differenzenerfahrung sowie der Annäherung an das Fremde durch sozial-kommunikative bzw. sinnlich-konsumptive Erkundung ersichtlich. Letztere dokumentiert sich u. a. in Gesprächen mit Einheimischen oder eigenständigen Streifzügen durch verschiedene Berliner Stadtteile.

Auch wenn die Studierenden ihr im Rahmen von Erkundungen neu erworbenes Wissen nicht immer explizit als Lernprozess bezeichnen, sondern lediglich als Berlin-bezogene Erfahrungen oder Images (vgl. Kap. 6.3.2) präsentieren, ist davon auszugehen, dass sie Lernprozesse durchlaufen, denn: Die Erkundung ist auf das Kennenlernen von bisher Unbekanntem und damit auf Lernen gerichtet (vgl. Nohl et al. 2015: 178). Selbiges gilt für Differenzenerfahrungen, die Nohl et al. (2015: 20, 24, 178) zufolge nicht nur mehr oder weniger unfreiwillig zum Lernen führen, sondern oftmals explizit auf Lernen zielen. Dieses Lernen kann kumulativ oder transformativ sein. Möglicherweise erklärt dies, warum die Studierenden viele ihrer Erfahrungen explizit als Lernprozesse fassen. Sie durchlaufen *in* Berlin quasi automatisch in irgendeiner Form Lernprozesse, da sie sich in neue, andere bzw. fremde Erfahrungsräume hineinbegeben. Diese müssen im Gegensatz zu vertrauten Alltagsroutinen am üblichen Wohnort erschlossen werden. Dass Studierende die informelle Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände *in* Berlin ausdrücklich hervorheben, könnte aber auch damit zusammenhängen, dass dieses Orientierungsschema milieuspezifisch besonders vermittelt wird (vgl. Kap. 2.2 und 5.3.3). Hierdurch wird den Studierenden nahegelegt, Gelegenheiten zu neuen, ungewohnten Erfahrungen, wie es Auslandsaufenthalte sind, bevorzugt als Lernsituationen aufzufassen und zu präsentieren. Es lässt sich auch nicht ausschließen, dass die Hervorhebung von Lernprozessen *in* Berlin der Legitimierung des eigenen Auslandsaufenthalts geschuldet ist. Dies würde dem Umstand Rechnung tragen, dass Mobilität zu Ausbildungszwecken gemäß dem Orientierungsschema von formalem Lernfortschritt und Lernerfolg milieuspezifisch hohe Legitimation genießt. Die Hervorhebung entspricht zudem dem gesellschaftlich verbreiteten Masternarrativ von Auslandsaufhalten als Horizonterweiterung. Sie könnte auf der zweiten Erhebungsstufe nicht zuletzt dadurch verstärkt werden, dass die studentischen Selbstpräsentationen an eine Promotionsstudentin adressiert sind, die als Teil eines ausbildungsinstitutionellen Kontexts wahrgenommen wird, in dem Lernen stets ein positiver Gegenhorizont ist.

### 6.2.3 Das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens

Das *Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens* wird in Berlin offensichtlich, wenn Studierende betonen, dass sie im Zuge des Auslandsaufenthalts Kompetenzen, die auf die eigene Person bezogen sind, ausbilden und hierdurch biografisch lernen.<sup>146</sup> Zum Beispiel Brianna:

“That was also a bit a bit of a conflict, last time I was living here in Germany dealing with loneliness, but I guess it’s a process of knowing yourself making some type of introspection, saying everything is right, everyone is alone, if I don’t do things on my own no one will come with me and take my hand and tell me let’s go doing this or that, you have to find your way alone, it has been very interesting to overcome all these scary moments for me.”

“So mostly all the time reading these book of personal like self-esteem overcoming problems, main conversation of our WG, eagles Mexican flag we said, that human being should learn, four states visionary, being an observer, learn to fly as high as possible and do it alone, third fly towards the wind takes you never against the wind, means like taking opportunities, fourth learn not to eat trash, to do only good things in your life, yesterday discussing about this [...] so we’re sometimes very philosophical, sometimes very funny, getting drunk and then sometimes cooking, supporting always.”

Für Brianna bedeutet die anfängliche Erfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit in Berlin einen Lernprozess für das Selbst. Dieser Lernprozess, der ihr ansatzweise schon von einem früheren mehrwöchigen Auslandsaufenthalt in Deutschland vertraut ist, wie sie biografisch reflektierend feststellt, besteht vor allem in einer verstärkten Introspektive. Sie geht mit einem besseren Kennenlernen eigener Bedürfnisse und der Überwindung von Ängsten angesichts weitgehender Fremdheitserfahrung einher. Brianna versucht das Gefühl sozialer Nichtzugehörigkeit in ein Orientierungsschema der biografischen Selbstentwicklung zu transformieren, das durch einen Orientierungsrahmen der Autonomisierung strukturiert wird. Indem sie von der Überwindung ihrer Ängste erzählt, deutet sie an, dass ihr dies weitgehend gelingt. Die Transformation negativer Emotionen bedeutet insofern einen personalen Lernprozess, als Brianna innerhalb des gegebenen Rahmens „Auslandsaufenthalt“ angesichts des kontextspezifischen Reizes von Fremdheit eine (für sie) adäquate Reaktionsmöglichkeit (Selbstbeobachtung, Umdeutung von Fremdheit als Chance zum eigenständigen, die eigene Selbstentwicklung fördernden Handeln) findet (vgl. Nohl et al. 2015: 13). Sie fasst diese reflexiv als Lernprozess über und für sich selbst. Wie wichtig ein solcher Lernprozess für Brianna während ihres Berlin-Aufenthalts ist, signalisieren ihre in diesem Zeitraum bevorzugten Gesprächsthemen in ihrer Berliner Wohngemeinschaft. Wie das zweite oben aufgeführte Zitat zeigt, zielen diese auf das Lernen von Selbstakzeptanz. Dies veranschaulicht Brianna anhand der Metapher vom Adler, der in einem biografischen Lernprozess verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen soll. Hierbei baut er Fähigkeiten der Beobachtung, der Selbständigkeit, der Chancenwahrnehmung und Entscheidungsfindung aus. Es wird deutlich, dass die Fähigkeit sowie die Bereitschaft, sich selbst zu entwickeln, für Brianna äußerst positive Gegenhorizonte sind. Das Orientierungsschema des personalen Lernens ist bei ihr eng mit dem Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs im Sinne von Selbstbeobachtung und Selbstentwicklung (vgl. Erfahrungsdimension 1 in Kap. 6.1.2) verknüpft. Es ist vermutlich nicht losgelöst von der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters (vgl. Kap. 6.2.3).

Im Fallvergleich (siehe Anhang 1.49) zeigt sich, dass andere Studierende ebenfalls Lernprozesse über sich selbst hervorheben, die biografische Entdeckungen implizieren. So lösen weitgehende Fremdheitserfahrungen bei einigen von ihnen Reflexionen über die eigene Herkunft und über Motivationen für das eigene Handeln (z. B. Statussteigerung durch Narrationen

---

<sup>146</sup> Zur Unterscheidung von biografischem Lernen und Lernen in der Biografie siehe Nohl et al. (2015: 162).

über den Auslandsaufenthalt) aus<sup>147</sup> über biografische Prioritäten sowie Metalernen. Die Reflexionen werden explizit als wichtige Lernprozesse benannt, die zur biografischen Sinngebung genutzt werden. Manche Studierende wollen im Zuge des Berlin-Aufenthalts ihre Unabhängigkeit stärken. Andere reflektieren die eigene soziale Interaktionsfähigkeit mit anderen. In diesem Zusammenhang streben es einzelne von ihnen explizit an, diese im Sinne einer erhöhten Kommunikationsfähigkeit und Offenheit weiterzuentwickeln. Dies wird zum Teil durch kompetenzorientiertes formales Lernen im Rahmen des Sommeruniversitätskurses gefördert.

#### 6.2.4 Das Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts

Manche Studierende berichten *in* Berlin von Einstellungsveränderungen, z. B. hinsichtlich ihres Vertrauens in Fremde bzw. hinsichtlich eigener Stereotype zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen. Insofern präsentieren manche Studierende ihre Erfahrungen auch als – zumindest temporär – veränderte Weltbezüge. Diese können, insofern sie nach Berlin anhalten und in andere Reaktionsweisen und Formen von Problembearbeitungen als die *vor* Berlin bekannten münden (vgl. Marotzki 1990: 52 f.), gemeinsam mit veränderten Selbstbezügen auch Bildungsprozesse begründen.

Einzelne Studierende schreiben ihrem Auslandsaufenthalt *in* Berlin bereits transformatives Potenzial zu bzw. idealisieren einen veränderten Selbst- und Weltbezug auf Basis ihrer Mobilitätserfahrung. Dies legt das folgende Facebook-Posting von Ian nahe:

“Traveling causes a place deep inside every person to be awakened. If we truly call ourselves human, then it becomes an essential act we must carry out [...] traveling IS a type of trial, experience, initiation, encounter or episode that occurs. It is not about airplanes, luggage, jet lag, shopping, glamour and new profile pictures for face book. Those are so trivial compared to what it is about. It's about something deeper. Something that's experienced by ALL humans when we engage in universal rituals like: eating, breathing, having sex, fighting and dreaming...traveling falls into this 'raw' category of life.”

Ian verfasst das Facebook-Posting ungefähr dreieinhalb Wochen nach seiner Ankunft in Berlin. Hier schreibt er Reisen das Potenzial zu, einen neuen „Raum tief im Innern einer jeden Person wachzurufen“. Der Auslandsaufenthalt in Berlin wird somit als Erweckungserlebnis dargestellt, das einen veränderten Selbstbezug auslöst. Dem Reisen wird ein existenzieller Sinngehalt für die eigene identitäre Entwicklung zugeschrieben. Die Konzeption des Reisens als Widerfahrnis entspricht der phänomenologischen Konzeption von Fremdheitserlebnissen als „kontingenten Widerfahrnissen, die einer Deutung in den Grundfiguren des eigenen Welt- und Selbstverständnisses widerstehen“ (Straub 2007: 119). Indem Ian den Auslandsaufenthalt als eine Art Prüfung bzw. Probezeit („type of trial“) thematisiert, verweist er auf das Masternarrativ von Auslandsaufenthalt als Bewährungsprobe, auf einen Orientierungsrahmen der biografischen Erprobung sowie einen experimentellen Modus des Erkundens, wie ihn Nohl (2006b: 161) für die zweite Phase von Bildungsprozessen als kennzeichnend erachtet. Bildungspotenzial liegt darin insofern begründet, als Grenzen des eigenen Seins versuchsweise verschoben werden (vgl. Lüders 2007: 16). In dem von Ian verwendeten Begriff der Initiation ist die Möglichkeit für biografische Wendungen implizit enthalten. Reisen wird von Ian als tiefgreifende Erfahrung, universelles Ritual und rohe Kategorie des Lebens gefasst. Insofern wird ihr auch Potenzial für einen rituellen Übergang von einer Lebensstufe in eine nächste zugeschrieben. Durch seine kulturanthropologische vergleichende Bezugnahme auf andere Rituale – einerseits alltägliche körperliche Grundbedürfnisse (Essen, Atmen), welche die essenzielle Bedeutung der Auslandserfahrung für das Selbst verdeutlichen, andererseits Erfah-

---

<sup>147</sup> Zur Bedeutung des Tourismus als distinguierendem Symbolkonsum vgl. Hachtmann (2013).

rungen wie Sex und Traum, die in Anlehnung an Waldenfels (1997: 37) auch als grenzüberschreitende radikale Fremdheitserfahrungen verstanden werden können, – unterstreicht Lin, dass er den Berlin-Aufenthalt als Grenzphänomen versteht. Er ist in seinen Augen eine Mobilitätserfahrung, welche die Grenzen zwischen Fremdem und Eigenem verschiebt und somit transformativ wirken kann. Inwiefern das hier explizierte Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts anhält und in Bildungsprozesse mündet, obwohl diese laut qualitativer Bildungsforschung eigentlich nicht intentional herbeigeführt werden können (vgl. Schütze 1984: 94), wird in Kapitel 8 fallspezifisch rekonstruiert werden.

### 6.3 Relevante Erfahrungskontexte für Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts

#### 6.3.1 Frühere und künftige Mobilitätspraxis

Der Sinngehalt, den die Studierenden *in* Berlin bestimmten Räumen bzw. Erfahrungen zuschreiben, kann mit früherer und künftiger Mobilitätspraxis zusammenhängen. Diese wird von der Mehrzahl der Studierenden auf der zweiten Erhebungsstufe explizit oder implizit thematisiert. Als Lin, die circa ein Jahr zuvor für ihr Erststudium von China in die USA migriert ist, in Form einer Zeichnung Orte in Berlin festhalten soll, die für sie während des Berlin-Aufenthalts Bedeutung entfalten, skizziert sie unter anderem den Flughafen und kommentiert dies mit den Worten: „The airport is somewhere here, the Tegel, airport that means going back to China July 9th.“ In Lins Fall repräsentiert der Berliner Flughafen nicht nur die aktuelle Mobilität vom Wohnort nach Berlin und zurück, sondern Mobilität zurück in den ursprünglichen Herkunftsraum. Er impliziert somit zurückliegende Migrationserfahrung und eine Sehnsucht nach Rückkehr zum kulturell und sozial Vertrauten, welche sich als Orientierungsschema des Eigenen in Berlin-bezogenen Wahrnehmungen widerspiegelt. Ihm liegt ein Orientierungsrahmen der Versicherung sozialisatorisch erworbener soziokultureller Anbindung zugrunde (vgl. Anhang 1.33).

Für hochmobile Studierende wie Lin ist die frühere bildungsmigrantische Mobilitätspraxis mit der Erfahrung ausgeprägter sozialer und kultureller Desintegration, aber auch jener, in einem fremdkulturellen Kontext neue Zugehörigkeiten aufbauen zu können, verbunden. Diese Erfahrungsaufschichtung prägt auch Sinnzuschreibungen an den Berlin-Aufenthalt. Oder allgemeiner: Sinnzuschreibungen an Zielräume im Zuge fortgesetzter Mobilität. Dies verdeutlicht Lin, die sich *in* Berlin sofort am metropolitanen Charakter der Stadt erfreut, der sie an ihren Herkunftsort Peking erinnert. Es zeigt sich auch in den Erkundungspraktiken und -objekten anderer Studierender mit aktueller Migrationserfahrung, die in Berlin gezielt auch kulturell Eigenes suchen und dieses nicht nur beiläufig in Kontrastierung mit dem Fremden finden. Beispielsweise möchte Kim, die mit ihrer gesamten Kernfamilie circa drei Jahre zuvor von Taiwan nach Kanada emigriert ist, *in* Berlin unbedingt die Chance nutzen, die Präsidentschaftskandidatin ihres Herkunftslandes im Rahmen einer politischen Veranstaltung zu treffen. Vera wiederum reflektiert vor dem Hintergrund ihrer temporären Migration nach Großbritannien *in* Berlin ausführlich ihr Verhältnis zum Herkunftsland Italien. Dies zeigt, dass frühere Mobilitätspraxis *in* Berlin im Hinblick auf die Ausprägung und Bedeutsamkeit bestimmter Orientierungsschemata und -rahmen sowie spezifischer Handlungspraktiken bzw. Erkundungsobjekte relevant wird. Sie kann, so zeigt der Fallvergleich, zudem argumentativ angeführt werden, um Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung oder Ausdifferenzierung sowie das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung, das auf wenige Aspekte des Neuen bzw. spezifische Differenzen beschränkt ist, zu plausibilisieren (vgl. Anhang 1.50).

Studierende, die bereits vorher einmal in Berlin waren, gehen hierauf in ihren Selbstpräsentationen aktueller Erfahrungen *während* des Berlin-Aufenthalts so gut wie überhaupt nicht ein. Nur vereinzelt wird frühere Mobilitätspraxis nach Berlin von Studierenden expliziert. Beispielsweise bemerkt eine Studentin am Rande, dass sie es erstaunlich finde, was sich seit ihrem ersten Berlin-Besuch städtebaulich verändert habe. Auch wenn Studierende mit früherer Mobilitätspraxis nach Berlin bzw. Deutschland diese nicht oder kaum erwähnen, sie also in den Selbstpräsentationen *in* Berlin nur sekundär relevant wird, ist dennoch davon auszugehen, dass sie konstitutiv für die Herangehensweise bzw. Sinnzuschreibung an den Berlin-Aufenthalt wirkt. Denn insgesamt zeigt sich: Frühere Mobilitätspraxis wird generell herangezogen, um Berlin-bezogene Eindrücke sowie Erfahrungen einzuordnen, zu relativieren und zu distinguieren. So sagt Sarah:

“It’s cool to see them exploring so much in some cases haven’t travelled that much, so this is very much erm an eye-opener.”

“I think I told in a previous interview that I have had experiences of living abroad you know a month or six weeks at a time and erm it was always something I adjust to very quickly and didn’t ever really find myself homesick [...] the time in Israel, the time in London, the time in Sydney erm yeah (I: mhm) erm I just settle into a place and try to explore it and enjoy.”

Sarah verknüpft die ausgedehnte Erkundungserfahrung der Mitstudierenden mit geringer früherer Mobilitätspraxis und „aha“-Erlebnissen. Sie selbst charakterisiert sich demgegenüber durch bereits vorhandene Lebenserfahrung im Ausland und reduzierte Fremdheitserfahrung im Zuge von Mobilität, die sich in Form schneller Anpassung und fehlendem Heimweh äußere. Aufgrund der Dominanz des Orientierungsschemas des studienbezogenen Lernerfolgs wird der Berlin-Aufenthalt von ihr im Vergleich mit früherer Mobilitätspraxis als beschränkt genussvolle Erkundungserfahrung charakterisiert. Für Sarah sind präferierte Handlungspraktiken der Erkundung während früherer mehrwöchiger Auslandsaufenthalte Bezugspunkt für Berlin-bezogene Handlungsentwürfe. Sie haben bereits einen Stellenwert als erprobte, bewährte und bis zu einem gewissen Grad internalisierte Handlungsmuster.

Die komparative Analyse zeigt, dass andere Studierende analog zu Sarah frühere Mobilität als Vergleichsmaßstab nutzen, um Berlin-bezogene Eindrücke einzuordnen und zu distinguieren (vgl. Anhang 1.51). Manche nutzen den Vergleich mit früherer Mobilitätspraxis, um den aktuellen Auslandsaufenthalt in seiner Prozesshaftigkeit zu thematisieren, die Abhängigkeit der Eindrücke von vorherrschenden Handlungspraktiken bzw. rollenförmigen und institutionellen Einbindungen zu unterstreichen. Dies legt nahe, dass eine bereits umfangreiche Mobilitätsbiografie Selbstdistanz bei der Wahrnehmung eigener Rollen und Verhaltensweisen im Rahmen von Auslandsaufenthalten begünstigen kann. Andere charakterisieren den Berlin-Aufenthalt unter Bezugnahme auf frühere Mobilitätspraxis entweder abgrenzend als weitgehende Fremdheitserfahrung (beispielsweise im Sinne einer unerwarteten Kulturschockerfahrung) oder als fehlende Fremdheitserfahrung (nämlich als eine zuvor nicht im selben Maße erlebte geglückte Integrations- und Akkulturationserfahrung). Einer Studentin zufolge begründet ausgeprägte vs. fehlende frühere Mobilitätspraxis in den Zielraum stark divergierende fremdkulturelle Wissensbestände. Die Divergenzen erschweren ihr zufolge eine soziale Interaktion mit Mitstudierenden, die an ähnliche Erfahrungen anknüpft. Mit vielen Mitstudierenden wird in ihrem Fall Berlin daher nicht zum konjunktiven Erfahrungsraum. Der Vergleich mit anderen Studierenden zeigt jedoch, dass dies nicht zwangsläufig der Fall sein muss. Manche Studierende, die im Gegensatz zu Mitstudierenden in ihren Berliner Peergroups über wesentlich ausgeprägtere Deutschlandenerfahrung und somit fremdkulturelle Wissensbasis verfügen, empfinden dies nicht unbedingt als Problem für die Herausbildung eines konjunktiven Erfahrungs-

raums. Übereinstimmende (Sub-)Orientierungsschemata, die handlungspraktisch ähnlich umgesetzt werden, können divergierende Mobilitätserfahrung ausgleichen. Zu diesen (Sub-)Orientierungsschemata kann das übereinstimmende ‚Ernstnehmen‘ des formalen studienbezogenen Lernens gehören, das beiläufige sinnlich-konsumptive Erkunden ebenso wie das zielgerichtete ‚touristische‘ Erkunden von Sehenswürdigkeiten oder auch Strukturlockerung im Sinne einer Exzessheterotopie (beispielsweise im Rahmen nächtlichen Ausgehens und Alkoholkonsums). Konjunktive Erfahrungsräume unter den Studierenden entwickeln sich aber offenbar schwerer, wenn sie sowohl stark divergierende frühere Mobilitätspraxis als auch unterschiedlich relevante mobilitätsbezogene Orientierungsschemata sowie divergierende Lebenslagen aufweisen (vgl. Kap. 6.3.3).

Diejenigen, die für ihren Schulabschluss bzw. ihr Studium ins Ausland migriert sind und sich aktuell noch im Status der Bildungsmigration befinden, gehen hierauf *in* Berlin implizit ein, indem sie sowohl den ursprünglichen Herkunftsraum als auch den Raum, in den sie migriert sind, zum Vergleichsmaßstab für Erfahrungen und Images heranziehen. Beispielhaft sind die Studentinnen Lin bzw. Vera zu nennen. Sie rekurren bei der Beschreibung ihrer Berlin-Eindrücke immer wieder sowohl auf ihren ursprünglichen Herkunftsraum (Peking bzw. Italien) als auch ihren aktuellen Studienort (USA bzw. England). Während sie kontinuierlich einen *doppelten* Vergleichsmaßstab für ihre Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen im Fremdraum Berlin präsentieren, beziehen sich andere Studierende ausschließlich auf *einen* Herkunftsraum. Verfügen die Studierenden über Mobilitätspraxis im eigenen Land, ziehen sie analog die verschiedenen Wohnorte zur Einordnung ihrer Berlin-Erfahrungen heran. Sie gehen auf frühere Mobilitätspraxis indirekt ein, wenn sie im Rahmen bestimmter Erfahrungen *in* Berlin (Fremdheitserfahrung, räumliche Erkundung oder soziale Interaktion) Parallelen zu anderen besuchten Orten ziehen. So erinnert sich Brianna angesichts des Gefühls sozialer Fremdheit zu Beginn ihres Aufenthalts, dass sie dies auch bei ihrem ersten eigenständigen Deutschland-Aufenthalt verspürte. Bei Sophie weckt der Park Sanssouci Assoziationen an Versailles. Spezifische Erfahrungen früherer Mobilitätspraxis ins Ausland können sowohl als negativer als auch positiver Gegenhorizont herangezogen werden, um Eindrücke zu untermauern oder Paradoxien zu fassen (vgl. Anhang 1.51).

Frühere Mobilität kann künftige Mobilität von Berlin aus handlungspraktisch prägen, selbst wenn dies nicht von den Studierenden expliziert wird. So reist beispielsweise eine Studentin, Kim, die bereits einmal einen einjährigen Schüleraustausch nach Deutschland gemacht hat, nach Ende der Sommeruniversität an den Ort des Austauschs, um soziale Bezugspersonen aus der damaligen Zeit zu treffen und dort ein mehrwöchiges Praktikum zu absolvieren. Dies erzählt sie allerdings nicht im Rahmen unserer Interviews *vor* und *in*, sondern erst *nach* Berlin. Auch Mitch, der *in* Berlin vor allem seine Orientierung an einem Leben im Hier und Jetzt präsentiert, erwähnt in diesem Zeitraum im Gegensatz zur ersten Erhebungsstufe nicht, dass er nach Abschluss des ersten Sommeruniversitätskurses und vor Beginn des zweiten Sommeruniversitätskurses eine Freundin, die er von einem früheren Studienaustausch kennt, in Finnland besuchen wird. Dies lässt die Hypothesen zu, dass sich der Zeithorizont zumindest bei einzelnen Studierenden in der Fremde temporär verengt und stark auf die Gegenwart konzentriert. Früherer Mobilitätspraxis kommt auf der zweiten Erhebungsstufe in den studentischen Selbstpräsentationen auf einer expliziten Ebene eine eher geringe Bedeutung zu. Selbiges gilt insgesamt auch im Hinblick auf künftige Mobilitätspraxis. Zwar gibt es Studierende, welche ihre gegenwärtigen Berlin-Erfahrungen zur Reflexion künftiger Mobilitätspraxis nutzen, eine Rückkehr nach Berlin wird aber beispielsweise von vielen, wenn auch nicht allen Studie-

renden in den Interviews sequenziell nachrangig thematisiert. *Konkrete* Mobilitätsabsichten, nach Berlin zurückzukommen, deuten die Studierenden nur vereinzelt an. Fallübergreifend präsentieren sie hingegen häufig *vage Imaginationen*, nach Berlin zurückzukehren (vgl. Anhang 1.52) – einerseits auf Basis positiver Gesamterfahrungen, die nicht näher erläutert werden, andererseits auf Basis spezifischer Eindrücke im Zuge fremdräumlicher Erkundung (z. B. von Berlin als bester Stadt der Welt für klassische Musik, als großartige Stadt für Fahrradfahrende mit einer entspannten Atmosphäre und freundlichen Menschen und mit hoher Lebensqualität).

Die Imagination einer Rückkehr nach Berlin (bzw. Deutschland) erfolgt somit einerseits auf Basis ästhetischer, sozialer, sozioökonomischer und geografischer Attraktivitätsmerkmale, welche die alltagspraktische Erfahrung vor Ort prägten. Umgekehrt können die ästhetischen oder sozioökonomischen Berlin-Images und -Narrative in Kombination mit spezifischen, individuell vorherrschenden Haltungen auch negativer Gegenhorizont für das Gedankenspiel sein, sich länger in Berlin niederzulassen. So sagt Kim beispielsweise über den Stadtteil Kreuzberg, dass hier zwar viele Studierende lebten, sie aber mit einer Mitstudentin aus der Sommeruniversität darüber einig gewesen sei, dass sie dort nicht leben wollte, „dass es kein guter Ort sei“. Henry wiederum findet das Leben im Plattenbau außerhalb des Berliner Innenstadtrings, in dem er während der Sommeruniversität untergebracht ist, zwar für wenige Wochen interessant, wollte dort aber ebenfalls nicht für längere Zeit leben. Er macht unter Bezugnahme auf eine Bekannte deutlich, dass ihn anhaltende weitgehende Fremdheitserfahrung daran hindert, sich eine Rückkehr nach Berlin vorzustellen (vgl. ebd.). Ein anderer Student, Brad, zeigt, dass weitgehende Fremdheitserfahrung, insofern sie nicht überwunden wird, zum Hindernis für künftige Mobilitätspraxis generell werden kann: So annulliert er nach der für ihn biografisch neuen, erschütternden Erfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit am ersten Berlin-Wochenende einen geplanten Studienaufenthalt in Spanien. Dies lässt umgekehrt vermuten, dass reduzierte oder überwundene Fremdheitserfahrung *in* Berlin gemeinsam mit anderen Faktoren die Imagination künftiger Mobilität begünstigen kann. Wenige Tage bzw. Wochen später, nachdem Brad mit den Mitstudierenden der Sommeruniversität neue soziale Zugehörigkeiten etabliert und dort BesucherInnen empfangen hat, kann er sich eine Rückkehr nach Berlin sehr wohl vorstellen:

“They really liked it here, like my friends from Spain came last weekend, ‘so you’ve been here for a month?’ and I was like ‘yeah, but it’s pretty cool’, [...] it’s pretty cool, I could totally see myself coming back erm even like finding some kind of like little job out here something (l: mhm), I can totally see myself doing it erm erm and erm exploring more out of it, erm it’s not- l- I found it, especially in the last like week and a half where it sort of normal for me.”

“I think it’d be cool to come here and like live here for a few years and like teach English or something or teach Spanish or (l: mhm) or tutor English or do something like that, I don’t know how likely that is, it probably isn’t, but erm I really like foreign language (acquisition) erm and like the study behind that and so if I could come here and get some kind of job you know doing something like that, that would be really fun (l: mhm) I think it’s a very fun city and I should- I should do while I’m young and while I can so (l: mhm) I’m a young guy like I can- after college I don’t really have a plan so, I think erm since I’ve enjoyed it very much and since I could improve my German like coming here and (l: mhm) and like living for a year, that’d be really cool.”

Die Imagination einer Rückkehr nach Berlin ist in Brads Selbstpräsentation in die Anerkennung Gleichaltriger für den temporär gewählten Wohnort, in dort etablierte soziale Interaktionen und alltagspraktische Routinen eingebettet. Sie wird als vertiefte Erkundungs- und Lernerfahrung konzipiert und ist somit mit den Orientierungsrahmen der Aneignung, Routinisierung und Akkumulation von kulturellem Kapital verknüpft. Brad imaginiert, mehrere Jahre in Berlin zu leben, dort Englisch oder Spanisch zu unterrichten und seine Fremdsprachenkennt-

nisse in Deutsch weiter zu verbessern. Dies verbindet ihn mit anderen Studierenden, die das Fach Deutsch als Fremdsprache studieren. Die Imagination künftiger Mobilität wird nicht nur mit der positiven Gesamterfahrung in Berlin als einer Stadt, in der man „Spaß“ hat, sondern auch mit der Lebenslage als junger Erwachsener verknüpft. Aufgrund fehlender spezifischer berufsbiografischer Pläne für die Zeit nach dem Erststudium präsentiert Brad Mobilität als potenzielle Handlungspraxis, die aufgrund fehlender beruflicher (vermutlich auch familiärer) Verpflichtungen im jungen Erwachsenenalter relativ leicht realisiert werden könnte. Brad schreibt dem jungen Erwachsenenalter besondere Eignung für die Realisierung von Mobilitätsplänen zu. In ihrem Rahmen ließen sich verschiedene Orientierungsschemata wie die berufliche Selbstentwicklung, studienfachbezogenes Lernen, Strukturvarianz und -lockerung vereinen. Auch andere Studierende, die eine Rückkehr nach Berlin imaginieren bzw. planen und nicht Deutsch als Fremdsprache studieren, fassen künftige Mobilität in der Regel studien- und berufsbezogen. Sie integrieren sie in eine gesamtbiografische Planung, die primär an einer erfolgreichen Studien- und Berufskarriere ausgerichtet ist (vgl. Anhang 1.53).

Die Interviewpassagen zeigen, dass eine Rückkehr unterschiedlich konkret imaginert wird. Manche Studierende äußern nur einen sehr vagen Rückkehrwunsch. George beispielsweise kann sich berufsbezogen eine Rückkehr nach Berlin, dessen Image als Zentrum für Musik und Kultur er während seines Aufenthalts bestätigt gefunden hat, gut vorstellen. Er hat jedoch zugleich keine Ahnung, welche Art von Job in Berlin auf ihn warten könnte. Andere Studierende formulieren demgegenüber konkretere zweckgebundene Rückkehrabsichten (z. B. für ein Auslandssemester oder zu Forschungszwecken). Manchmal fallen die Bemerkungen der Studierenden, dass sie gern nach Berlin zurückkommen würden, erst spät im Interviewverlauf, werden nicht weiter konkretisiert oder erneut aufgegriffen. Sie sind dann eher als rein hypothetische Gedankenspiele bzw. Sympathiebekundungen für den besuchten Fremdraum zu werten. Es erscheint aber eher unwahrscheinlich, dass die jeweiligen Studierenden weitere Mobilität nach Berlin oder Deutschland tatsächlich handlungspraktisch anvisieren. Von einer höheren Relevanz künftiger Mobilität ist hingegen bei den Studierenden auszugehen, welche die Rückkehr mehrfach unter Heranziehung vielfältigster Argumentationsstränge als bedeutsamen Erlebniswunsch präsentieren und ihre Absicht bekunden, diesen mobilitätspraktisch weiterverfolgen und umsetzen zu wollen (vgl. Anhang 1.54). Zu letzteren gehört Jeff:

“I’ve really enjoyed my experience and I guess that’s also the motivating factor for why I would love to get a work visa come here and you know just to get a job, work maybe rent out a little flat and try to absorb more the culture because, it’s my last weekend here and I– I ((lacht)) (starve) I have a huge list that I haven’t been able to get to yet so I think it– it definitely demands a return trip to, see and really experience all that Berlin has to offer.”

“Hoffentlich, kann ich für ein Arbeitsvisa bewerben und lebe in Berlin nächste Sommer...ein Traum! Während ich vermisse Hawaii es gibt etwas besonder über Berlin und Deutschland in general. Ich muss her und zurückkehren herauszufinden!“

“I really have to do my research on it over this next semester to but I’d really love to get a work visa and just come here and work I mean like I think by far that’d be one of the most effective ways to immerse yourself in the culture is to come here get a nine to five erm or part time job or something erm find a flat make new friends start– almost start a new life over and I mean yeah and that’s– that’d just be a dream, I mean I would– ‘cause I’d really love maybe go to school here more and sharpen my German language, study history or music here (I: mhm) that would just– that would be dream come true [...] America is nice and all but it’s just something there’s just a very– things I’ve talked about– about the culture here that I just find so wonderful and pleasing.”

Jeff imaginiert zum Schluss seiner Stegreiferzählung *in* Berlin seine Rückkehr dorthin zunächst noch recht vage. Basis hierfür ist seine positive Gesamterfahrung. Er unterstreicht den Rückkehrwunsch jedoch, indem er ihn mit dem Erlebniswunsch nach Arbeitserfahrung und



vertiefter kultureller Absorption im Rahmen des nächsten Berlin- bzw. Deutschlandaufenthalts verbindet. Auch fehlende Erkundungspraktiken angesichts der vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten Berlins werden argumentativ angeführt, um die Notwendigkeit zurückzukehren, zu unterstreichen. In seinem Schreibjournal, das er für den Deutschkurs der Sommeruniversität führen muss (vgl. deutschsprachiges Zitat), unterstreicht Jeff seine Absicht, sich um ein Arbeitsvisum in Deutschland bewerben zu wollen. Er schreibt Berlin und Deutschland eine kulturelle Einzigartigkeit zu, die er im Rahmen einer Rückkehr noch näher ergründen muss. Auf die Bitte, mir mehr zu der am Ende der Stegreiferzählung aufgeworfenen Idee, auf Basis eines Arbeitsvisums zurückzukommen, zu erzählen, verdeutlicht Jeff, dass seine Rückkehr analog dem aktuellen Berlin-Aufenthalt an fremdkultureller Integration orientiert ist. Die bereits aufgebaute, Jeff faszinierende Verbindung zwischen Selbst und Fremdkultur wirkt als Pullfaktor. Seine Interviewpassage zeigt, wie künftige Mobilität als Chance zu einem neuen, anderen Leben imaginiert wird. Die Imagination entspricht einem Sub-Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung im Sinne kultureller und geografischer Strukturvarianz, die gesamtbiografisch ausgerichtet ist (vgl. Kap. 8.2). Indem Jeff auch die Verbesserung der eigenen DaF-Kenntnisse und ein Teilstudium in Deutschland imaginiert, verknüpft er seine Mobilitätspläne nicht zuletzt mit seinen in Erfahrungsdimension 2 dominanten Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem und nicht-institutionalisiertem kulturellem Kapital.

### 6.3.2 Verbreitete „on-tour“-Images, Narrative und ihre strukturellen Funktionsweisen

Analog zu Kap. 5.3.2 werden nachfolgend zunächst Berlin-bezogene Images und Narrative vorgestellt, die „on-tour“ (Bruner 2005a: 1), also *in* Berlin, von den Studierenden präsentiert wurden. Der Fokus liegt jedoch wiederum nicht auf der inhaltlichen Ebene der Images und Narrative, sondern auf der Rekonstruktion von deren strukturellen Funktionsweisen in den Selbstpräsentationen der Studierenden. Es wird aufbauend die relative Bedeutung von persönlichen und medialen Narrativen für die Studierenden reflektiert. Abschließend werden relevante Masternarrative auf der zweiten Erhebungsstufe vorgestellt, die in Zusammenhang mit den rekonstruierten Orientierungen aus Erfahrungsdimension 1 und 2 stehen.

*Berlin-bezogene „on-tour“-Images und Narrative* sind in den studentischen Stegreiferzählungen *in* Berlin in konkrete Handlungspraktiken bzw. Erlebnisse eingebettet, die *während* des Berlin-Aufenthalts vollzogen bzw. durchlaufen wurden. Auch werden sie im offenen Leitfadenfrageteil, in dem die Studierenden nach überraschenden, neuen bzw. schönsten und negativsten Berlin-Erfahrungen gefragt wurden, thematisiert. In der Regel reproduzieren die Studierenden *in* Berlin ihre studentischen „pre-tour“-Images (vgl. Übersichtstabelle in Kap. 5.3.2 und Kap. 8.3). Ein Teil der Images ist bereits durch andere empirische Studien bei anderen Gästegruppen in Berlin nachgewiesen (vgl. u. a. Ellis 2011: 270 ff.; Fekhetdinova 2011: 77 ff.; El Khadi 2009). Die Fortschreibung von Images und Narrativen erster Ordnung, -also von unmittelbaren direkten Merkmalszuschreibungen an den Zielraum, erfolgt auf der zweiten Erhebungsstufe einerseits auf Basis eigener Erfahrungen und Beobachtungen, andererseits auf Basis medialer und persönlicher Narrative zweiter Ordnung. Letztere werden im Zuge formalen und informellen Lernens im Sommeruniversitätskurs, durch Reiselektüre oder soziale Interaktion am Zielort angeeignet. Dies veranschaulichen die Interviewpassagen von Brianna:

“After analyzing all the history all the information that I have got from the city and the people I am pretty amazed because erm yeah the people here the city seems to develop ten times faster than any other city in the world, I know that from during the nineties, Berlin was a city where you can not actually live because of all that constructions that they were having and since twothousand to twot-housandelevn there have happened like so so so many things.”

“Right now it’s still very underground you know it’s little by little going out of the foam and erm yeah I also think Berlin in five years might become a very big cosmopolitan city.”

Briannas Image bzw. Narrativ erster Ordnung von Berlin als einer Stadt voller Entwicklungsfähigkeit und -dynamik umfasst einen jahrzehntelangen Prozess. Dieser ist im Rahmen der eigenen, lediglich mehrwöchigen Berlin-Erfahrung gar nicht beobachtbar. Insofern ist offensichtlich, dass Narrative zweiter Ordnung wirksam werden. Brianna verweist im ersten Zitat auf schriftliche und mündliche Quellen zum Zielraum und zeigt somit, dass diese kombiniert werden. Das zweite Zitat zeigt hingegen, dass sie Images bzw. Narrative zur Entwicklungsdynamik Berlins nicht immer unter Bezugnahme auf Narrative zweiter Ordnung reproduziert. Vielmehr präsentiert sie diese einfach in Form direkter Merkmalszuschreibungen bzw. als eigene persönliche Meinung. Sie lässt nicht mehr explizit erkennen, dass sie auf Narrativen zweiter Ordnung basieren, obwohl dies bei einer kaum beobachtbaren Zukunftsprognose zur Entwicklungsdynamik Berlins anzunehmen ist. Die analytische Unterscheidung zwischen Narrativen erster und zweiter Ordnung, wie sie in Kap. 5.3.2 auf Basis der studentischen Selbstpräsentationen *vor* Berlin eingeführt wurde, wird *in* Berlin im empirischen Material immer schwieriger nachzuvollziehen. Die Berlin-bezogenen Merkmalszuschreibungen, d. h. zu Images verkürzte Narrative erster Ordnung, werden von den Studierenden nun meist *ohne* expliziten Rückgriff auf Narrative zweiter Ordnung präsentiert. Aus Gründen der begrifflichen Trennschärfe wird nachfolgend jedoch an der analytischen Unterscheidung von Narrativen erster und zweiter Ordnung festgehalten.

Die Berlin-bezogenen Images und Narrative erster und zweiter Ordnung werden durch die Studierenden zum einen dadurch charakterisiert, dass sie (z. T. stereotype) Erwartungen hinsichtlich des übergeordneten Zielraums bestätigen oder erfüllen (vgl. Anhang 1.55); zum Beispiel zu Berlin als geteilte Stadt, zu Berlin als *der* Stadt für DesignerInnen oder als Stadt, welche die vermeintlich typisch deutsche Kultur des Biertrinkens repräsentiert. Zum anderen können Images und Narrative erster Ordnung auch als enttäuschte Erwartungen von Images und Narrativen zweiter Ordnung expliziert werden (vgl. ebd.). Dies dokumentiert sich beispielsweise in dem Eindruck einzelner Studierender, dass Berlin nicht der im nordamerikanischen Raum verbreiteten Vorstellung von einem idyllischen europäischen Straßenbild entspreche und hierdurch einem „romantic gaze“ (Urry/Larsen 2011: 100) eher abträglich sei. Darüber hinaus werden die Berlin-bezogenen Images und Narrative auf Basis formaler und informeller wissens- und kommunikationsbasierter Lernprozesse spezifiziert und konkretisiert. Insbesondere Images und Narrative von Berlin als Stadt voller Geschichte, voller Kultur, als vielfältige Stadt und als dynamische Metropole können durch die Studierenden *in* Berlin wissenschaftlich untermauert werden. Fallübergreifend dokumentiert sich die Konkretisierung bzw. Spezifizierung des holistischen Images von Berlin als geschichtsträchtiger Stadt aber zum Beispiel in Erzählungen von aufgesuchten und gefundenen historischen Sehenswürdigkeiten und Symbolen. Analog speist sich das funktional-holistische Image von Berlin als Stadt voller Kultur nun aus konkreten Images von besuchten kulturellen Events (z. B. Konzerten, Theaterstücken, Festivals), aus Images zur Alltagskultur (z. B. Kulinarik, üblichen fremdkulturellen Handlungspraktiken, Einkaufsmöglichkeiten), aus Überlegungen zur politischen Kultur oder zu Mentalitäten (z. B. Effizienz, Hörigkeit gegenüber Regeln, Ordnungsliebe, Entspanntheit).

Berlin-bezogenen Narrativen zweiter Ordnung wird von den Studierenden *in* Berlin erstens eine Reizfunktion zugeschrieben. Sie werden als Aufforderung verstanden, sich leibhaftig des Gesehenen bzw. Gehörten bzw. angenommenen Berlin-Attributs zu vergewissern und hierfür im Fremdraum mobil zu werden. Images, die auf Narrativen zweiter Ordnung basieren, kommt

in Berlin somit, zweitens, auch die Funktion zu, dass aus ihnen konkrete Handlungspraktiken und Erlebniswünsche abgeleitet werden (vgl. Anhang 1.56). Dies veranschaulichen die nachfolgenden Interviewpassagen von Henry:

“Usually what I try to do, keep in mind if I read something about, like oh this is cool, Treptower Park, I got to go there.”

“I found out because actually a friend in Montreal, I– I’m going to Berlin, what do you recommend, she was like do this, this and this, I ended up doing everything she said (I: really?), she was the person who said Berlin Unterwelten, she is the one take a picture of the towers, I’m: that’s the one in the pictures, she is the person who said Luna Park, you know? (I: yeah but I guess you can’t go in there) and in Plänterwald, she said go there, climb over the fence, I was like okay, I might do that today.”

“The most famous clubs everyone is kind of like oh I’ve heard about so and so, heard about Weekend, Cookies (I: of other people? The guidebook?), erm the guidebook has them but other people would be like my friend told me you have to go, Emma for example said that someone told her that she had to go to Berghain, she said we have to go to this club, I read about it on blogs usually too.”

Henry nennt in den ersten beiden Zitaten Berlin-bezogene Lektüre sowie Erzählungen von Bekannten und Mitstudierenden als Anreize für die Handlungspraxis zielgerichteter Erkundung bestimmter Objekte wie Parks oder Clubs. Er schreibt die Anreizfunktion also sowohl medialen als auch persönlichen Narrativen zweiter Ordnung zu.

Umgekehrt entfalten die auf persönlicher Erkundung empirisch gefüllten und weiterentwickelten Images Sinn als leibhaftige, sinnlich-kontrastive Bestätigungen von bislang rein kommunikativ-kognitiv erfassten Narrativen zweiter Ordnung, so bei Brad:

“Karl Friedrich Schinkel [...] that was really cool cause I got to learn about him and then I went to these places and I said oh my god like he designed this, this is really cool so I was really excited to learn and then to erm actually see it [...] I have read about the July 20 (part) before (but) like Stauffenberg and everything and I went to Friedhof today [...] I saw the grave and I was like oh my god, they’re like right here and so I mean it says on the grave that they had been moved but I mean they were there at one point and it’s just kind of like that’s really exciting.”

Brad verdeutlicht am Beispiel seines Präsentationsthemas für den Sommeruniversitätskurs „Karl Friedrich Schinkel“, dass er es als besonders reizvoll empfand, das hierzu Gelesene im Rahmen von Exkursionen zu berühmten Schinkel-Bauwerken leiblich mit eigenen Augen nachzuvollziehen. Dies gilt auch für ein Thema, das ihn persönlich interessiert: Die Widerstandskämpfer des 20. Juli 1944, an denen er vor allem auf Basis massenmedial konsumierter Narrative ein persönliches Interesse entwickelt hat. Die Bedeutsamkeit sinnlich-leibhaftig angeeigneter Images zeigt sich in der komparativen Analyse, wenn einzelne Studierende im Hinblick auf Touren durch den städtischen Raum ihre Erfahrung, etwas mit eigenen Augen zu sehen und zu berühren, besonders hervorheben und von wissensbasierten Narrativen zweiter Ordnung abgrenzen. Sie tun dies unter anderem bei der Schilderung bestimmter Erkundungserfahrungen oder alltäglicher fremdsprachlicher Interaktionen, die so in keinem Lehrbuch vorkamen (vgl. Anhang 1.57).

Berlin-bezogene Images bzw. Narrative werden *in* Berlin häufig im Modus des Vergleichs präsentier (vgl. Anhang 1.58). In den studentischen Selbstpräsentationen kann ihnen die Funktion zukommen, die Entscheidung für Berlin als Zielort studienbezogener Mobilität zu legitimieren (vgl. Anhang 1.59). Dies zeigt die folgende Interviewpassage von Brad:

“The people I’ve noticed are really nice, I know my friends for example were here from Spain last week [...] they said people here are really nice and I was like oh, I don’t what to compare it to because I haven’t been to other European countries she said ah people in Spain are total jerks [...] they are not like here where they are just totally nice and everything, for me that was like oh, that’s (I: mhm) that’s cool like I like it that I chose this country that I’m in now.”

Das hier präsentierte Narrativ zweiter Ordnung von freundlichen Menschen in Berlin ist in einen Vergleich mit anderen besuchten Zielräumen eingebunden. Dieser könnte sich aber alternativ auch auf den Herkunftsraum richten. Für Brad markiert das Narrativ die eigene Mobilitätsentscheidung nach Berlin als richtige Entscheidung. Dass er ausschließlich das Image freundlicher Menschen, das dem Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch soziale Interaktion entspricht, zur Legitimation seiner Mobilitätsentscheidung nutzt, legt nahe, dass Berlin-Images und -Narrative mit dominanten Orientierungen und individuellen Interessen der Studierenden kompatibel sein müssen, um relevant zu werden. In der komparativen Analyse (vgl. Anhang 1.60) zeigt sich, dass die reproduzierten Images bzw. Narrative Wahrnehmungsfoki widerspiegeln, die häufig mit den jeweils dominanten Orientierungsschemata zusammenhängen. Briannas Image von der Entwicklungsdynamik Berlins ist nicht losgelöst von dem für sie relevanten Orientierungsschema der Selbstentwicklung, Lins Hervorhebung metropolitaner Merkmale nicht vom Orientierungsschema kultureller Vertrautheit, Georges Fokus auf die hohe Lebensqualität in Berlin nicht vom Orientierungsschema der Strukturlockerung vom stressigen Arbeitsalltag am üblichen Wohnort. Insgesamt präsentieren die Studierenden *in* Berlin eher Images und Narrative, die dem Orientierungsschema der Differenzenerfahrung entsprechen. Die Orientierungsschemata kultureller Andersheit, der Strukturvarianz und Strukturlockerung sowie der Annäherung an das Fremde werden zudem als Narrativ zweiter Ordnung präsentiert, das den intrastudentischen Diskurs prägt. Über den Modus des Vergleichs werden jedoch auch Gemeinsamkeiten mit dem kulturell Eigenen und Vertrauten festgestellt. Die präsentierten Images und Narrative sind überwiegend positiv (vgl. Anhang 1.61).

Analog zur großen Schnittmenge zwischen dominanten Images bzw. Narrativen und Orientierungsschemata ist davon auszugehen, dass erstgenannte in den studentischen Selbstpräsentationen besonders in Erscheinung treten, wenn sie vorherrschenden individuellen Interessen entsprechen: Beispielhaft sei dies an einem Zitat von Joleen illustriert:

“I just think Berlin is classical music Disneyland, cause it's like you can just like a bunch of different variety, you can go on all the time, always something to do, like an amusement park with classical music, 'cause it's so much, it's also good and also reasonably prized, which I guess that would be unlike Disneyland.”

Joleens Bild von Berlin als Disneyland für klassische Musik, das sie als Narrativ zweiter Ordnung von einem Mitstudenten übernommen hat und nun als Narrativ erster Ordnung präsentiert, ist ihrem studien- und berufsbezogenen Interesse als Komponistin geschuldet. Das Image von Berlin als hervorragendem Ort für klassische Musik wird von weiteren Kompositionsstudierenden geteilt. Andere Studierende heben demgegenüber Berlins Konzertangebot und Clubszene hervor, historische Eindrücke oder fremdsprachliche Erfahrungen. Sie erinnern also handlungsbasiert insbesondere auch Images, die ihren jeweiligen freizeit- und studienbezogenen Interessen entsprechen. Diese prägen wiederum die Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde durch Erkundung und der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen. Ihnen liegen Orientierungsrahmen der distinguierenden Aneignung und Akkumulation von nicht-institutionalisiertem kulturellem Kapital zugrunde.

Hinsichtlich der *relativen Bedeutung von persönlichen und medialen Narrativen*, die für die erste Erhebungsstufe bereits analysiert wurde (vgl. Kap. 5.3.2), ist für die zweite Erhebungsstufe, *in* Berlin, augenfällig, dass die Studierenden gleichermaßen persönliche wie mediale Narrative nutzen (vgl. Anhänge 1.62 und 1.63). Jedoch hat sich nur eine Minderheit einen Reiseführer zum Zielraum Berlin besorgt bzw. verwendet einen solchen kontinuierlich. Da die Studierenden von der Sommeruniversität Berlin-Informationen vorab erhalten haben (z. B. ein Stadtmagazin) und allesamt über ein Smartphone verfügen, bedeutet dies keinesfalls, dass

das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände nicht ausgeprägt ist. Die schriftlichen Narrative, die durch die Sommeruniversität u. a. in Form von Pflichtlektüre in den Kursen bereitgestellt werden, tragen entscheidend zur Substantiierung der sozialen, historischen und kulturellen Berlin-Images bei. Beispielhaft sei Vera zitiert, die sagt: „Berlin ist un– unerkennbar von der Kurserfahrung.“

Wie das oben genannte zweite und dritte Zitat von Henry zeigt, setzen viele Studierende bei der Erkundung dennoch eher auf persönliche Narrative (vgl. Anhang 1.63). Vermutlich gehen sie davon aus, dass deren Empfehlungen dem individuell häufig relevanten Orientierungsschema der ‚authentischen‘ vs. ‚touristischen‘ Erkundung und ihrer Lebenslage stärker entsprechen als mediale Narrative in Reiseführern, Stadtmagazinen etc. Die persönlichen Narrative wirken offenbar als besonders glaubwürdige Empfehlungen, weil sie von Gleichaltrigen aus demselben Milieu stammen, die Berlin durch eigene Erfahrung kennen. Die Gleichaltrigen steigen – ähnlich zu bereits in Berlin wohnenden FreundInnen, MitbewohnerInnen oder Gastfamilienmitgliedern – zu lokalen ExpertInnen auf, deren Rat häufig befolgt wird. Ihre Narrative versprechen individuelle, über ‚touristische‘ Erfahrungen hinausgehende Erlebnisse und bedienen somit den Orientierungsrahmen der Distinktion. Sie entbinden zudem von aufwändigen eigenen Recherchen zu potenziellen Erkundungszielen und geben Handlungssicherheit. Der Fallvergleich zeigt, dass sich manche Studierende bei der eigenständigen Erkundung auf Tipps der Gasteltern stützen. Andere schließen sich einfach persönlichen Erkundungsempfehlungen aus der Gruppe der Mitstudierenden an, die indirekt wiederum häufig durch schriftliche Narrative inspiriert sind. Sie bilden die Basis für gemeinsame, sozial-kommunikative und sinnlich-konsumptive Erkundungen, die einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren und Fremdheitserfahrungen reduzieren.

Wie bereits in Kapitel 5.3.2 dargelegt, fallen die rekonstruierten Orientierungen nicht nur mit Narrativen zusammen, die auf Images verkürzt reproduziert werden, sondern auch mit übergreifenden Meistererzählungen zu Sinngehalten von Auslandsaufenthalten und Reisen. Alle vier auf der ersten Erhebungsstufe im Hinblick auf beide Erfahrungsdimensionen rekonstruierten *Masternarrative* zum Auslandsaufenthalt (vgl. Kap. 5.2.3) werden auch *in* Berlin von den Studierenden thematisiert.

Das *Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Bewährungsprobe bzw. zu meisternde Herausforderung* wird von den Studierenden einerseits als organisatorische Herausforderung zu Beginn des Aufenthalts angesprochen. Zu den zu bewältigenden Schwierigkeiten gehören für einen Teil von ihnen (Brad, Brianna, Mitch) das eigenständige Finden eines WG-Zimmers, vereinzelt die Sicherstellung finanzieller Ressourcen (Brad), für alle die Etablierung einer funktionsfähigen kommunikationstechnologischen Ausstattung (Handy bzw. Handy-SIM-Karte, Internetzugang). Auch nachdem sich die Studierenden in ihren „eigenen“ vier Wänden in Berlin niedergelassen und Kommunikationsmittel erworben haben, empfinden viele von ihnen den Auslandsaufenthalt als Abenteuer. Dies zeigen insbesondere Interviewpassagen zur Annäherung an das Fremde auf Basis eigenständiger Erkundung (vgl. Anhang 1.64). So sagt Jeff beispielsweise im Zusammenhang mit der Erkundung eines bestimmten Stadtteils: „It was like one of my adventures just to choose a place and visit it.“ Eine seiner Gastschwestern stellt er mit den Worten vor: „She just came back from Melbourne Australia, from her own scholastic adventure.“ Durch die Zusammenführung der Begriffe „scholastic“ und „adventure“ kombiniert er das Masternarrativ von Auslandsaufenthalten als eine aufregende, zu meisternde Herausforderung, die mit Orientierungsrahmen der Erprobung und der Akkumulation von kulturellem Kapital verknüpft ist. Insbesondere das eigenständige Herumlaufen in unbekanntem, kulturell

anderen Stadtteilen begreift er in Abgrenzung zu (massen-),touristischer' Erkundung als Abenteuer. Im Fallvergleich zeigt sich, dass andere Studierende dies ähnlich sehen. Zum Beispiel zieht Joleen aus der in ihren Augen geringen Anzahl an alten Gebäuden bzw. ‚klassischen‘ Sehenswürdigkeiten in Berlin den Schluss, dass man von der Stadt als „Erkundende“ bzw. „Abenteurerin“ mit Interesse für Kunst und Ähnliches mehr habe.<sup>148</sup> Brad wiederum erzählt, dass er mit seiner studentischen Peergroup in Berlin den städtischen Raum bevorzugt spontan-aktionistisch erkundet. Das willkürliche Ein- und Aussteigen in U- und S-Bahnen mit unbekanntem Ziel wird als besonderer Kitzel und als Abenteuer empfunden (vgl. ebd.).

Darüber hinaus thematisieren die Studierenden *in* Berlin weitgehende Fremdheitserfahrung im Sinne von Herausforderungen, die es zu bewältigen galt. Hierzu zählen sie u. a. die Bewältigung von Heimweh, fremdsprachliche Interaktion, die Eingewöhnung in ein anderes ausbildungsinstitutionelles System, die Etablierung sozialer Interaktion mit bislang unbekanntem Menschen sowie eigenständiges Handeln in einer räumlich und kulturell unvertrauten Umgebung. Indem sie die Dinge, mit denen sie konfrontiert waren, als „hart“, „furchterregend“ bzw. als etwas beschreiben, was Gewöhnung verlangt, wird der Beginn des Auslandsaufenthalts als Herausforderung gefasst. Mit Formulierungen wie „everything was getting a little easier“, „overcome“, „able to cope with“ signalisieren die Studierenden jedoch zumeist, dass sie das Gefühl haben, die Herausforderung zu meistern und somit dem Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Abenteuer bzw. zu meisternde Herausforderung umfassend gerecht zu werden. Insgesamt scheint dieses Masternarrativ stärker von den Studierenden thematisiert zu werden, die noch nicht über ausgeprägte eigenständige Auslandserfahrung verfügen bzw. die einen wenig zielgerichteten, eher spontanen Erkundungsstil präferieren und denen es gelingt, anfängliche Fremdheitserfahrung gemäß eigener Erwartungen zu reduzieren bzw. zu überwinden.

Auf das zweite *Masternarrativ vom Kulturschock* wird von einigen Studierenden *in* Berlin unter Bezugnahme auf eigene Erwartungen an Fremdheits- und Differenzenerfahrungen und somit im Abgleich mit diesen rekurriert. Zum Teil geschieht dies auf meine Leitfadenfragen zu überraschenden oder unerwarteten Erfahrungen in Berlin hin, zum Teil bereits in den Stegreiferzählungen bzw. narrativen Interviewteilen, die auf Rückfrage zu einzelnen hier erwähnten Aspekten entstehen. Brad führt aus:

“Expectations have been met relatively, there’s a lot of I guess they call it culture shock that I’ve gone through (l: mhm) but it’s– it’s not a bad thing, every time I– I realize, I think something is different I notice it’s better.”

Brad bettet seine Kulturschockerfahrung in die unerwartete Erfahrung ethnischer Diversität ein, die er dadurch relativiert, dass die Erwartungen relativ getroffen wurden. Er geht hierauf nicht näher ein, sondern konstatiert, dass er wohl das durchlaufen habe, was man einen Kulturschock nennt. Dies klingt, als habe er dieses Modell als Narrativ zweiter Ordnung erst frisch kennengelernt und als nutze er es nun, um seine Erfahrung einzuordnen. Indem er betont, dass die Kulturschockerfahrung nicht schlecht sei – er würde alles, was ihm als anders auffalle, besser finden – gibt er zu erkennen, dass ihm das Kulturschockmodell eher als Schlagwort denn umfassend bekannt ist. Er beschreibt damit eher starke kulturelle Differenzen, die laut Kulturschockmodellen in den ersten Wochen (Honeymoon-Phase) während Auslandsaufent-

---

<sup>148</sup> Die Abgrenzung von massentouristischer Erkundung, die bei Joleen explizit und bei Jeff implizit anklingt, entspricht der Abgrenzung vom Vergnügungen suchenden „tourist“ vom Abenteuer suchenden „traveler“, wie sie in der Tourismusforschung von Boorstin (1973: 85) etabliert wurde. Beide präferieren eine Rolle des „explorers“, wie sie Cohen (1972: 174) in seiner Touristentypologie als eine nicht-institutionalisierte Form des Tourismus fasst.

halten typischerweise euphorisch aufgenommen werden, nicht jedoch die Krisenerfahrung, die auf diese Euphorie üblicherweise folgt.

Die komparative Analyse zeigt, dass auch andere Studierende den Kulturschock-Begriff als Narrativ erster Ordnung nutzen und zwar entweder, um weitgehende Fremdheits- bzw. Differenzerfahrungen zu umschreiben, oder aber, um sich von diesen abzugrenzen. Während Studierende im erstgenannten Fall den Kulturschock-Begriff häufig mit nicht erfüllten Erwartungen hinsichtlich Vertrautheit bzw. reduzierter Fremdheitserfahrung verbinden, nutzen ihn Studierende im zweitgenannten Fall abgrenzend als negative Kontrastfolie. Sie unterstreichen durch ihn das Gelingen ihrer Annäherung an das Fremde und ihr Wohlbefinden in Berlin. Kulturelle Differenzerfahrungen fassen sie ggf. nicht als Schockerfahrungen auf, sondern lediglich als kleine Überraschungen (vgl. Anhang 1.65). Beide Arten der Thematisierung setzen voraus, dass unter Sommeruniversitätsstudierenden ein Diskurs vom Kulturschock spätestens zum Zeitpunkt des Auslandsaufenthalts etabliert ist.

Indem die Studierenden *in* Berlin stark informelle Lernprozesse thematisieren, die sie während ihres Aufenthalts durchlaufen haben (vgl. Kap. 6.2.2), reproduzieren sie das dritte *Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Horizonterweiterung*. Wie in Kap. 6.1.2 ausführlich aufgezeigt wurde, berichten sie fallübergreifend bevorzugt von ihrer Annäherung an das Fremde auf Basis sozial-kommunikativer bzw. sinnlich-konsumptiver Erkundung und präsentieren in diesem Zusammenhang erweiterte Wissensbestände zur Fremdkultur bzw. zum Teil unerwartete Erkenntnisse über das kulturell Eigene. Beidem liegt ein Orientierungsrahmen der Akkumulation von kulturellem Kapital zugrunde. Darüber hinaus berichten die Studierenden von Entdeckungen über sich selbst im Sinne personaler oder biografischer Lernprozesse. Diese entsprechen ebenfalls dem Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Horizonterweiterung. Da in den Interviews *in* Berlin vielfältigste Lernprozesse fallübergreifend sowohl auf einer impliziten als auch einer expliziten Ebene thematisiert werden, kommt dem Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Horizonterweiterung auf der zweiten Erhebungsstufe die größte Bedeutung im Vergleich mit den anderen Masternarrativen zu. Die besondere Bedeutung des Masternarrativs liegt vermutlich im sogenannten bildungsbürgerlichen bzw. akademischen Milieu der Studierenden begründet. Durch die Eltern bzw. Ausbildungsinstitutionen wird in der Regel das Bestreben vermittelt, kulturell Anderes zu verstehen und darüber zu lernen (vgl. auch Kap. 5.2.3). Folglich wird es durch die Mitstudierenden geteilt.

Zur Reproduktion des vierten *Masternarrativs vom Auslandsaufenthalt als Chance zur Selbstfindung und Selbstveränderung* trägt wesentlich bei, dass einzelne Studierende den Berlin-Aufenthalt auch stark als Selbsterfahrung bzw. wichtige Erfahrung zur Entwicklung des Selbst erleben (vgl. Kap. 6.1.2; 6.2.3 und 6.2.4).

### **6.3.3 Milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen im Herkunftsraum**

Milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen im Herkunftsraum prägen den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden *in* Berlin vielfach. Fallübergreifend thematisiert wird in den Selbstpräsentationen u. a. das Image von Berlin als preisgünstiger Stadt, das der eigenen fehlenden sozioökonomischen Unabhängigkeit entspricht (vgl. Anhang 1.66). Explizit thematisiert wird zudem die eigene Wohnsituation im Herkunftsraum. Insbesondere für Studierende wie Brianna, die *in* Berlin zum ersten Mal außerhalb ihrer Familien wohnen, kann das Sub-Orientierungsschema der Strukturlockerung von familialen, durch die Eltern festgelegten Regeln, das durch einen Orientierungsrahmen der Autonomisierung strukturiert wird, auf der zweiten Erhebungsstufe besondere Relevanz entfalten:

“Not being as free as I am here, here I can go around like any time I want, I can arrive home at six and no problem, stay over and there is no problem, because obviously my parents don't know where I am but I also know it's quite secure to go around in the city for example in the night and the day, everything is fine, being back home means losing a bit of that freedom that you have, here for example I'm taking my decision what to buy in the supermarket, what to eat today, or where to go, if I don't want to do anything then I stay at home and do laundry so back at home it's more like you have to be here at certain times [...] things are gonna change but it's gonna be fine.”

“I guess for all Latin people– we don't know how to be alone, our parents never told us how to be alone, we grow in families with more children, with cousins, aunts, uncles, mom and dad are always with us maybe until we get married or we gonna leave home, that was also a bit– a bit of a conflict last time I was living here in Germany, dealing with loneliness.”

Die Interviewpassage von Brianna verdeutlicht, dass sie ihre Eltern in ihrem üblichen Wohnumfeld als erzieherische Ordnungsinanz empfindet, welche Regeln des Zusammenlebens und der Freizeitgestaltung festlegen, obwohl sie bereits die Volljährigkeit erreicht hat. Die Strukturlockerung, die das unabhängige Wohnen mit anderen jungen Erwachsenen mit sich bringt, ist für sie positiver Gegenhorizont. Sie ist verknüpft mit dem Berlin-bezogenen Image eines im Vergleich zum Herkunftsland Mexiko sicheren öffentlichen Raums. Dies verweist einerseits darauf, dass das Orientierungsschema der Strukturlockerung nicht nur mit Briannas milieuspezifischem individuellem Alltagskontext, sondern auch mit vorherrschenden gesamtgesellschaftlichen sozioökonomischen Rahmenbedingungen zusammenhängt. Zugleich verweist die sicherheitsbezogene Thematisierung von Strukturlockerung insofern auf Briannas Herkunftsmilieu, als Brianna Tochter eines Unternehmers ist, somit einem oberen Mittelschichtsmilieu angehört, für das Raubkriminalität und Entführungen in einem Land mit starken sozialen Unterschieden und mächtigen Drogenkartellen eine allgegenwärtige subjektive Sicherheitsbedrohung darstellen.<sup>149</sup>

Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als Strukturlockerung geht mit dem von Strukturvarianz des Alltags Hand in Hand, da es Brianna insbesondere auch genießt, eigenverantwortlich ihren Haushalt zu führen. Obwohl ihre Berliner Mitbewohner ein paar Jahre älter sind als sie, schreibt sie sich die Rolle zu, in der WG die Erwachsenenrolle einzunehmen und Verantwortung für den gemeinsamen Haushalt zu übernehmen. Dies verweist darauf, dass Strukturlockerung und Strukturvarianz während des Auslandsaufenthalts auch besondere Bedeutung im Zusammenhang mit der eigenen Lebenslage als junge Erwachsene zukommen kann. Brianna erfährt den Berlin-Aufenthalt implizit entwicklungspsychologisch als Stärkung der eigenen Verantwortung und Unabhängigkeit, auch wenn diese nicht ohne Krisenerfahrung abläuft. So verdeutlicht das zweite Zitat, dass Briannas (milieuspezifischer) Alltagskontext dafür sorgt, dass kaum Bekanntheits- und Vertrautheitswissen hinsichtlich der Erfahrung des Alleinseins etabliert wurde. Dieser fehlende Wissensbestand kann (zumindest aus Sicht der Studierenden) durch kulturelle Faktoren verstärkt werden. Dies legt Briannas argumentativer Exkurs auf den ausgeprägten familiären Zusammenhalt in lateinamerikanischen Gesellschaften nahe. Dennoch ist zu vermuten, dass auch milieuspezifische Hintergründe (lange Ausbildung, Eltern, die es sich leisten können, ihre Kinder lange zu beherbergen) die Wohnsituation im Herkunfts- und Zielraum sowie hiermit verknüpfte mobilitätsbezogene Orientierungen prägen.

Im Fallvergleich zeigt sich, dass auch andere Studierende, die noch nicht lange von Zuhause ausgezogen sind, *in* Berlin im Zusammenhang mit ihrer Unterkunftswahl Unabhängigkeitsbestrebungen äußern, wie sie für das junge Erwachsenenalter typisch sind (vgl. Anhang 1.67). Demgegenüber gibt es jedoch auch Studierende, die sich analog zur Wohnsituation bei den

---

<sup>149</sup> Diese Einschätzung beruht vor allem auf teilnehmenden Beobachtungen und persönlichen Gesprächen auf der dritten Erhebungsstufe, als ich sechs Tage lang Gast bei Briannas Familie war.



Eltern zuhause für eine Unterkunft bei einer Gastfamilie entschieden haben. Bei ihnen ist davon auszugehen, dass andere Orientierungsschemata wie das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch temporäre Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster bzw. das Sub-Orientierungsschema des Eigenen im Sinne soziokultureller Vertrautheit stärker wirkt als jenes der Strukturlockerung. Letzteres kommt in den Selbstpräsentationen von Studierenden, die *in* Berlin im Studierendenwohnheim bzw. in einer WG untergebracht sind, deutlicher zum Ausdruck. Fallübergreifend thematisiert wird Strukturlockerung jedoch bezogen auf abendliches Ausgehen, wie es im jungen Erwachsenenalter bzw. in bestimmten subkulturellen studentischen Milieus verbreitet ist. Lediglich einzelne Studierende grenzen sich hiervon ab – zum Teil unter Verweis auf ihre Lebenslage. Zu ihnen gehört George:

“I felt fundamentally at a different stage in life, I am thirtyfour, a lot of them are in the young twenties, I didn't feel the need so really want to really bond with them like a buddy way, I preferred having like classmates, keep a distance [...] pictures of someone passed out the night before ((lacht)) [...] pretty good sense of what was going on, keep my distance.”

“I'm the oldest one, I kind of feel aside, really different stages of life, all American, really first time out the US, early twenties, kind of discovering who they are which is great you know [...] for me, that was my experience when I went to Asia [...] been there, done there.”

George ist 34 Jahre alt. Er hat im Unterschied zu den meisten Studierenden aus dem finalen Sample, die Anfang 20 und in der Mitte ihres Erststudiums sind, sein Erst- und Zweitstudium bereits abgeschlossen. Auf Basis diverser Jobs ist er in den Arbeitsmarkt integriert und verdient seinen Lebensunterhalt komplett selbst. Er grenzt seine Berlin-Erfahrung von jener seiner amerikanischen Mitstudierenden ab. Die unterschiedliche Lebenslage wird jedoch nicht nur auf Alter bzw. divergierende Lebensphasen, sondern auch an vorhandener früherer Mobilitätspraxis (vgl. Kap. 6.3.1) festgemacht. George beobachtet bei seinen Mitstudierenden wichtige Prozesse der Selbst- und Identitätsfindung im Zuge des Auslandsaufenthalts, die er bereits im Rahmen früherer Mobilität durchlaufen hat und für abgeschlossen hält. Er präsentiert die Sub-Orientierungsschemata der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten in der Fremde (über eine studentische Peergroup) und der reduzierten Fremdheitserfahrung im Sinne von Strukturlockerung (über Teilhabe am Nachtleben und Alkoholkonsum) als typisch für die Lebenslage seiner Mitstudierenden. Er distanziert sich von diesen handlungspraktisch und präsentiert sich kontrastiv als primär an studienbezogenem Lernfortschritt und -erfolg bzw. professioneller Selbstentwicklung orientiert (vgl. Kap. 5.1.2).

Ähnlich wie George distinktiert sich Sarah von den vorherrschenden mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata vieler Mitstudierender. Sie hat ihr Erststudium bereits abgeschlossen und steht kurz vor Beginn ihres PhD-Studiums. Ihren Mitstudierenden schreibt sie unter Bezugnahme auf deren divergierendes Alter und deren unterschiedlicher Lebensphase zu, dass sie insbesondere an sinnlich-konsumptiver Erkundung sowie Strukturlockerung (exzessivem Alkoholkonsum) orientiert seien. Sich selbst charakterisiert sie demgegenüber als eine Person, die bereits den Pflichten des Erwachsenseins nachkomme und primär studienbezogen arbeite. Insofern verbindet sie Erwachsensein mit dem vorherrschenden Orientierungsschema des studien- bzw. berufsbezogenen Lernerfolgs, der Teil ihrer Professionalisierung ist. Auch sie stellt wie George im Hinblick auf Mitstudierende einen Zusammenhang zwischen fehlender Mobilitätspraxis und der Bedeutung des Auslandsaufenthalts als selbsterkenntnisbringende Erfahrung (der Berlin-Aufenthalt als „aha“-Erlebnis) her. Dies zeigt, dass etwas ältere, erfahrenere Reisende bei den jüngeren, weniger reiseerfahrenen Studierenden einen Zusammenhang zwischen der Lebenslage und dem Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts sehen. Dies legt auch der Fallvergleich mit Brianna nahe. Sie befindet sich in ihrem Erststudium bereits in

einer fortgeschrittenen Phase und grenzt ihren Weltbezug als realistisch bis pessimistisch von dem vieler Mitstudierender in Berlin ab, für die der Studienabschluss weiter entfernt ist. Diese werden von ihr durch einfachere Sichtweisen auf das Fremde und verspieltere Handlungspraktiken charakterisiert (vgl. Anhang 1.68). Sie selbst zeigt sich *in* Berlin hingegen stark an professioneller Selbstentwicklung orientiert. Dieses Orientierungsschema dokumentiert sich dahingehend, dass Brianna in ihrer Stegreiferzählung *in* Berlin bevorzugt Berlin-bezogene Businessideen thematisiert. Mit ihrem milieuspezifischen Alltagskontext und ihrer Lebenslage hängt dies insofern zusammen, als sie als Unternehmertochter sozialisiert wurde und ihre baldige berufliche Etablierung vom Elternhaus erwartet wird (vgl. Kap. 5.3.3, S. 140 f.).

Die Lebenslage des jungen Erwachsenenalters wird hinsichtlich der Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts auch dergestalt relevant, dass manche Studierenden relativ unmittelbar vor Berlin lebenslagetypische Krisenerfahrungen durchlaufen haben, die nicht nur Bildungspotenzial bergen (vgl. Kap. 3.2.1), sondern offensichtlich auch wesentliche mobilitätsbezogene Orientierungsschemata und Handlungspraktiken begünstigen. Hierzu gehören beispielsweise soziale Desintegrationserfahrungen im Zuge des Übergangs von der Highschool ans College (vereinzelt auch vom Bachelor- zum Masterstudium). Ian erzählt:

“I guess back home I didn’t– I have friends but back home we were slowly growing apart [...] they weren’t pursuing what I guess they really wanted to do, they were pursuing more of the safe careers [...] you know they loved the poetry and they you know loved singing and dancing but they would be majoring in accounting or business [...] so with us growing apart and me coming on this trip I guess I just had to make new friends so I figure why not friends that are with me going through the same things I am going through.”

“We all are trying to lean on each other.”

Ian empfindet den Wechsel von der Highschool zum College im Hinblick auf gewohnte soziale Zugehörigkeiten als krisenhaft. Er beschreibt *in* Berlin die zunehmende lebensweltliche Entfremdung mit der Peergroup aus der Highschool-Zeit. Ihre Mitglieder sind Ian zufolge eher an einer gesicherten Studien- und Berufskarriere orientiert als wie er an Selbstentwicklung gemäß individueller Interessen. Er zieht aus dieser Entfremdungserfahrung im Herkunftsraum die Konsequenz, neue soziale Zugehörigkeiten etablieren zu müssen. Der Berlin-Aufenthalt wird für ihn in der Hinsicht bedeutsam, als er eine Etablierung neuer sozialer Zugehörigkeiten auf Basis konjunktiver Erfahrungen ermöglicht. Die Einbeziehung von Ians milieuspezifischer Lebenslage macht somit verständlich, warum Ians Handlungspraxis *in* Berlin stark an der Etablierung sozialer Zugehörigkeit zu einer Studierendengruppe aus derselben Herkunftsuniversität, an die er erst vor kurzem gewechselt ist, ausgerichtet ist.<sup>150</sup> Es wird nachvollziehbar, warum Ian den Auslandsaufenthalt *in* Berlin bevorzugt als konjunktive Erfahrung eben jener Gruppe fasst, deren Fortsetzung er sich an der gemeinsamen Herkunftsuniversität erhofft.

Milieuspezifische Alltagskontexte lassen sich auch in von den Studierenden in Berlin etablierten Routinen, präferierten und präsentierten Erkundungsformen und -objekten sowie Beobachtungsschwerpunkten erkennen. So ist beispielsweise Lin, die in einer traditionellen chinesischen Familie aufgewachsen ist, in der Essen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Anhang 1.69), *in* Berlin stärker als alle anderen befragten Mitstudierenden an kulinarischer Erkundung orientiert. Sie macht nicht nur vergleichsweise viele Fotos von Nahrungsmitteln und Speisen,

---

<sup>150</sup> Neben der sozialen Desintegrationserfahrung, die der Übergang ins Studienleben für Ian bedeutete, könnten auch die fehlende Auslandserfahrung und fehlendes Bekanntheitswissen für geeignete Handlungspraktiken in der Fremde dazu beitragen, dass sich Ian während seines Auslandsaufenthalts stark an der kulturell eigenen Gruppe und der Zugehörigkeit zu dieser orientiert. Der Zusammenhalt der Studierendengruppe wird wie erwähnt zudem ausbildungsinstitutionell gefördert.

sondern hebt in ihrer Selbstpräsentation die Entdeckung neuer Speisen, Einkaufserfahrungen und das eigene Kochen im Studierendenwohnheim auch besonders hervor:

“One of the best thing is, I– in the apartment I live, I have a kitchen and for now I cook dinner and breakfast, some time lunch everyday [...] the guy (...) next to me, there are six of us in the apartment [...] we are both– we are the only person in the apartment who got up really early and we both make breakfast [...] when he makes breakfast (I: mhm), it feels really like home, cause I haven't been for (...) half a year (I: yeah) it feels really good just to hear the sound, somebody is there, somebody is living there, it's not like everybody goes to the dining hall on campus.”

Die Etablierung eigener Kochroutinen in der Fremde, die Lin mit einem ihrer Mitbewohner teilt, ruft bei ihr ein Gefühl von Zuhause sein hervor, das sie während ihres ersten Studienjahrs in den USA, in der das Aufsuchen der Mensen auf dem Campus das Essverhalten prägt, vermisst hat. Insofern sind die *in* Berlin etablierten kulinarischen Routinen nicht nur Ausdruck ihres Herkunftsmilieus, sondern auch ihrer kulturellen Desintegrationserfahrung im Zuge der Bildungsmigration in die USA und ihres mobilitätsbezogenen Sub-Orientierungsschemas des soziokulturell Vertrauten.

Weitere milieuspezifische Prägungen für mehrwöchige Auslandsaufenthalte lassen sich *in* Berlin imagebezogen und handlungspraktisch erkennen, beispielsweise wenn eine Studentin, die in einer mehrgenerationalen Großfamilie aufgewachsen ist, *während* des Berlin-Aufenthalts das intergenerationelle Miteinander als positiven Gegenhorizont hervorhebt. Im Gegensatz zu fast allen anderen Studierenden geht sie in ihrer Selbstpräsentation mehrfach auf Interaktionen mit älteren Menschen ein und stellt zum Beispiel einen direkten Zusammenhang zwischen der zuhause erlebten familiären Pflege ihrer Großeltern und der wahrgenommenen Integration älterer Menschen in dem Berliner Stadtteil, in dem sie wohnt, her (vgl. Anhang 1.69). Milieuspezifische Erfahrungskontexte werden aber darüber hinaus offensichtlich und mobilitätsbezogen relevant, wenn bestimmte Vorstellungen aus dem gewohnten Alltag fortbestehen. Beispielsweise wenn ein meditativ inspirierter Student seine Yoga-Übungen in Berlin fortsetzt, Flowerlebnisse sucht und sich hierdurch vom Erkundungsaktivismus seiner Mitstudierenden abgrenzt. Sie zeigt sich beispielsweise auch, wenn äußerst religiöse Studierende auch während ihres Berlin-Aufenthalts in die Kirche gehen oder ihnen aufgrund einer streng christlichen Erziehung beim Besuch einer Moschee die Assoziation der Gotteslästerung kommt. Insofern sie hinter den konservativen Werten stehen, durch die sie sozialisiert wurden, sind sie nicht in selbem Maße wie andere Studierende an bestimmten Formen hedonistischer Strukturlockerung *in* Berlin orientiert. Handlungspraktisch präferieren sie eine fast vollständige Alkoholabstinenz. Sie sind somit nicht an einem Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als Exzessheterotopie interessiert, obwohl sie *in* Berlin eine Umgebung vorfinden, in der öffentlicher Alkoholkonsum allgegenwärtig, Alkohol günstig und für die eigene Altersgruppe leicht zugänglich ist. Bei anderen hingegen, die liberaler sozialisiert sind bzw. sich von einer religiös-konservativen Sozialisation entfernt haben, kann die Kombination aus jungem Erwachsenenalter und reglementierenden kulturellen Rahmenbedingungen im Herkunftsraum spezifische mobilitätsbezogene Orientierungsschemata wie jenes der Strukturlockerung im Sinne einer Exzessheterotopie begünstigen (vgl. Anhang 1.70)

Auch in ethnischer und sozioökonomischer Hinsicht kann das Herkunftsmilieu die studentischen Wahrnehmungen und Reflexionen maßgeblich prägen. Dies zeigt sich bei Brad, der seine Primärsozialisation in einer sozioökonomisch schwachen Latino-Community in den USA<sup>151</sup> erfahren hat:

---

<sup>151</sup> Die Vorstadt von LA, in der er aufgewachsen ist, besteht im Jahr 2010 laut United States Census zu 96 % aus Latinos. Sie gilt als eine der Städte mit dem geringsten Bildungsniveau im US-Bundesstaat Kalifornien, 37,9 % ih-

“In Neukölln I’ve noticed a lot of I guess a lot a sort of segregation, I’m walking on the street I don’t know what language it is so I’m assuming it is Turkish and Arab or Turkish or Arab and I say ‘yeah, this isn’t German’ and so I notice like it’s interesting, it seems to be ah almost an international phenomenon where the immigrant communities are– are aside from– from the other communities that are I guess a little bit more erm a little bit more assimilated maybe.”

“One thing I noticed at the hostel which is kind of random I don’t even think it is relevant but erm I met a lot of Mexicans like from Mexico (I: yeah?), it was like ‘What are you doing here?’ ((lacht, I. stimmt ein)) you know ‘cause I don’t know if you’re familiar with Mexico, Mexico is kind of like you either really really rich or you either really really poor like there is no middle class in Mexico (I: okay) so the people I know are my immigrant parents and their family there and they’re just– they’re like normal working class and so I say ‘ah my family in Mexico can not afford like three thousand dollar trip like to Europe [...] ‘oh erm just a trip I took to Europe’ or whatever and I was like ‘really?’ like ‘yeah, my– my parents said I should check it out or whatever and I thought I should check it out’ and but these were all kids from like private schools and private universities and had maids at home and everything so [...] one thing I’ve noticed due to that travel or I think where I’m getting is that they are very privileged, wherever they from, are they from Mexico the US or Canada, they’re people that are privileged and then they get to come here and so that’s another thing I– I got to notice like whoever I meet here that are foreign I should always take in consi– consideration that these are people with privilege, they’re people that get to leave their countries to explore, so it always ties in with the perspective I have of their experience and what I share with them.”

Brad ist der einzige Interviewpartner aus dem finalen Sample, der im Hinblick auf die verschiedenen von ihm wahrgenommenen ethnischen Gruppen in Berlin auch so etwas wie ethnische „Segregation“ und eine Außenseiterposition bestimmter ethnischer Minderheiten feststellt. Brad, dessen Familie lange unter dem Mindesteinkommensniveau in den USA gelebt hat und es sich abgesehen von Verwandtschaftsbesuchen im Herkunftsraum nie leisten konnte zu reisen, reflektiert in der Begegnung mit anderen gleichaltrigen Reisenden kritisch, dass Reisen ein Privileg ist. Die Rahmung der eigenen Mobilität als Privileg unterscheidet Brad von allen anderen befragten Studierenden – von jenen mit Migrationshintergrund, die jedoch aus sozioökonomisch besseren Verhältnissen stammen und über die Migrationserfahrung hinaus über beträchtliche Auslandserfahrung verfügen, von jenen, die keinen Migrationshintergrund haben, und von jenen, deren Familien sozioökonomisch ebenfalls deutlich besser gestellt sind. Dies lässt vermuten, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden, die aus sozioökonomisch gut gestellten Familien der Mittel- bzw. mittleren Oberschicht kommen, Reisen, auch in weit entfernte Destinationen, als selbstverständlichen Bestandteil ihrer Biografien ansehen. Bei ihren Beobachtungen zur Bevölkerungszusammensetzung am Zielort gehen sie im Gegensatz zu Brad nicht auf die Außenseiterposition bestimmter Gruppen ein. Stattdessen heben sie kulturelle Vielfalt hervor (zum Beispiel durch Bezugnahme auf das im Deutschunterricht frisch gelernte Wort „Multikulti“) und vergleichen diese mit dem Herkunftsraum. Kulturelle Vielfalt wird in der Regel fallübergreifend ausschließlich als positiver Gegenhorizont präsentiert und durch Orientierungsrahmen der Kontrastierung bzw. Vergewisserung strukturiert (vgl. Anhang 1.71).

Zumindest vereinzelt stellen die Studierenden einen Zusammenhang zwischen dem Bestreben, das kulturelle Andere zu verstehen und darüber zu lernen, und ihrem zumeist ‚bildungsnahes‘ Herkunftsmilieu her (vgl. hierzu auch Anhang 1.72). So zum Beispiel Brianna:

“Everytime I was in a museum I was just wondering well I hope I would like my dad to be here, so yeah, you know I been in so many museums here, always I wish my dad was here because he is so into history.”

---

rer Bevölkerung haben die neunte Klasse nicht abgeschlossen, das mittlere Einkommen eines Haushalts bzw. einer Familie liegt unter 30.000 Dollar/Jahr, knapp über ein Viertel der Bevölkerung lebt unter dem Armutsniveau, vgl. Wikimedia (2017).

Briannas assoziative Verknüpfung eines *in* Berlin vollzogenen Museumsbesuchs mit der Person ihres Vaters veranschaulicht, dass die Studierenden häufig in einem Milieu sozialisiert wurden, in dem die Erweiterung von Wissensbeständen, so wie sie mobilitätsbezogen als Orientierungsschema in der Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ rekonstruiert wurde, eine gemeinsame Werthaltung darstellt, die auch mobilitätsbezogene Diskurse und Handlungspraktiken konstituiert. Brianna tauscht sich mit ihrem Vater, der einen akademischen Abschluss als Ingenieur hat und Unternehmer ist, über Lernerfahrungen aus, die sie im Rahmen von Exkursionen macht und die für sie stets auch potenzielle konjunktive Erkundungstouren mit dem Vater sind. Sie vereint also mit ihrem Vater das Bestreben, spezifische Aspekte der Fremdkultur verstehen zu wollen. Die Reproduktion bestimmter Berlin-bezogener Images (z. B. zur Geschichtsträchtigkeit und Dynamik der Stadt), die Briannas Gespräche mit ihrem Vater *während* ihres Berlin-Aufenthalts prägen, wird ausbildungsinstitutionell durch die Sommeruniversitäten in Form von Narrativen zweiter Ordnung (Pflichtlektüre in den Kursen, Erzählungen der Lehrenden, didaktische Aufgaben) gefördert (vgl. Kap. 6.2.2).

Ein Zusammenhang zwischen milieuspezifischen Alltagskontexten und Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden dokumentiert sich nicht zuletzt dergestalt im empirischen Material, dass die Studierenden *in* Berlin fallübergreifend auf ihre Verankerung in einem ausbildungsinstitutionellen Kontext eingehen. Zum Teil heben sie ihre Zugehörigkeit zu einem studentischen akademischen Milieu in Abgrenzung von Touristen sogar explizit hervor. Die genannte Milieuzugehörigkeit dokumentiert sich dahingehend, dass Studierende Berlin-Erfahrungen gerne explizit oder implizit als Lernprozesse fassen (vgl. Kap. 6.1.2). Im Fallvergleich zeigt sich jedoch, dass die milieuspezifisch geförderten Orientierungsschemata des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs sowie der informellen Erweiterung von Wissensbeständen und Kompetenzen letztlich handlungspraktisch nicht unbedingt dominieren. Bei Brianna beispielsweise erweist sich das Orientierungsschema der Strukturlockerung und Selbstentwicklung als deutlich relevanter. Mit ihrer Berliner Peergroup (WG) tauscht sie sich nicht nur zur beruflichen, sondern bevorzugt auch zur sexuellen und partnerschaftlichen Selbstentwicklung aus. Zudem geht sie mit Gleichaltrigen gerne abends aus und erprobt sich sexuell. Die Orientierungsrahmen der Erprobung, Kontrastierung und Autonomisierung, die sich hier dokumentieren, weisen aber wiederum Querbezüge zum milieuspezifischen Alltagskontext (z. B. der Wohnsituation im Herkunftsraum) und zur Lebenslage des jungen Erwachsenenalters auf.

## 6.4 Schlussfolgerungen

Generell lassen sich die unmittelbar *vor* Reiseantritt rekonstruierten Orientierungen im Hinblick auf die beiden Erfahrungsdimensionen auch *in* Berlin anhand des empirischen Materials rekonstruieren. Bezüglich Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ führt die empirische Analyse auf der zweiten Erhebungsstufe zunächst die hohe Relevanz der Erfahrung von Fremdem und Anderem sowie ihr Bildungspotenzial vor Augen. Dies entspricht vorherrschenden Hypothesen der bildungstheoretischen Biografie- und Mobilitätsforschung (vgl. Straub 2007: 110; Schäfer 2013: 28). Der Berlin-Aufenthalt konstituiert spezifische konjunktive Erfahrungsräume und herausfordernde fremde bzw. andere Situationen für die Sommeruniversitätsstudierenden. Angesichts dieser müssen sie angemessene Reaktionen – sprich Antworten auf ein Anspruchsereignis (vgl. Waldenfels 1997: 30) – finden und durchlaufen wesentliche Lernprozesse, die sie gerne auch explizit benennen.

In ihren Selbstpräsentationen *in* Berlin beschreiben die Studierenden sowohl weitgehende als auch reduzierte Fremdheitserfahrungen. Letztgenannte bleiben auf spezifische Differenzenerfahrungen bzw. das Erleben von Neuem, Strukturlockerung oder Strukturvarianz beschränkt. Sie lassen sich mit dem jeweils vorhandenen Bekanntheitswissen innerhalb gewohnter Handlungsmuster bewältigen. Weitgehende Fremdheit wird von den meisten Studierenden als negativer Gegenhorizont, reduzierte Fremdheitserfahrung als positiver Gegenhorizont erlebt. Die Studierenden, die weitgehende Fremdheitserfahrungen durchlaufen, haben das Gefühl, dass Fremdheit gerade nicht in dem Maße reduziert ist, wie sie es vielleicht auf Basis von Narrativen zweiter Ordnung, früherer Mobilitätserfahrung, angenommenen Kompetenzen oder ausbildungsinstitutioneller Verankerung am Zielort erwarteten – und wie es die Tourismusforschung reklamiert (vgl. Kap. 3.1.2.2, S. 54 ff.) Stattdessen leiden sie unter temporärer sozialer Nichtzugehörigkeit und erleben einen Kontrollverlust. Dieser besteht – wie in der ‚klassischen‘ Soziologie des Fremden herausgearbeitet – darin, dass bisherige Deutungsmuster sowie Bekanntheits- und Vertrautheitswissen aus dem Herkunftsraum nur noch stark eingeschränkt greifen (vgl. Park 1928: 887; Schütz 1972 [1944]: 60 ff.). Statt einer „kontrollierte[n] Regression“ (Spode 1995: 120) und Strukturvarianz (Pott 2007: 79), die für Studierende mit reduzierten Fremdheitserfahrungen relevant werden (z. B. im Sinne eines einkalkulierten Sich-Verirrens beim Erkunden unbekannter Stadtteile bzw. veränderter Ausgeh-, Trink- oder Ernährungsgewohnheiten), erleben Studierende, die weitgehende Fremdheitserfahrungen durchlaufen, diese häufig als eine unfreiwillige Regression. Fremdheit wird in diesem Fall als kindliche Unmündigkeit bzw. kognitive Grenze erfahren. Unter Bezugnahme auf kulturelle und räumliche Unvertrautheit wird sie – gemäß bekannter Masternarrative zu Auslandsaufenthalten – auch als Kulturschock expliziert.

Die Studierenden präsentieren auf der zweiten Erhebungsstufe eigene Reaktionsweisen auf das Fremde und folgen hierdurch einem Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs, das sich handlungspraktisch in einer verstärkten Selbstbeobachtung und Selbstreflexion niederschlägt. In diesem Sinne gelingt es einigen von ihnen, auch negativ empfundene weitgehende Fremdheitserfahrungen als letztlich bereichernde persönliche Erfahrungen umzu-deuten. Ein intensivierter Selbstbezug wird nicht nur von Erfahrungen kultureller und räumlicher Unvertrautheit sowie sozialer Nichtzugehörigkeit ausgelöst, sondern dokumentiert sich bei einzelnen Studierenden auch dergestalt, dass es ihnen in Berlin gelingt, eine ausgeprägte Einheit zwischen Selbst und Welt herzustellen. Sie erfahren geradezu eine temporäre identitäre Verschmelzung zwischen Selbst und Fremdraum (z. B. im Sinne eines Flow-Erlebnisses). Andere Studierende wiederum schreiben dem Berlin-Aufenthalt Sinn im Hinblick auf einen temporär veränderten professionellen oder entwicklungspsychologischen Selbstbezug zu. Sie tragen hierdurch dazu bei, das Masternarrativ von Auslandsaufenthalten als Möglichkeit zur Selbstveränderung zu reproduzieren und verweisen auf das Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts.

Dem Orientierungsschema der Verbindung von Fremdem bzw. Differenz und Selbst bzw. Eigenem kommt *in* Berlin zentrale Bedeutung zu. Zunächst wird bei vielen Studierenden die Verbindung von Fremdem und Eigenem als organisatorische Herausforderung relevant. Das Orientierungsschema Annäherung an das Fremde durch Eintauchen bzw. Erkundung ist *in* Berlin für die meisten von ihnen im Hinblick auf Erfahrungsdimension 1 handlungspraktisch zentral. Fallspezifisch präferieren die Studierenden jedoch unterschiedliche Modi der Erkundung (Sub-Orientierungsschemata): zielgerichtet oder spontan, individuell oder kollektiv, passiv oder aktiv, „authentisch“ oder „touristisch“, sinnlich-konsumptiv oder sozial-kommunikativ.

Im Hinblick auf das Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheitserfahrung thematisieren die Studierenden fallübergreifend die Etablierung alltäglicher Routinen und sozialer Zugehörigkeiten. Während über erstgenannte meist eher beiläufig oder sequenziell nachrangig berichtet wird, sodass von einer eher untergeordneten Bedeutung auf der zweiten Erhebungsstufe auszugehen ist, werden zweitgenannte früh angesprochen bzw. hervorgehoben. Sie besitzen also hohe Relevanz für die Studierenden. Vereinzelt sprechen die Studierenden auch die temporäre Übernahme spezifischer fremdkultureller Handlungsmuster an (z. B. die Nutzung von ÖPNV bzw. Fahrrad) und die künstlerisch-kreative Verarbeitung des Fremden. Beide Sub-Orientierungsschemata der Überwindung von Fremdheit werden jedoch von anderen Orientierungsschemata deutlich überlagert, sind also lediglich sekundär relevant.

Das Orientierungsschema der Erfahrung des Eigenen, sei es des kulturell, sozial oder räumlich Vertrauten, dokumentiert sich auf der zweiten Erhebungsstufe *in* Berlin im empirischen Material zum einen alltagspraktisch (hinsichtlich bevorzugter Kulinarik, Kommunikationssprache). Zum anderen nutzen die Studierenden sozial vertraute Bezugspersonen bzw. Personen aus demselben Herkunftsraum, um Fremdheitserfahrung zu reduzieren. Studierende mit bildungsmigrantischer Erfahrung stellen *in* Berlin einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Sub-Orientierungsschema des kulturell Vertrauten und ihrer Bildungsmigration her.

Hinsichtlich Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ zeigt die komparative Analyse auf der zweiten Erhebungsstufe, dass das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs *in* Berlin bei einigen Studierenden handlungspraktisch besonders relevant wird. Bei diesen dominiert in diesem Zeitraum biografisch ein Orientierungsrahmen der Akkumulation institutionalisierten kulturellen Kapitals. Bei Studierenden in Kreativfächern kann formales Lernen im Sommeruniversitätskurs zusätzlich Sinn als strukturvariierende produktive Selbsterfahrung bzw. professionelle Selbstverwirklichung und Selbstverpflichtung zukommen. Darüber hinaus ließ sich fallübergreifend das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen rekonstruieren. Dieses wird durch das pädagogische Konzept der besuchten Sommeruniversitäten gefördert und dokumentiert sich dahingehend, dass die Studierenden eigenständige freizeitgebundene Erfahrungen und Handlungspraktiken häufig explizit als Lernprozesse präsentieren. Insbesondere bei Studierenden im Fach Deutsch als Fremdsprache ist dies augenfällig. Bei ihnen gehen die Orientierungsschemata des studienbezogenen Lernfortschritts und der informellen Erweiterung fremdkultureller (fremdsprachlicher) Kompetenzen häufig ineinander über. Aber auch alle anderen Studierenden berichten über erweiterte Wissensbestände zur Fremdkultur und diagnostizieren über den Modus des Vergleichs Erkenntnisse über das kulturell Eigene. Die Lernprozesse werden entsprechend Erkenntnissen der bildungstheoretischen Biografieforschung oft beiläufig durch Differenz- und Fremdheitserfahrungen ausgelöst (vgl. Nohl et al. 2015: 20; Thompson/Jergus 2014: 19). Somit sind sie mit Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 1 verknüpft. Sie vollziehen sich primär auf Basis spontaner ungerichteter räumlicher Erkundung, ungewohnter Handlungspraktiken und sozialer Interaktion. In ihrem Rahmen werden den Studierenden nicht nur Spezifika des kulturell Vertrauten, sondern auch spezifische Sinnschichten des Berlin-Aufenthalts bewusst. So kann sich ihnen der Sinngehalt des Auslandsaufenthalts als statussteigernde Narration gegenüber Dritten eröffnen oder als wichtige Passage für die eigene Entwicklung, in der es gilt, Alleinsein zu bewältigen und Verantwortung für eigene Entscheidungen zu übernehmen.

Die meisten mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata in Erfahrungsdimension 1 und 2 sind gut kompatibel. Je nachdem, welche von ihnen für einzelne Studierende besonders relevant sind, können jedoch auch Inkompatibilitäten und Konflikte entstehen. So ist beispielsweise das Orientierungsschema der Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen nur eingeschränkt mit jenem der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeit kompatibel. Suchen Studierende soziale Zugehörigkeit primär zur eigenen kulturellen Gruppe (z. B. anderen amerikanischen Studierenden) und nicht zur fremdkulturellen Gruppe, so gelingt es ihnen zwar möglicherweise, Fremdheitserfahrungen mithilfe kulturell vertrauter Bezugspersonen zu überwinden, fremdsprachliche Fähigkeiten und Bekanntheitswissen zum fremden Kulturraum bauen sie aber in geringerem Maße auf als Studierende, die sich bevorzugt in Berliner Gastfamilien und Wohngemeinschaften verankern. Ein Konflikt kann für Studierende zudem entstehen, wenn der gesamtbiografische Orientierungsrahmen der Akkumulation institutionalisierten kulturellen Kapitals wichtige mobilitätsbezogene Orientierungsschemata der Strukturlockerung oder der Annäherung an das Fremde durch Erkundung stark überlagert. Dies ist bei einzelnen Studierenden der Fall, die Arbeiten und Lernen zugunsten von Studien- und Berufskarriere so stark verfolgen, dass explorative Handlungsentwürfe (die u. a. in Form von mentalen Listen zu besuchender Sehenswürdigkeiten existieren) handlungspraktisch nicht umgesetzt werden. Es kommt in diesem Fall zu einer „permanenten Diskrepanz zwischen Aktivitätsplanung und -realisierung (Schütze 1984: 93). Dem Berlin-Aufenthalt kommt hierdurch auch der Sinngehalt einer verpassten Erkundungs- und Urlaubserfahrung zu.

Hinsichtlich der für die Sinngehalte relevanten Erfahrungskontexte lässt sich bezüglich *früherer Mobilitätspraxis* zunächst feststellen, dass sie in den Selbstpräsentationen *in* Berlin erst spät bzw. nur sporadisch thematisiert wird. Nach der einmal getroffenen Mobilitätsentscheidung für Berlin scheint der Fokus für die Studierenden auf dem Hier und Jetzt zu liegen. Frühere Mobilität wirkt sich jedoch auf die Imagebildung im Modus des Vergleichs aus. Sie wird herangezogen, um Wahrnehmungen und Erfahrungen als neu, ähnlich oder differierend zu markieren und zu legitimieren. Diejenigen Studierenden, die für ihren Schulabschluss bzw. ihr Studium ins Ausland migriert sind und sich aktuell noch im Status der Bildungsmigration befinden, gehen hierauf in Berlin implizit ein. Sie ziehen sowohl den ursprünglichen Herkunftsraum als auch den Raum, in den sie migriert sind, als Vergleichsmaßstab für Berlin-bezogene Erfahrungen und Images heran. In Berlin können sie, insofern ihre Bildungsmigration noch nicht sehr lange zurück liegt und noch stark als Desintegrationserfahrung erlebt wird, verstärkt am kulturell Eigenen orientiert sein. Zugleich wird deutlich, dass für diese Studierenden frühere Mobilitätspraxis auch den konjunktiven Erfahrungsraum einer mobilen Klasse begründet, welche die Etablierung sozialer Zugehörigkeiten während des Berlin-Aufenthalts prägt. Einzelnen Studierenden zufolge begründet frühere Mobilitätspraxis nach Deutschland und/oder Berlin einen Vorsprung an Bekanntheitswissen zum Zielraum und zu Handlungspraktiken im Rahmen von Mobilität, welche die Entstehung eines konjunktiven Erfahrungsraums mit weniger mobilitätserfahrenen Studierenden erschwert. Sie kann in divergierende Sinnzuschreibungen an den Berlin-Aufenthalt münden. Dies gilt insbesondere, wenn zu divergierender mobilitätspraktischer Erfahrung divergierende Wertvorstellungen, divergierende Lebensphasen bzw. divergierende mobilitätsbezogene Orientierungsschemata hinzukommen.

Frühere Mobilitätspraxis wird von einzelnen Studierenden in Berlin argumentativ herangezogen, um das Ausmaß an Fremdheitserfahrung zu erklären. Während frühere Mobilität nach Deutschland fehlende fremdkulturelle Überraschungen begründen kann, erklären Studierende



mithilfe früherer Mobilität in andere Länder auch, warum Fremdheitserfahrungen nicht in dem erlebten Ausmaß erwarteten. Insofern es Studierenden gelingt, die präferierte Herangehensweise an Fremdräume handlungspraktisch weitgehend umzusetzen, kann ihnen dies gemeinsam mit früherer eigenständiger Mobilitätspraxis die Überwindung von Fremdheitserfahrung erleichtern. Das Orientierungsschema der Erfahrung des Eigenen im Sinne von kulturell Vertrautem oder sozialer Zugehörigkeit tritt ggf. vermindert auf.

*Künftiger Mobilitätspraxis* kommt auf der zweiten Erhebungsstufe eine geringe Bedeutung zu. Zwar wird sie von vielen Studierenden thematisiert, wenn sie eine potenzielle Rückkehr nach Berlin imaginieren. Dies geschieht aber häufig in Form eines vagen, hypothetischen Gedankenspiels und nur partiell in Form konkreterer Rückkehrabsichten, die durch verschiedenste Pull-Faktoren abgestützt werden. Ausgangspunkt für die Imagination ist zumeist der positive Gesamteindruck vom Zielraum Berlin bzw. eine insgesamt positive Berlin-Erfahrung, ohne dass dies näher erläutert wird. Da die Handlungspraktiken der Studierenden in Berlin in der Regel auf eine Annäherung an das Fremde bzw. Überwindung von Fremdheit zielen, erscheint es plausibel, dass reduzierte oder überwundene Fremdheitserfahrungen in Berlin die Imagination künftiger Mobilität dorthin begünstigen. Sie kann zusätzlich gestärkt werden, wenn Gleichaltrige den positiven Eindruck von Berlin teilen. Gerne wird sie entsprechend einem Orientierungsrahmen der Ausdifferenzierung und Komplementierung als vertiefte Erkundung konzipiert. Generell wird künftige Mobilität bevorzugt studien- und berufsbezogen antizipiert. Dies verweist auf den fallübergreifend häufig vorherrschenden gesamtbiografischen Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital.

Hinsichtlich Berlin-bezogener Images und Narrative verschwimmen die Grenzen zwischen unmittelbaren Zuschreibungen durch die Studierenden (Narrative erster Ordnung) und medialen bzw. persönlichen Narrativen (Narrative zweiter Ordnung) in Berlin zunehmend. In der Regel reproduzieren die Studierenden ihre studentischen „pre-tour“-Images in Berlin als „on-tour“-Images. Nur vereinzelt kommt es zu Korrekturen, zumeist lediglich zu Ausdifferenzierungen und Verschränkungen (vgl. Kap. 7.2). Ein Teil der Images verweist auf das in der Regel ‚bildungsbürgerliche‘ akademische Herkunftsmilieu der Studierenden. Insbesondere historische und kulturelle Images werden durch ausbildungsinstitutionelle Narrative in den Sommeruniversitätskursen gefördert. Andere Berlin-bezogene Images wie jenes von einer Stadt mit niedrigen Lebenshaltungskosten und attraktivem Nachtleben werden ebenfalls vielfach fallübergreifend thematisiert, weil sie offenbar Bedürfnissen in der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters entsprechen. Die Studierenden verfügen häufig noch nicht über eigene bzw. nur über geringe finanzielle Ressourcen, dafür über relativ viel Freizeit, die bevorzugt zur Strukturlockerung genutzt wird. Bei anderen Images, beispielsweise ästhetisch-atmosphärischen Eindrücken zur Architektur oder Natur bzw. Beobachtungen zu fremdkulturellen Alltagspraktiken, lässt sich hingegen kein unmittelbarer Zusammenhang zu milieuspezifischen Alltagskontexten und Lebenslagen der Studierenden rekonstruieren.

Hinsichtlich der vier Masternarrative zur generellen Bedeutung von Auslandsaufenthalten, die vor Berlin im empirischen Material rekonstruiert wurden, lässt sich feststellen, dass sie auch in Berlin explizit oder implizit durch die Studierenden thematisiert werden. Dem Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Horizonterweiterung kommt aufgrund der ausgeprägten Orientierung der Studierenden an Erkundung und informellem Lernen auf der zweiten Erhebungsstufe die größte Bedeutung im Vergleich mit allen anderen Masternarrativen zu. Es wird für alle Studierenden relevant und dokumentiert sich in der ausgeprägten Thematisierung informell erweiterter Wissensbestände und Kompetenzen. Das Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt

als Abenteuer, Bewährungsprobe und zu meisternde Herausforderung wird insbesondere in der Anfangsphase angesichts organisatorischer Herausforderungen und zunächst teils überwältigender Fremdheitserfahrungen für die Studierenden wirksam. Insbesondere Studierende mit einer eher spontanen, experimentellen Herangehensweise an den Fremdraum und/oder solche mit geringer eigenständiger Mobilitätserfahrung konzipieren ihren Berlin-Aufenthalt als Abenteuer. Das Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als zu überwindender Kulturschockerfahrung wird in zweifacher Hinsicht relevant: Entweder wird es von Studierenden mit temporär besonders weitgehender Fremdheitserfahrung reproduziert oder von anderen als Kontrastfolie aufgegriffen. Letztere thematisieren die Metapher des Kulturschocks für eine nicht eingetretene weitgehende Fremdheitserfahrung. Sie nutzen sie, um zu verdeutlichen, dass die Verbindung zwischen Fremdem und Selbst als geglückt erlebt wird. Das Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Chance zur Selbstfindung und Selbstveränderung wird nur für einen Teil der Studierenden relevant, die an Bildungsprozessen orientiert sind bzw. Ansätze von solchen durchlaufen (vgl. Kap. 8.2).

Milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen offenbaren sich in den studentischen Sinnzuschreibungen an ihren Berlin-Aufenthalt auf der zweiten Erhebungsstufe insbesondere wie folgt: Für Studierende, die am Herkunftsort noch bei ihren Eltern und *in* Berlin zum ersten Mal bzw. nur ausnahmsweise außerhalb eines familiären Kontextes wohnen (im Studierendenwohnheim oder in einer WG), erhält der Berlin-Aufenthalt einen besonderen Sinngehalt – entweder im Sinne einer Strukturvarianz und Lockerung von üblichen familiären Regeln oder entwicklungspsychologisch. In diesem Fall wird der Auslandsaufenthalt als selbst initiiertes Lehr- und Lernprozess zu mehr Unabhängigkeit relevant. Er kann sich einzelfallbezogen zu einer Statuspassage für das Erwachsenwerden entwickeln und somit Bildungspotenzial entfalten. Milieuspezifisch charakterisiert die Studierenden auch, dass sie in der Regel nicht allzu lange Zeit vor ihrem Berlin-Aufenthalt Übergangserfahrungen durchlaufen haben, sei es von der Schule zum College bzw. zur Universität oder vom Erst- zum Zweitstudium. Diese Übergangserfahrungen können fallspezifisch mit Krisiserfahrungen verbunden sein, die auf sozialen und kulturellen Desintegrationserfahrungen beruhen und sich auf mobilitätsbezogene Orientierungsschemata *in* Berlin auswirken. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn sich die Peergroup aus der Highschool-Zeit zunehmend auflöst oder ein Studium im Ausland aufgenommen wird und im Zuge von Bildungsmigration soziale und kulturelle Trennung erlitten wird. Sowohl Orientierungsschemata des kulturell Vertrauten als auch der Etablierung neuer sozialer Zugehörigkeiten bzw. der Aufrechterhaltung bereits bestehender können demzufolge *in* Berlin relevant werden.

Die Herausbildung stark unterschiedlicher Handlungspraktiken, Erkundungsstile und Peergroups in Berlin legt einerseits nahe, dass die milieuspezifischen Alltagskontexte aus dem Herkunftsraum einer starken Ausdifferenzierung unterliegen. So werden milieuspezifische Erfahrungshintergründe sowohl wirksam, wenn konservativ bzw. religiös sozialisierte Studierende Berlin in keinster Weise als „Exzessheterotopie“ (May 2010: 79) wahrnehmen, als auch wenn liberal und konservativ sozialisierte Studierende Strukturlockerung in besonderem Maße suchen. Das Orientierungsschema der Strukturlockerung wird dann entweder durch einen Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung oder (Sub-)Orientierungsrahmen der Erprobung und Kontrastierung strukturiert. Die milieuspezifischen Ausdifferenzierungen dokumentieren sich in spezifischen Wahrnehmungsfoki und Erkundungsobjekten – sei es, dass eine Studentin aus einer traditionellen chinesischen Familie besonders stark kulinarisch erkundet, eine in einer Großfamilie sozialisierte Studentin intragenerationelles Miteinander in

Berlin wiederholt wertschätzend hervorhebt oder ein Student, der in sozioökonomisch schwachen Verhältnissen und in einer ethnischen Minderheit sozialisiert wurde, Privilegien und Außenseiterpositionen stärker als andere reflektiert. Andererseits erweist sich der Orientierungsrahmen der Akkumulation von kulturellem Kapital als milieuspezifisch verbindend. Er wird zu meist sowohl familiär als auch ausbildungsinstitutionell vermittelt. In ihren Selbstpräsentationen heben die Studierenden fallübergreifend ihre Einbettung in einen ausbildungsinstitutionellen Kontext hervor und grenzen sich hierdurch von anderen Berlin-Gästen ab. Ihre Verankerung in einem akademischen, ‚bildungsbürgerlichen‘ Milieu dokumentiert sich nicht zuletzt dadurch, dass sie ihre Berlin-Erfahrungen gerne explizit oder implizit als Lernprozesse fassen.

## 7 Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für internationale Sommeruniversitätsstudierende *nach* ihrer Rückkehr in den Herkunftsraum

### 7.1 Sinnkonstituierende Orientierungen und Handlungspraktiken im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“

#### 7.1.1 Die Orientierungsschemata weitgehender und reduzierter Fremdheits- und Differenzerfahrung

*Weitgehende Fremdheits- und Differenzerfahrung* stellt für manche Studierende auch *nach* ihrer Rückkehr an den üblichen Wohnort eine wesentliche, letztlich positiv besetzte Erfahrungsdimension des Berlin-Aufenthalts dar. Sie zeigt sich einerseits in Erinnerungen an *ausgeprägte räumliche, soziale und kulturelle Unvertrautheit* – so sagt Lewis rückblickend insbesondere über seine ersten Tage in Berlin: „I didn't know anybody, I couldn't really speak German, I didn't have a phone, I didn't have internet, I didn't know where the campus was, I didn't know where anything was.“ Andererseits dokumentiert sie sich in der Rückschau auf den Berlin-Aufenthalt als eine *völlig neue biografische Erfahrung*. Dies verdeutlichen die folgenden beiden Interviewpassagen und ein Facebook-Posting von Ian:

“I feel like going to Germany– before I went to Germany I had this big ball of icecream and I was just putting on every day of my life a different flavour, going to Germany, it was like telling me icecream not made from milk, wracked the sense of what? Why didn't anyone tell me? Don't know how to describe it, so different, because I didn't have to live my life like I was living, had to do it a particular way, changed routine, rituals, daily activities, what I needed to do vs. what I wanted to do.”

“It was being on my own, it was not having someone to hold on to, in that respect that's how I see everything was different, in my perception just the fact that I didn't have my close relationship, younger brother, Mom, one of family, that different.”

“Studying abroad is superb. Everyone should be required to study abroad, in my opinion. It's one of the most uncomfortable things, but once you do it you see a side of you that you probably would have never seen before [...]. I think people who compare this trip to a vacation wasted their time there and completely missed out on a chance of a life time. See, it's not about the sites, the nice hotel room or the fancy food. It's about the sweat, the adrenaline, the fact that everything may not go 'your way'.”

Mit seiner Metapher von der Eiscreme, die plötzlich nicht nur einen veränderten Geschmack, sondern eine völlig unterschiedliche Substanz hat, versucht Ian die im Zuge des Berlin-Aufenthalts durchlaufene Fremdheitserfahrung zu fassen, die beinhaltete, dass bisherige Gewissheiten und Interpretationsmuster obsolet wurden. Er präsentiert den Auslandsaufenthalt rückblickend als einschneidende Erfahrung, die einen veränderten Rahmen konstituierte, hierdurch bestehende Handlungsroutinen außer Kraft setzte und neue Handlungspraktiken mit Bildungspotenzial initiierte (vgl. Kap. 8.2). Die biografisch neue Erfahrung im Zuge des Berlin-Aufenthalts besteht für Ian primär in der Erfahrung fehlender sozialer Zugehörigkeit. Von seiner Familie und somit von engen vertrauten Bezugspersonen für mehrere Wochen getrennt zu sein, ist für Ian, der wie andere Studierende aus dem Sample in Berlin erstmals unabhängig von den Eltern wohnt (vgl. Anhang 1.73), die prägendste Berlin-Erinnerung. Sie wird als notwendiges Mittel der Selbsterfahrung und Selbstentwicklung betrachtet. Für Ian ist sie im Gegensatz zu anderen Studierenden, die primär an reduzierter Fremdheitserfahrung orientiert sind und weitgehende Fremdheitserfahrung zuvorderst erleiden (siehe unten), positiver Gegenhorizont. Die durchlaufene Fremdheitserfahrung wird als derart existenziell empfunden, dass Auslandsmobilität zu einem Erfahrungsideal für das eigene Milieu erhoben wird. Sie wird als unbequeme Erfahrung gefasst, die Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbe-

zugs befriedigt, nämlich neue Seiten in der eigenen Persönlichkeit und Selbsterkenntnis zutage fördern kann. Somit wird ihr von Ian Sinn als zielgerichtete Seinserfahrung von universeller Relevanz mit Bildungspotenzial zugeschrieben. Ian grenzt den Sinngehalt von Auslandsaufenthalt von einem Orientierungsschema der touristischen Strukturlockerung (Mobilität zu Urlaubszwecken) ab. Seine Ausführungen lassen vielmehr Bezüge zur Idee von Reisen als modernem (nichtreligiösem) Pilgertum erkennen, die sich in der Tourismusforschung etabliert hat (vgl. Graburn 1977) und sich im verbreiteten Masternarrativ von Auslandsaufenthalt als Chance zur Selbstveränderung (vgl. Kap. 7.3.2) spiegelt.

Weitgehende Fremdheitserfahrung kann die Erinnerung von Studierenden auch im Sinne einer Erfahrung umfassender kultureller Differenz und räumlicher Unvertrautheit prägen. So ist Jeffs erste Assoziation an den Berlin-Aufenthalt „the sheer cultural difference“. Als schönsten Erlebnismoment erinnert er eine ästhetische Erfahrung, die für ihn die Dynamik, die Historizität und Kulturalität Berlins symbolisiert. Sie begeistert ihn auch im Rückblick immer noch insbesondere, weil sie ihn in Berlin in *keinerlei* Weise an seinen Herkunftsraum erinnerte und somit einen neuen, aufregenden Kontrast zu diesem bildete (vgl. Anhang 1.73). Lewis wiederum erzählt rückblickend, dass er sich – verstärkt durch lediglich rudimentäre fremdsprachliche Kompetenzen – viel in Berlin verirrt habe. Für ihn ist diese verunsichernde Erfahrung kultureller und räumlicher Unvertrautheit ein positiver Gegenhorizont. Sie wird als notwendige Voraussetzung begriffen, um bestimmte Orientierungsschemata handlungspraktisch umzusetzen, nämlich: die Annäherung an das Fremde durch eigenständige Erkundung, die informelle Erweiterung fremdkultureller Kompetenzen sowie personale Lernprozesse. Ähnlich beschreibt Lin im Nachhinein das häufige Verlorengelassen im Fremdraum Berlin als konjunktive, abenteuerliche Erfahrung (vgl. ebd.).

Wenn Studierende *nach* ihrem Berlin-Aufenthalt weitgehende Fremdheitserfahrung erinnern, präsentieren sie diese nicht nur als positiven, sondern auch als negativen Gegenhorizont (vgl. Anhang 1.74). Insofern kommt auch das *Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung* (bzw. das der Annäherung an das Fremde, siehe unten) auf der dritten Erhebungsstufe zum Ausdruck. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass Fremdheit auf einzelne Aspekte des Neuen innerhalb bekannter Orientierungsrahmen, auf Strukturvarianz und Strukturlockerung oder spezifische kulturelle Differenzen beschränkt bleibt. Brad beispielsweise nennt die temporäre Erfahrung des Alleinseins in Berlin, also die Fremdheitserfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit, als negativste Erinnerung an den Berlin-Aufenthalt. Er fasst sie als erschreckende und handlungslähmende Erfahrung, relativiert sie jedoch sofort, indem er betont, dass sie auf ein einziges Wochenende beschränkt und danach alles positiv war. Fallübergreifend zeigt sich, dass die meisten Studierenden rückblickend froh sind, wenn weitgehende Fremdheitserfahrung schnell in reduzierte Fremdheitserfahrung überging. Sie suchten, so zeigen ihre Erinnerungen, keine „wirklich fremden“ Anspruchsereignisse (vgl. Waldenfels 1997: 119) während ihres Aufenthalts, sondern verließen sich bevorzugt auf bereits erschlossene Erkundungsziele und etablierte Routinen. Lediglich ansatzweise wird dies im Rückblick bedauert. Dies könnte darauf hinweisen, dass fallspezifisch auf der dritten Erhebungsstufe das Orientierungsschema weitgehender Fremdheitserfahrung, das aus Sub-Orientierungsschemata ausgeprägter kultureller und räumlicher Unvertrautheit oder sozialer Nichtzugehörigkeit besteht, wieder an Bedeutung gewinnen kann (vgl. Anhang 1.75).

Dass das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung *nach* dem Berlin-Aufenthalt meist überwiegt, zeigt sich zum Beispiel bei Henry. Als negativste Berlin-Erinnerung nennt er anhaltende weitgehende räumliche und kulturelle Fremdheitserfahrungen. Besonders im Ge-

dächtnis geblieben ist ihm, dass sich in Berlin auch nach mehreren Wochen fremdräumliche und fremdkulturelle Handlungskompetenz sowie ein Gefühl der Kontrollmöglichkeit nur unzureichend einstellten. Das gegen Ende des Berlin-Aufenthalts immer noch stark ausgeprägte Gefühl kultureller Unvertrautheit steht ihm über ein Jahr *nach* seiner Rückkehr in den Herkunftsraum immer noch als begrenzte bzw. bis zu einem gewissen Grad gescheiterte informelle Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen vor Augen (vgl. Anhang 1.89). Joleen hingegen verdrängt die weitgehende Fremdheitserfahrung, die sie in Berlin durchlitten hat, rückblickend eher. In ihrer Erinnerung dominiert nicht das Heimweh, das während bestimmter Phasen des Berlin-Aufenthalts sehr ausgeprägt war und unsere Interviews bestimmte, sondern das Erleben einer schönen Zeit. Wenn Joleen die weitgehende Fremdheitserfahrung rückblickend thematisiert, so fasst sie diese primär als emotional schwierig zu bewältigende Erfahrung kultureller Unvertrautheit (insbesondere freundsprachliches Nichtverstehen). Diese ist negativer Gegenhorizont, was darauf verweist, dass ein Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung letztlich vorherrscht. Joleens Erinnerung ihres negativsten Berlin-Erlebnisses – ein oder zwei Tage mit besonders starkem Heimweh (vgl. Anhang 1.74) – verdeutlicht, dass die erlittene Fremdheitserfahrung nicht nur mit einer Sehnsucht nach sprachlicher Vertrautheit, sondern auch nach vertrauter Alltagsumgebung und den engsten sozialen Bezugspersonen einherging. Dies zeigt, dass im Krisis-Moment des Heimwehs das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung in ein Orientierungsschema der Erfahrung des Eigenen übergeht.

Der Vergleich der Interviewpassagen von Henry und Joleen *nach* Berlin zeigt, dass beide in ihrer Reflexion der – im Sinne von Schütz erlittenen – weitgehenden Fremdheitserfahrung fehlende fremdkulturelle Wissensbestände und Kompetenzen stark hervorheben. Sie betonen also mangelndes Bekanntheits- und Vertrautheitswissen nach Schütz. Dies verweist auf einen potenziellen Zusammenhang zwischen dem Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung und dem Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen (vgl. Kap. 7.2.2). Beide scheinen insofern gut kompatibel zu sein, als letzteres tendenziell auf ‚stabile‘ Wahrheiten über das kulturell Andere zielt. Der Vergleich mit den Studierenden, für die weitgehende Fremdheitserfahrung *nach* dem Berlin-Aufenthalt eher ein positiver Gegenhorizont bleibt (siehe oben), legt umgekehrt nahe, dass es gut mit dem fallspezifisch ebenfalls ausgeprägten Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens vereinbar ist. Seine Relevanz könnte auch durch diese Kompatibilität gestärkt werden.

Das *Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung im Sinne einer Erfahrung von Neuem und Unbekanntem* oder *spezifischer kulturell verschiedener Aspekte* zeigt sich *nach* der Rückkehr der Studierenden in ihre Herkunftsräume ebenfalls in den Interviewpassagen einiger von ihnen. Jeff beschreibt als Erinnerungsbilder u. a. Eindrücke andersartiger Architektur oder Beobachtungen zu fremdkulturellen Alltagssituationen während seiner eigenständigen Erkundungstouren in Berlin. Sie faszinieren ihn auch im Rückblick, weil sie spezifische kulturelle Differenzen oder unbekannte Aspekte bereithielten:

“What else really hits me? Erm a lot, a lot of my wanderings, like just wandering streets, you know looking up and seeing the architecture because I’ve never– we never have architecture like in Berlin or anywhere else like that here in Hawaii. So seeing the buildings, seeing the life [...] the general life really just captured my attention like seeing people going about their own business, where to me it’s just like an amazing whole new world.”

Ein erhöhter Aufmerksamkeitsfokus auf Neues und Unbekanntes ließ sich fallübergreifend auch in den Erinnerungen anderer Studierender rekonstruieren – beispielsweise bei Sophie, die alternative Ausgehmöglichkeiten oder Lin, die ungewohnte StraßenmusikerInnen im öffentlichen Personennahverkehr erinnert (vgl. Anhang 1.76). Die besonders erinnerten spezifischen Differenzen entsprechen zum Teil individuellen Erkundungs- und Lerninteressen (beispielsweise die fremdsprachliche Erfahrung bei Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache studieren). Sie beruhen meist auf einem interkulturellen Vergleich zwischen dem besuchten Zielraum Berlin und dem üblichen Wohnort bzw. Herkunftsraum. Innerstädtische Differenzenerfahrung wird in der Regel nur auf gezielte Nachfrage (im Zusammenhang mit der Leitfadengerade, an welche Berliner Bezirke sich die Studierenden erinnern können) thematisiert.

Auch die Bedeutung des Berlin-Aufenthalts als *Strukturlockerung*, die als ein Sub-Orientierungsschema des Orientierungsschemas reduzierter Fremdheitserfahrung rekonstruiert wurde, wird durch Studierende auf der dritten Erhebungsstufe thematisiert. Beispielhaft sei auf Brad verwiesen:

“I drank every day.”

“I thought that was such a relaxed culture [...] as long as you're not doin' anything stupid [...] the US is so up tied about everything [...] especially because is such a religious country.,they wanna control like your sex life, your drinking life, your personal life.”

Der wesentlichste Aspekt der Strukturlockerung besteht für Brad in der Erinnerung an die in Berlin ausgiebig genutzte Handlungsfreiheit, auch im Lebensalter von unter 21 Jahren legal Alkohol trinken zu können. Von dieser machte er ausgiebig Gebrauch, so dass der tägliche Alkoholkonsum auf der dritten Erhebungsstufe seine erste Assoziation an den Berlin-Aufenthalt darstellt. Die Erfahrung der Strukturlockerung vermischt sich mit spezifischer kultureller Differenzenerfahrung, wie er in der Gegenüberstellung der „so entspannten Kultur“ in Berlin und der Kultur der moralischen Kontrolle in seinem Herkunftsraum verdeutlicht. Das Sub-Orientierungsschema der Strukturlockerung wird ähnlich auch von anderen Studierenden *nach* dem Berlin-Aufenthalt präsentiert. Dies verweist auf den potenziellen Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als Exzessheterotopie. Im Hinblick auf Alkoholkonsum kann das Orientierungsschema im Rückblick jedoch zum negativen Gegenhorizont werden, wenn es mit der Erfahrung eines zu starken Kontrollverlusts einherging (vgl. Anhang 1.78). Das Sub-Orientierungsschema der Strukturlockerung kann in den Rückblicken der Studierenden nicht nur im Sinne einer temporären Befreiung von reglementierenden sozialen Normen relevant werden, sondern auch im Sinne einer Entlastung von hohem studentischen Arbeitsaufwand oder vom elterlichen Erziehungsregime im Herkunftsraum. Brianna erinnert den Berlin-Aufenthalt primär als Freiheitserfahrung. Diese ist positiver Gegenhorizont zur eingeschränkten Handlungsfreiheit und Unabhängigkeit im Herkunftsraum. Vera und Sophie, die auf der dritten Erhebungsstufe ihren Alltag am üblichen Wohnort durch hohes Engagement für die Studienkarriere charakterisieren, beschreiben den Berlin-Aufenthalt auf der dritten Erhebungsstufe trotz des besuchten Sommeruniversitätskurses als Urlaub bzw. als entspannend (vgl. Anhang 1.77).

Der Sinngehalt des Auslandsaufenthalts als *Strukturvarianz* zum gewohnten Alltag, der hier bereits mitschwingt und ein weiteres Sub-Orientierungsschema des Orientierungsschemas reduzierter Fremdheitserfahrung darstellt, wird *nach* der Rückkehr an den üblichen Wohnort u. a. von Jeff hervorgehoben:

“I mean, I honestly I, I did not look forward to coming back home, I was like, man, home is going to be the exact same, and I come home and it's the exact same, so it's like, you know, it's, yeah, like I wanted to stay back so badly, but you know, like I had to finish the program.”

“One thing I really like don't like about Hawaii it's just– it's this everyday feeling that I'm like trapped on this island [...] I've seen everything there is to do, you know, (l: mhm) I've done everything there is to do, so it's– if there's one thing I don't like, it's just like, it's just this internal feeling that like I wake up and see like the same view I've seen for like the past four years, I go to the same beach. I love go–, I love everything I've said, I love skimboarding, but I've skimmed at all the same places, (l: mhm) I love playing music but I've played at all the same places.”

Jeff erinnert sich, dass er von Berlin, wo ihn die tagtägliche Entdeckung von Neuem und Unbekanntem faszinierte, ungern in seinen Herkunftsraum zurückkehrte. Dieser stand für einen gleichförmigen Alltag voller Vertrautheits- und Bekanntheitswissen. Eine Rückkehr erschien jedoch aufgrund des gesamtbiografisch vorherrschenden Orientierungsrahmens der Akkumulation institutionalisierten kulturellen Kapitals – Jeff fühlt die Verpflichtung, sein Studium erfolgreich zu beenden – unabdingbar. Jeff charakterisiert sein Lebensgefühl auf der dritten Erhebungsstufe dadurch, dass er das Gefühl hat, sich in einer Falle zu befinden. Strukturvarianz, wie sie Berlin für ihn bereithielt, ist für ihn im Herkunftsraum kaum erfahrbar, was es ihm erschwert, eine hohe Lebenszufriedenheit zu entwickeln.

### 7.1.2 Die Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs und der Erfahrung des Eigenen

Das mobilitätsbezogene *Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs* dokumentiert sich *nach* Berlin primär in Form dreier Sub-Orientierungsschemata: erstens erinnerter verstärkter *Selbsterfahrung*, zweitens erinnerter initiiertes Prozesse der *Selbstbeobachtung*, *Selbstreflexion und des Selbstverstehens* durch den Berlin-Aufenthalt und drittens dem Eindruck der *Selbstentwicklung und Selbstveränderung* im Zuge der Mobilitätserfahrung.

Dem Berlin-Aufenthalt wird von manchen Studierenden auf der dritten Erhebungsstufe dahingehend Sinn zugeschrieben, dass er sexuell-identitäre, professionell-identitäre oder meditativ-identitäre *Selbsterfahrung* ermöglichte. Eine hohe Relevanz sexuell-identitärer Selbsterfahrung kommt beispielsweise in der Selbstpräsentation von Brianna zum Ausdruck:

“After we met I was trying to get all the time, all the fun that I didn't have like the month before [...] in the end I met four guys [...] during the trip I had some kind of affair [...] I went from his apartment thinking you know yeah I mean this thing of doing this type of stuff and going randomly to guys' places is not the best idea, you need like more than just sex to fall in love with the one, I was kind of feeling miserable but also like thinking a lot, saying, I just tried this, I didn't like it so we'll see what happens next [...] pub crawl [...] took the chance, said to the guy, stay here [...] when I arrived he was like naked, I was oh my god, what happened, actually it was really really good, the next morning I woke up, I was just like, oh my god, who the hell is this guy.”

Briannas sexuelle Erfahrungen gegen Ende des Berlin-Aufenthalts bilden das Herzstück in ihrer Stegreiferzählung *nach* dem Berlin-Aufenthalt. Sie werden rückblickend als experimentelle Selbsterfahrung und Selbstbestätigung präsentiert. Für andere könnte sich diese Art der Selbsterfahrung ebenfalls als wichtig erweisen, auch wenn sie – vermutlich, weil sie die Intimsphäre der jeweiligen Studierenden tangiert – in den Interviews kaum thematisiert wird. Dennoch notiert beispielsweise Jeff in seinem Tagebuch über Ian und eine Mitstudentin: „I also think Ian and Julia did it.“ Ein intensivierter Selbstbezug professionell-identitärer Natur dokumentiert sich bei George, der seine Zeit in Berlin uneingeschränkt für die eigene kreative Arbeit professionell nutzte. Dieser ausschließliche Fokus auf das eigene kompositorische Schaffen war ihm *vor* und *nach* seinem Berlin-Aufenthalt aufgrund mehrerer Jobs im üblichen Alltagskontext nicht möglich. Er prägt daher auch im Rückblick den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts wesentlich. Nicht zuletzt kann der intensivierte Selbstbezug in Berlin, der erinnert



wird, auch meditativ-identitäre Züge annehmen. Mitch betont bei unserem Wiedersehen circa acht Monate *nach* dem Berlin-Aufenthalt, dass er sich erneut von der Stadt umfasst fühle und den Energieaustausch mit dieser genieße. Die wiedergefundene Einheit mit der Stadt sowie der wiederhergestellte „flow“-Zustand in dieser prägen Mitchs Erinnerung an den Berlin-Aufenthalt maßgeblich. Sie bilden einen positiven Gegenhorizont für ihn (vgl. Anhang 1.79).

Das Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs kommt in den Berlin-Erinnerungen der Studierenden auch dergestalt zum Ausdruck, dass manche von ihnen durch den Berlin-Aufenthalt initiierte *Prozesse der Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und des Selbstverstehens* rückblickend besonders wertschätzen. So antwortet Ian auf die Rückfrage nach weiteren Erfahrungen in Berlin: „It was such an inward discovery of me, names of stuff I don't remember.“ Im weiteren Interviewverlauf führt er aus:

“Being on my own, it was not having someone to hold on to, in that respect that's how I see everything was different [...], had to take care of myself, thinking ahead, being responsible, independent.”

“Doing the journey, there were moments when I had to stop entertaining people, I had to stop [...] getting lost in the concept the more you do the more progress you make [...] I don't think I ever realized while I was there, it's something I had to reflect upon when I came back.”

Für Ian bedeutet der Berlin-Aufenthalt auch mehr als ein halbes Jahr nach seiner Rückkehr nach Hawaii primär eine Selbstentdeckung. Durch diese geraten die Erkundungen des fremden Kulturraums in den Hintergrund. Er erinnert sich kaum mehr an konkrete Erkundungstouren, die er nach unserem Interview in Berlin (dieses hatte zehn Tage nach seiner Ankunft stattgefunden) unternommen hat, geschweige denn an Namen von besuchten Orten. Sie sind für ihn insofern irrelevant, als sein Fokus auf die Erkundung des Selbst im Angesicht des Fremden ausgerichtet war. Dieser Fokus prägt auch seine Erinnerung. Hier ist das eigenständige und eigenverantwortliche Sein an einem anderen Ort die für Ian wesentliche Erfahrung des Auslandsaufenthalts. Sie bedeutet für ihn eine Selbstbestätigung als junger Erwachsener und ist Ausdruck der bei Ian auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt vorherrschenden Orientierungsschemata der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion. Dies zeigt sich in Ians Analyse erlebter emotionaler Befindlichkeiten und Reaktionsweisen auf das Fremde. Rückblickend charakterisiert Ian sich durch ein primär sicherheitsorientiertes und aktionistisches Verhaltensmuster in seiner Berliner Peergroup, dem er sich in Berlin gelegentlich entzog. Dass dies für das eigene Wohlbefinden notwendig war, wurde ihm laut Selbstpräsentation erst *nach* seiner Rückkehr an den üblichen Wohnort bewusst.

Das Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs wird auf der dritten Erhebungsstufe auch dahingehend relevant, dass manche Studierende den Berlin-Aufenthalt rückblickend als äußerst wichtig für die eigene *Selbstentwicklung und Selbstveränderung* erachten. So gibt es Studierende, die auf die Leitfragen nach Berlin-bezogenen Narrativen gegenüber Dritten auf den Berlin-Aufenthalt als erkenntnisbringende Möglichkeit des Wachstums Bezug nehmen. Sie fassen den Berlin-Aufenthalt als für die Selbstentwicklung bedeutsames „aha“-Erlebnis – sei es im Hinblick auf die eigene Entwicklung als junge Erwachsene, personales Lernen, stilistische Äußerlichkeiten, Lifestyle oder soziale Zugehörigkeiten. Da in diesem dem Berlin-Aufenthalt zugeschriebenen Sinngehalt für die Selbstentwicklung (vgl. Anhang 1.80) auch erhebliches Bildungspotenzial liegt, wird hierauf ausführlich in Kapitel 8.2 eingegangen.

Das Orientierungsschema der *Erfahrung des Eigenen* ließ sich *nach* Berlin im Hinblick auf *kulturell Vertrautes* sowie *vertraute soziale Zugehörigkeiten* in den Erinnerungen an den Berlin-Aufenthalt rekonstruieren. Die Relevanz des Sub-Orientierungsschema des *kulturell Vertrauten* belegt beispielsweise die folgende Interviewpassage von Sarah:

“Gelato shop, couple of employees who worked there [...] interesting all immigrants, German speaking but not born and raised in Germany, that was cool in a way that shows me it’s just of like New York, lots of different people coming from different places.”

Sarah fasst rückblickend ihre Eindrücke von Deutschland als Einwandungsgesellschaft anhand ihres Alltagskontexts in ihrem Wohnviertel in Berlin zusammen. Sie erinnert diese als ähnlich zum soziokulturell Vertrauten in New York und wendet somit das Beobachtungsschema des Vergleichs mit dem eigenen Herkunftsraum bei der Berlin-bezogenen Imagebildung an. Hierbei verdeutlicht sie, dass das kulturell Vertraute positiver Gegenhorizont für sie ist. Dies lässt sich fallübergreifend beobachten. Beispielsweise, wenn Ian als ein Lieblingsfoto aus Berlin eines (von mehreren) auswählt, das auf lokalkulturellen Jugendslang des Herkunftsraums verweist. Oder wenn Brad bezüglich eines Berliner Stadtteils die dort aufgehängten Regenbogenfahnen erinnert, die – weil es ähnliche in einem nahegelegenen Stadtteil in seinem Herkunftsraum gibt – zunächst Bekanntheitswissen und Erkundungsinteresse bei ihm auslösten sowie später im Rahmen der Erkundung ein wohliges Gefühl kultureller Vertrautheit. Vera wiederum fasst den Berlin-Aufenthalt im Nachhinein als Auslandsaufenthalt, der ihr Interesse an der eigenen Kultur stärkte. Sie schreibt ihm in Zusammenhang mit dem besuchten Sommeruniversitätskurs den Sinn zu, dass sie erkannte, wie wichtig es sei, die eigene Kultur an andere zu vermitteln. Das Orientierungsschema des kulturellen Vertrauten entfaltet insofern biografische Relevanz, als sich Vera *nach* Berlin gezielt weiterbildete, um Italienisch als Fremdsprache zu unterrichten (vgl. Anhang 1.81).

Das Sub-Orientierungsschema *vertrauter sozialer Zugehörigkeiten* bringen manche Studierende in ihren ersten Assoziationen zu dem Berlin-Aufenthalt bzw. in ihrer schönsten Erinnerung an diesen zum Ausdruck, so Joleen:

“The thing I remember– the most beautiful experience when Ann came in visiting me for a weekend, and we went to the big– there is like a big department store mall kind of place and the top floor there is like a– like there is a grocery store, like a market, we bought stuff for a picnic and we went to Tiergarten and we sat by the lake, sort of by the huge trees, picnic, I remember that.”

Joleen nennt den Besuch ihrer Partnerin und vermutlich engsten sozialen Bezugsperson aus dem üblichen Wohnort und die gemeinsamen Erlebnisse mit ihr im Fremdraum Berlin als schönste Erinnerung an den Berlin-Aufenthalt. In der komparativen Analyse zeigt sich, dass das Sub-Orientierungsschema, bereits etablierte soziale Zugehörigkeiten im Zuge des Berlin-Aufenthalts zu stärken, auch von anderen gern erinnert wird. Für Kim ist das Wiedersehen eines Freundes aus der Zeit ihres Schüleraustausches nach Deutschland ein positiver Gegenhorizont (vgl. Anhang 1.82). Veras zweite bildliche Assoziation zum Berlin-Aufenthalt auf der dritten Erhebungsstufe zielt auf die gemeinsame Zeit mit ihrer besten Freundin aus dem gemeinsamen Herkunftsraum Italien auf deren Balkon im Berliner Stadtteil Neukölln. Das zugehörige Foto, das sie gemeinsam mit der Freundin zeigt – leicht-sommerlich bekleidet, mit Blick auf die umliegenden Dächer Rotwein trinkend und Pasta essend – lässt vermuten, dass die vertraute soziale Zugehörigkeit in diesem Fall zugleich das Sub-Orientierungsschema kultureller Vertrautheit befriedigte. Einzelfallspezifisch gibt es aber auch Studierende, die gerade die Abwesenheit vertrauter sozialer Zugehörigkeiten während des Auslandsaufenthalts anstreben und genießen. Mitch sagt von sich *nach* dem Berlin-Aufenthalt: „I don’t want to be tied down by social obligations [...] I don’t have to have your life.“ Kontrastiv betont er das Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs, das positiver Gegenhorizont für seinen Berlin-Aufenthalt ist: „I wanna be in a flow for a longer time.“

Das Sub-Orientierungsschema räumlicher Vertrautheit wird von den Studierenden *nach* dem Berlin-Aufenthalt vereinzelt im Zusammenhang mit fremdräumlicher Erkundung thematisiert

und daher im Textabschnitt „Annäherung an das Fremde durch Erkundung“ (Kap. 7.1.3) rekonstruiert. Analog wird das Sub-Orientierungsschema alltagsstruktureller Kontinuität, das dem Sub-Orientierungsschema der Etablierung von Alltagsroutinen im Orientierungsschema „Überwindung von Fremdheit“ entspricht, im zugehörigen Themenabschnitt des folgenden Kapitels dargestellt.

### 7.1.3 Die Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und der Überwindung von Fremdheit

Das Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde wird im Zuge der unauflösbaren Wechselwirkung zwischen Fremdem, Anderem, Eigenem und Selbst relevant. Es impliziert auf der dritten Erhebungsstufe Erinnerungen an Formen des *Eintauchens* beziehungsweise der *Erkundung*, wobei gemäß den studentischen Selbstpräsentationen insbesondere zwischen ‚*authentischer*‘ vs. ‚*touristischer*‘ bzw. *sozial-kommunikativer* vs. *sinnlich-konsumptiver* *Erkundung* zu unterscheiden ist.

Mitch erzählt rückblickend zum weiteren Verlauf seines Berlin-Aufenthalts, dass er zu 90 Prozent in seinem Wohnbezirk Zeit verbrachte, in seiner Nachbarschaft täglich in das gleiche Café ging und wiederholt die gleichen Imbissbuden und eine bestimmte Bar aufsuchte, um dort zu entspannen, zu interagieren und zu reflektieren. Auch seine letzten Stunden in Berlin, so sagt er *nach* Berlin, waren ausschließlich durch diese Handlungspraxis geprägt. Diese entspricht dem *Sub-Orientierungsschema des Eintauchens*. Die aktionistische bzw. zielgerichtete Erkundung vieler Mitstudierender ist für Mitch rückblickend ein negativer Gegenhorizont. Sie hat für ihn nichts mit dem wirklichen Erleben der Stadt zu tun („they talked a lot about the city“; „they weren’t present“). Er setzt ihr glückliche beiläufige Entdeckungen („serendipities“) im Rahmen des Eintauchens entgegen und erinnert bevorzugt seinen „flow“-Zustand im Hier und Jetzt.

Im Gegensatz zu Mitch thematisieren die meisten Studierenden *nach* Berlin das *Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde* durch diverse Formen der *Erkundung*. Rückblickend reklamieren sie gerne ‚*authentische*‘ bzw. *lokalkulturelle* *Erkundung* in Abgrenzung von ‚*touristischer*‘ *Erkundung* (vgl. Anhang 1.83). Dies tun sie zum Teil unter Bezugnahme auf ihre ausbildungsinstitutionelle Verankerung während des Berlin-Aufenthalts („more souvenirs from Italy instead of Berlin, because I was studying I was not truly a tourist“), zum Teil unter Verweis auf das Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Übernahme fremdkultureller Handlungspraktiken („not just be a tourist but be part of the society“). Zum Teil fassen sie die eigenen Aktivitäten, insofern es sich nicht um das gezielte Besichtigen markierter Sehenswürdigkeiten handelt, auch als ‚*nicht-touristische*‘ Praktiken („when I was in Berlin, I tried to do one thing every day“, „Paris was all tourist stuff, Louvre, Musée d’Orsay, walking around the Eiffelturm, all the kind of like tourist things that in Berlin didn’t do too much“). Als tendenziell ‚*nicht-touristische*‘ Praxis wird zum Beispiel das eigenständige Flanieren durch die Straßen Berlins präsentiert oder es werden ‚lokale‘ gastronomische Einrichtungen hervorgehoben. So erzählt Lin, wie sie gerne ziellos durch Berlin streifte und in ‚*nicht-touristischen*‘ Arealen zufällig ungewöhnliche Dinge entdeckte: „Once I went to the ice cream store in a really private neighbourhood, I don’t think it’s a tourist place at all, I was just walking and then I found out (lacht) they offer ice cream with wodka flavor.“ Brad kommentiert meine Nachfrage, wie sich sein *vor* Berlin geäußelter Wunsch das „wirkliche“ Berlin in Berlin zu sehen, *vor* Ort entwickelt habe, auf der dritten Erhebungsstufe mit „wirklich gut“. Er berichtet, wie ihn eine deutsche Freundin zu einer typischen lokalen Bar in eine ‚*nicht-touristische*‘ Nachbarschaft mitgenommen habe, die er sonst nie entdeckt hätte. Insgesamt spielt die Annäherung an das Fremde durch vermeintlich ‚*authentische*‘ *Erkundung* auf der dritten Erhebungsstufe jedoch

eine deutlich nachrangige Rolle, denn der Aspekt der „Authentizität“ wird sequenziell nachgeordnet, spät oder erst auf Nachfrage im Interviewverlauf erwähnt.

Selbiges gilt im Hinblick auf das *Sub-Orientierungsschema* ‚touristischer‘ Erkundung. Es ist in den Rückblicken der Studierenden von untergeordneter Relevanz für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts. Zwar ist das gezielte Aufsuchen markierter Areale bzw. deklarer Sehenswürdigkeiten für Touristen wesentlicher Bestandteil der Berlin-Erinnerung (vgl. Anhang 1.84). So zählen manche Studierende zunächst Erkundungsziele oder Images auf, die in jedem Reiseführer empfohlen und auch von vielen StädtetouristInnen besucht werden (z. B. das Brandenburger Tor und der Alexanderplatz) oder die im Rahmen von Exkursionen mit dem Sommeruniversitätskurs aufgesucht wurden. ‚Touristische‘ Handlungspraxis ist jedoch eine meist untergeordnete Facette von Erkundungserinnerungen. Sie wird auf die Leitfadenfrage nach ersten Assoziationen zum Berlin-Aufenthalt kaum genannt. Eine Ausnahme ist Kim, die in diesem Zusammenhang konkludiert: „Sommer, Museuminsel, als wir noch ein bisschen diese Döner essen, ganz viele Leute in KADeWe, fresh seafood everything [...], also diese Bundestag area, Brandenburger Tor und sowas.“

Die meisten Studierenden erkennen *nach* dem Berlin-Aufenthalt einerseits ihre partiell ‚touristische‘ Handlungspraxis bzw. eine zumindest temporäre Rolle als TouristInnen während des Berlin-Aufenthalts an, andererseits reklamieren sie auf Basis ihrer Unterkunft, ihrer ausbildungsinstitutionellen Verankerung und Aufenthaltsdauer alltägliche Lebenserfahrung und quasi ‚authentische‘ lokalkulturelle Erkundung. Man könnte daher von einem „Tourismus plus“-Orientierungsschema sprechen, das für die Studierenden letztlich mobilitätspraktisch relevant wird. Henry charakterisiert die Vermischung beider Erkundungsformen mit den Worten: „When I was in Berlin, I tried to do one thing every day [...] tried to be out all the time, and I was out all the time, that was a mix between touristy things and actually living there.“ Bei Sophie kommt die Ergänzung von ‚touristischen‘ durch ‚nicht-touristische‘ Praktiken auf der dritten Erhebungsstufe insofern zum Ausdruck, als sie beschreibt, dass sie im Falle einer erneuten Rückkehr nach Berlin keine touristischen Dinge mehr unternehmen wolle, weil sie diese nun absolviert habe. In Berlin-Erzählungen gegenüber Dritten empfiehlt sie in Abgrenzung zum Dasein „as a tourist for a quick time“ einen längeren, ausbildungsinstitutionell verankerten Aufenthalt. Ein solcher sei „the only way to get more out of it“.

Dem *Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch sozial-kommunikative Erkundung* im Fremdraum kommt in den studentischen Erinnerungen *nach* Berlin überaus hohe Bedeutung zu: Viele gehen in ihrer ersten Assoziation zum Berlin-Aufenthalt bzw. in der Schilderung ihrer schönsten Berlin-Erlebnisse auf die Menschen ein, mit denen sie dort intensiv interagierten. Beispielsweise Lin, die ihre Antwort auf die zugehörige Leitfadenfrage beginnt mit: „When I think about Berlin I remember how many lovely people I met“ oder Henry, der seine Antwort auf diese Frage mit dem Satz eröffnet: „Probably the people I met in the program, I still talk to some of them.“ Ähnlich sagt Vera: „The main image that goes through my head is ah sunny, sunny days and walking with the, with the other girls erm in Berlin, and just, you know, exchanging thoughts about ah life generally and the city.“ Andere Studierende wählen als Lieblingsfotos ihres Berlin-Aufenthalts solche aus, die gemeinsames Erkunden und etablierte soziale Zugehörigkeiten symbolisieren. Jeff kommentiert sein Lieblingsfoto in einem schriftlichen Statement per Mail mit den folgenden Sätzen:

“It’s a picture of my German guest family and myself. It is by far my favorite photo as they made my stay in Berlin incredibly enjoyable. I believe that regardless of which country we may visit, it is the people with whom we interact that make the journey worth it!”

Die Tatsache, dass nahezu alle Studierende soziale Interaktion in Berlin rückblickend als positiven Gegenhorizont hervorheben, der konstitutiv für den Genuss der Mobilitätserfahrung war, zeigt, dass dem Berlin-Aufenthalt rückwirkend primär Sinngewalt als konjunktiver sozialer Erfahrungsraum zukommt (siehe unten). Dieser umfasst meist primär das studentische bzw. ein akademisiertes Milieu, kann aber auch über dieses hinausreichen.

Auch das *Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch sinnlich-konsumptive Erkundung* wird nach Berlin fallübergreifend relevant (vgl. Anhang 1.85). So ist beispielsweise für Jeff der Liniennetz-Faltplan der Berliner Verkehrsbetriebe sein bei weitem liebstes Souvenir aus dem besuchten Zielraum, da er ihn an seine eigenständigen fremdräumlichen Streifzüge erinnert. Da sinnlich-konsumptive Erfahrung auch in ‚touristischen‘ oder ‚weniger touristischen‘ Arealen sowie in Gruppen vollzogen wird, kommt es zu Überschneidungen mit den Sub-Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde durch ‚touristische‘ vs. ‚authentische‘ sowie sozial-kommunikative Erkundung. Dies zeigt exemplarisch die folgende Interviewpassage von Lewis:

“The weather was really nice and the Brandenburg Gate, the sky that night was really nice [...] just went out, we seemed to be the only people, like in the area of museum island, seemed like nobody else was around, and there is that fountain that’s outside the Dome, and it wasn’t on, the Dome lit up dark blue, walked the middle of the fountain as it wasn’t on, just looking at the Dome [...] I just stood there for a while, watching [...] everybody bought their own bottle of wine and then we just went out and sat by the Spree, just hang out, very relaxing, was a really good night, was fun, just walking around.”

Die von Lewis beschriebene, als schönstes Erlebnis erinnerte Erkundung vollzieht sich einerseits in Berlin-Mitte rund um markierte Sehenswürdigkeiten und ist somit bis zu einem gewissen Grad ‚touristisch‘. Sie impliziert in hohem Maße auch ästhetische Aspekte, die sich im nächtlichen Ambiente beleuchteter historischer Monumente dokumentieren und dem Sub-Orientierungsschema sinnlich-konsumptiver Erkundung entsprechen, sowie ein geselliges Miteinander gemäß dem Sub-Orientierungsschema sozial-kommunikativer Erkundung.

Fallübergreifend zeigt sich, dass die *nach* dem Berlin-Aufenthalt erinnerten Erkundungsobjekte häufig individuellen Interessen entsprechen, die wiederum hohe Schnittmengen mit den gewählten Hobbies und Studienfächern haben. Darüber hinaus können sie einen professionellen oder milieuspezifischen Bezug aufweisen. Der Komponist George blickt bevorzugt auf die klassische Musikszene zurück, für die Deutschland weltweit eine hohe Reputation genießt und die er in Form von Opern- und Konzertbesuchen erkundet hat. Die Designstudentin Brianna faszinieren auch im Nachhinein noch die fotografierten Graffitis, insbesondere im ehemaligen Kunsthaus Tacheles. Lin wiederum, die aus einer traditionellen chinesischen Familie mit ausgeprägter Esskultur kommt, erinnert insbesondere erkundete unbekannte Speisen in Berlin. Für Sarah, die Jüdin ist und Geschichte bzw. Holocaust Studies studiert, ist nicht zuletzt die Erkundung des Brandenburger Tors und des Denkmals für die ermordeten Juden Europas in der Erinnerung ein positiver Gegenhorizont.

Das Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch sinnlich-konsumptive Erkundung kann sich auf der dritten Erhebungsstufe fortsetzen, wenn Studierende Erkundungspraktiken bzw. Phänomene, die *in* Berlin erprobt bzw. kennengelernt wurden, *nach* ihrer Rückkehr in den Herkunftsraum in die gewohnte Umgebung überführen. Entsprechend dem Orientierungsrahmen der distinguierenden Aneignung verändern sie hierdurch zumindest temporär und partiell alltägliche Handlungspraktiken und Kontexte. Offensichtlich wird dies beispielsweise, wenn Souvenirs aus Berlin die Zimmergestaltung der Studierenden an ihrem Wohnort prägen, wenn sie am üblichen Wohnort Ausgehorte suchen, die jenen in Berlin erlebten alter-

nativen Locations ähneln, oder dort wie in Berlin verstärkt Neues und Unbekanntes zu entdecken suchen.

Hinsichtlich der *nach* dem Berlin-Aufenthalt in den studentischen Selbstpräsentationen rekonstruierten Sub-Orientierungsschemata der Erkundung fällt auf, dass einige Studierende die eigene handlungspraktische Annäherung an den besuchten Zielraum zumindest partiell kritisch reflektieren und validieren (vgl. Anhang 1.86). Im Nachhinein fasst Brad die eigene Peergroup in Berlin auf Basis ihres überwiegend spontan-aktionistischen und ungerichteten Erkundungsstils selbstironisch als einen „Haufen ignoranter Amerikaner“. Ian wünscht sich rückblickend, Berlin stärker in einem größeren geografischen Radius erkundet zu haben. Seine zunächst gewählte „Antwort auf den Anspruch des Fremden“ (vgl. Waldenfels 1997: 77) erscheint ihm im Zuge der seit Berlin durchlaufenen entwicklungspsychologischen Prozesse als nicht hinreichend. Joleen wiederum verdeutlicht ihre selbstkritische Haltung gegenüber der eigenen Annäherung an das Fremde, indem sie die Unzulänglichkeit der eigenen Annäherung an das kulturell Andere aufgrund fehlender Fremdsprachenkenntnisse hervorhebt. Sie sieht sich rückblickend darin gescheitert, Fremdheit eigenständig zu reduzieren und zu überwinden, wie es eigentlich ihr Anspruch an sich selbst ist.

Wie in Kapitel 5.1.1 aufgezeigt, kann das Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde in ein *Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit* übergehen, welches durch *Etablierung alltäglicher Handlungspraktiken und sozialer Zugehörigkeiten*, durch *temporäre Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster und Vorstellungen* sowie *künstlerisch-kreative Verarbeitung von Fremdheitserfahrungen* durch die Studierenden angestrebt wird.

Das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch *Etablierung alltäglicher Handlungspraktiken* wird auf der dritten Erhebungsstufe insofern für die Studierenden bedeutsam, als die Veralltäglichung der Auslandserfahrung eine besonders schöne Erinnerung an den Berlin-Aufenthalt darstellen kann. Dies ist bei Henry der Fall:

“There was one moment, on the S-Bahn, going to– East to, Lichtenberg S-Bahn stop going to Friedrichstraße, Alexanderplatz or something on the S-Bahn, looking at Berlin on the East, I was like cool, I get it, this feels familiar, this is cool, that’s the strongest memory.”

Die Relevanz alltagspraktischer Routinen für die Überwindung von Fremdheitserfahrungen zeigt sich fallübergreifend *nach* Berlin vor allem dergestalt, dass alltagspraktische Routinen häufig zu den ersten Assoziationen gehören, welche die Studierenden im Hinblick auf ihren Berlin-Aufenthalt präsentieren. George, der in New York von mehreren Jobs lebt und nur begrenzt Zeit zum Komponieren findet, erinnert sich zunächst an die im Rahmen des Sommeruniversitätskurses täglich aufgesuchten Räumlichkeiten auf dem Universitätsgelände sowie an die Unterrichtssituationen mit seinem Lehrer. Darauf aufbauend erinnert er sein Apartment, in dem er viel Zeit zum Komponieren, Kochen und Schlafen verbrachte, und erst dann die Erkundung einer fremden Stadt, die eine Abkehr von ebenjener Routine markierte. Ähnlich erinnert sich Lewis zunächst an seine Apartment-Unterkunft und die dort absolvierten Hausaufgaben für den Sommeruniversitätskurs. Kim wiederum kommt zunächst die Unterkunft bei ihren Gasteltern, ihr Zimmer in deren Haus, die soziale Interaktion mit ihnen, die Nachbarschaft und das tägliche Pendeln mit dem öffentlichen Personennahverkehr zur Universität in den Sinn. Selbst Studierende wie Henry, die in ihrem Wohnumfeld in Berlin kaum Zeit verbracht haben, behalten dieses nachhaltig im Gedächtnis (vgl. Anhang 1.87). Dies zeigt, dass dem Berlin-Aufenthalt im Rückblick eine ausgeprägte Bedeutung als alltägliche Lebenserfahrung zukommt, die offenbar auf wiederholten und daher einprägsamen Handlungspraktiken beruht. Die etablierten Routinen implizierten für die Studierenden stets auch ein gewisses

Maß an Strukturvarianz zum Alltag am üblichen Wohnort – oder wie Mitch es im Nachhinein ausdrückt: „Routine not being completely routine.“ Für ihn ist die alltägliche Lebenserfahrung, die Routine, die zugleich doch Strukturvarianz bedeutete, sogar die positivste erinnerte Berlin-Erfahrung. Die Hervorhebung alltäglicher Routinen im Zusammenhang mit der bewohnten privaten Unterkunft bzw. Nachbarschaft sowie der besuchten Ausbildungsinstitution kann auch als handlungspraktischer Ansatzpunkt des Sub-Orientierungsschemas der Überwindung von Fremdheit durch temporäre Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster (siehe unten) gedeutet werden.

Das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch *Etablierung sozialer Zugehörigkeiten* erweist sich *nach* Berlin als höchst relevant in den Erinnerungen der Studierenden. Es zeigt sich einerseits, wenn Studierende in ihren Rückblicken den Genuss des Berlin-Aufenthalts an den dort gefundenen Freundschaften festmachen und wenn diese zentral in den Narrationen über Berlin sind. Andererseits wird es offenbar, wenn soziale Beziehungen zu den schönsten Erinnerungen oder ersten Assoziationen im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt zählen (vgl. Anhang 1.88). Dies ist u. a. bei Jeff der Fall:

“With my erm guest family. I remember eating with them, breakfasts and dinners very fondly, we have always had these engaging discussions, erm I really, one thing I really enjoyed erm was I came home from school, or I was a half hour late after school, and I came home around evening time and erm I got back and my erm my guest father and brother were sitting outside erm, sitting outside their flat like on, like just on the porch and they were drinking with another friend, and they were talking about politics or something, and the economy right now and, you know, they just gave me a beer and like, hey come sit and join us [...] they just invited me to like hang out with them and just have a drink with them, you know, and they would ask me, what do you think? [...] that really sticks out [...] I found the people, the– the connections, the socializing [...] to socialize on that scale, you know, and not just with people like, like down the road or across the street, but like with people, you know, twelve time zones ahead of you, people who are like, you– you– you don’t share a common first language, you know– I find that by far like the most fascinating incredible thing, like if people ask me what’s the most fascinating, incredible thing [...] that’s exactly what I would tell them, it’s (I: mhm) the people (I: yeah) that I’ve met (I: yeah) and the friends I’ve made.”

Für Jeff macht die Akzeptanz als gleichwertiges Familienmitglied in seiner Gastfamilie den Sinngehalt seines Berlin-Aufenthalts aus. Gerade im Rückblick zeigt er sich fasziniert von der Erfahrung, ausgeprägte soziale Zugehörigkeit trotz starker kultureller, insbesondere fremdsprachlicher Unterschiede aufbauen und über eine beträchtliche geografische Distanz hinweg aufrechterhalten zu können. Während sich die erinnerte etablierte soziale Zugehörigkeit bei ihm vor allem auf die Gastfamilie bezieht, zeigt der Fallvergleich, dass sie in den Selbstpräsentationen anderer Studierender teils stärker auf Mitstudierende, MitbewohnerInnen, AnwohnerInnen, NachbarInnen oder Zufallsbekanntschaften bezogen wird. Zielt sie auf eine Gastfamilie oder Wohngemeinschaft, geht sie vermutlich bis zu einem gewissen Grad auch mit der temporären Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster einher. Sie wird somit nicht nur durch einen Orientierungsrahmen der Vergemeinschaftung, sondern vermutlich auch der Akkulturation strukturiert. Umgekehrt legt die Etablierung sozialer Zugehörigkeiten primär zu gleichaltrigen Mitstudierenden nahe, dass der Sinngehalt des Berlin- Aufenthalts auf der dritten Erhebungsstufe auch maßgeblich darin besteht, dass er einen konjunktiven Erfahrungsraum von Austauschstudierenden konstituiert. Viele Studierende vereint, dass sie – wenn auch in abgestufter Form – strukturelle Fremdheitserfahrungen durchlaufen, die sie durch soziale Interaktion zu reduzieren bzw. durch Etablierung einer Gruppengemeinschaft zu überwinden suchen.

Ein Konflikt konnte – so zeigen die Erinnerungen einzelner Studierender an den Berlin-Aufenthalt – entstehen, wenn in der Fremde die Etablierung sozialer Zugehörigkeit zu einer Peer-

group als Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit dominierte, die Mitglieder der Peergroup jedoch darüber hinaus kaum Sub-Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde teilten. Für Jeff konfligierte der aktionistische, eher ‚touristische‘ Erkundungsstil mancher Peergroup-Mitglieder mit dem von ihm präferierten kontemplativen, vermeintlich ‚authentischeren‘ Erkundungsstil, dem Orientierungsschema der informellen fremdkulturellen Wissenserweiterung und dem Orientierungsrahmen der Akkulturation. Um die soziale Zugehörigkeit zur Peergroup zu erhalten, musste er diese bis zu einem gewissen Grad unterordnen, was ihm als negativer Gegenhorizont in Erinnerung ist:

“My most negative experience is, would be probably erm riding the Bahn with Lilly from our student group (I: lacht) because honestly I enjoyed every second of Berlin except the moments where she would like kind of start fidgeting and like bumping people and I just like, I, I guess to, to generalize it, it was the moments where like it drew, there were moments where unwanted attention was drawn to me that I didn’t like, like I really, when I was there I really liked to play the role of just kind of, like, kind of like be quiet, hang in the back (I: mhm) and observe and learn because, (I: mhm) you know, like engage but like don’t– don’t over-engage, (I: yeah) like don’t be making a scene and people will stare at you.”

Jeffs Bestreben, sich unauffällig in die fremdkulturelle Umgebung zu integrieren, das ihm auch im Rückblick auf den Berlin-Aufenthalt noch stark vor Augen steht, entspricht einem Orientierungsrahmen der Akkulturation, der für viele Mitstudierende jedoch zweitrangig ist. Im Fallvergleich zeigt sich, dass andere Studierende die untereinander teils stark divergierenden Orientierungsschemata auch als etwas empfinden, was die Etablierung sozialer Zugehörigkeiten in der Fremde erschweren konnte. So präsentiert sich Sophie *nach* dem Berlin-Aufenthalt als eine Person, die stark an einer Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände interessiert war und mit dem spielerischen, an Strukturlockerung orientierten Erkundungsstil vieler Mitstudierender wenig anfangen konnte (vgl. Anhang 1.89).

Das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch *temporäre Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster und Vorstellungen* lässt sich in den Selbstpräsentationen der Studierenden *nach* Berlin kaum rekonstruieren und ist folglich auf der dritten Erhebungsstufe von untergeordneter Relevanz. Zu den rückblickend sporadisch thematisierten übernommenen fremdkulturellen Handlungsmustern gehören lediglich die Anwendung der Fremdsprache Deutsch oder angenommene strukturlockernde wie regelkonforme Verhaltensweisen (z. B. Biertrinken im öffentlichen Raum, geringes Maß an sozialer Interaktion im ÖPNV). Einzelne Studierende erinnern zudem temporär angenommene lokal übliche Fortbewegungspraktiken wie Fahrradfahren oder stilistische Praktiken im Hinblick auf Kleidung, Schuhe und Accessoires (vgl. Anhang 1.90).

Das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch *künstlerisch-kreative Verarbeitung* reklamieren auf der dritten Erhebungsstufe eher wenige Studierende für sich, unter ihnen insbesondere Brianna:

“My first memory of Berlin is the metro [...] exactly one story one particular story that I have– I have had in my mind for quite a while and I would like in the future to actually work this story for a short film [...] I have kept this memory coming back and back and back and it’s from this night when I– I don’t know felt like I had met twi– you know have you heard of twin souls you know twin souls (I: yeah yeah) I never spoke to this person, that was really weird but something like erm I don’t know, something happened.”

“Tacheles [...] I was very interested in the textures of the walls, how everything was arranged, in all this mess how ja I don’t know how everything was there, like all in all this place– it’s like a whole– yeah I don’t know I cannot imagine it in another way, and this totally says Berlin [...] I took some pictures that later on– the textures I used them on projects like on design projects.”



Briannas erste Assoziation zu ihrem Berlin-Aufenthalt ist der ÖPNV und darauf aufbauend die Begegnung mit einem Fremden in der U-Bahn, den sie auf Basis ähnlicher stilistischer Merkmale und übereinstimmender Muttersprache (wie sie durch dessen Interaktion mit einem Mitfahrenden erfährt) als „Seelenverwandten“ erinnert. Die von ihr erinnerte wortlose Interaktion mit dem Fremden möchte sie als Kurzfilm-Script verwenden. Dass sie mir von ihr circa 15 Minuten lang in dramaturgisch ausgefeilter Form erzählt, verdeutlicht, dass es sich um eine wiederholt reproduzierte, kreativ transformierte Berlin-Narration handelt, die für die Auflösung von Fremdheitserfahrung steht. Auch Briannas Nutzung von im Zuge lokalkultureller Erkundungen entstandenen Fotos für Projekte ihres Designstudiums im Herkunftsraum *nach* dem Berlin-Aufenthalt veranschaulicht, dass Berlin für sie auf der dritten Erhebungsstufe insbesondere als alternativer, performativ angeeigneter Kreativraum Sinn entfaltet.

## 7.2 Sinnkonstituierende Orientierungen, Erfahrungen und Handlungspraktiken im Hinblick auf die Erfahrungsdimension „Lernen & Bildung“

### 7.2.1 Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs

Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs, das auf der ersten und zweiten Erhebungsstufe rekonstruierbar war, wird auf der dritten Erhebungsstufe ebenfalls durch die Studierenden thematisiert. Manche von ihnen verdeutlichen seine Relevanz für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts in Antworten auf meine Leitfadenfrage nach ersten Assoziationen zum Berlin-Aufenthalt bzw. auf die Frage nach Berlin-bezogenen Narrationen gegenüber Dritten. So sagt George:

“What first comes in my mind? (I: yeah, when you remember your stay) probably the university, probably the university and my– university, the professor I studied with, this one building where we always met for our lessons, and erm the practice room right across to that, so the university is the first that comes.”

Für George sind die ausbildungsinstitutionelle Verankerung während des Berlin-Aufenthalts, die hier vollzogenen formalen Lernprozesse und die damit verbundenen Lehrenden-Lernenden-Interaktionen die ersten assoziativen Erinnerungen an den Berlin-Aufenthalt. Auch andere Studierende erachten studienbezogenes Lernen *nach* dem Berlin-Aufenthalt als wichtige Handlungspraxis im besuchten Fremdraum und weisen ihm in ihren Selbstpräsentationen einen wesentlichen Anteil am Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts zu (vgl. Anhang 1.91). Einerseits dokumentiert sich dies, wenn sie zuvorderst auf den Sommeruniversitätskurs, hiermit verbundene Hausaufgaben und Exkursionen verweisen und erst aufbauend auf andere Erfahrungsaspekte wie etablierte soziale Zugehörigkeiten, Differenz- und Fremdheitserfahrungen eingehen. Andererseits zeigt es sich, wenn sie das studienbezogene Lernen in Berlin als konstitutiv für den Studienerfolg im Herkunftsraum, die Planung und Entwicklung der eigenen Ausbildungskarriere präsentieren.

Neben den Studierenden, die das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs vorrangig im Vergleich zu anderen Erfahrungen thematisieren, gibt es solche, die dieses nicht in den Vordergrund stellen, jedoch verdeutlichen, dass es einen wichtigen Aspekt ihres Berlin-Aufenthalts darstellt. Zu diesen Studierenden gehört Vera. Sie ermuntert ihre Freunde am üblichen Wohnort genau aus diesem Grund zu Bewerbungen für Sommeruniversitäten im Ausland: „I advertise it erm because I, I found it was one of the most erm productive, like of the most formative experience in language, erm foreign language learning I’ve– I’ve had in my life.“ Die biografische Einordnung der formalen Lernerfahrung in Berlin

verweist auf einen bei Vera wie auch anderen Studierenden ausgeprägten Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital. Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs ist mobilitätsbezogen auf der dritten Erhebungsstufe jedoch nicht für alle Studierenden derart relevant wie für die soeben genannten. Es kann auch von anderen Orientierungsschemata überlagert werden (vgl. Anhang 1.92). Von seiner untergeordneten Bedeutung für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts auf der dritten Erhebungsstufe ist auszugehen, wenn Studierende *nach* Berlin ausbildungsinstitutionelle Handlungspraktiken nahezu nicht erwähnen. Dies ist beispielsweise bei Lin der Fall, die ihren Sommeruniversitätskurs lediglich im Vergleich mit aufbauender Austauschmobilität erwähnt: „I have to say the language course I had in Berlin in Freie Universität is really good, I really think that class is good.“ Oder bei Henry, der den Sommeruniversitätskurs lediglich als Rahmen für den Besuch kultureller Events (Dreigroschenoper im Berliner Ensemble) oder den Aufbau sozialer Kontakte („the people I met in the program“) erinnert. In seinem Rückblick auf den Berlin-Aufenthalt beschreibt er jedoch, dass der ausbildungsinstitutionelle Kontext mit zunehmender Aufenthaltsdauer in Berlin sogar zum negativen Gegenhorizont wurde: „I wanted to leave the program too, I was kind getting a little sick of the program ((lacht)), don't tell them, but, I wanted to leave the program.“

Dies zeigt, dass das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs *nach* der Rückkehr in den Herkunftsraum geradezu irrelevant sein kann. Henry hat sich bereits in Berlin entschieden, keine Credits für den besuchten Sommeruniversitätskurs anrechnen zu lassen. Er wirft nach Berlin nahezu alle sommeruniversitätsbezogenen Unterlagen und Studienunterlagen des Kurses weg und begründet dies damit, dass ähnliche fremdsprachliche Übungen erneut mit der Lehrerin in Deutsch als Fremdsprache an der Heimatuniversität stattfinden würden. Außer dem Teilnahmezertifikat seines Kurses gehören durch den Kurs initiierte Zeichnungen und ein Gruppenfoto des Kurses, das die Verantwortlichen der Sommeruniversität allen Teilnehmenden zum Abschied schenkten, zu den wenigen studienbezogenen Dingen, die Henry zum Andenken an den Berlin-Aufenthalt aufbewahrt. Das Foto repräsentiert nicht nur das Orientierungsschema studienbezogenen Lernfortschritts, sondern auch das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten. Es steht für die Verbindung verschiedener Orientierungsschemata und zeigt, dass die ausbildungsinstitutionelle Verankerung konstitutiv für die etablierte soziale Gemeinschaft mit anderen KursteilnehmerInnen wirkte. Sie trug wesentlich dazu bei, dass Berlin als konjunktiver Erfahrungsraum erinnert wird. In den Erinnerungen mancher Studierender an ihren Berlin-Aufenthalt vermischt sich das Orientierungsschema studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs auch mit anderen Orientierungsschemata wie der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen bzw. personalem und biografischem Lernen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn alltägliche fremdsprachliche Lernprozesse in Berlin erinnert werden, die einen Studienfachbezug haben, oder wenn dem Sommeruniversitätskurs der Sinn zugeschrieben wird, personale Lernprozesse unterstützt zu haben (z. B. Diskussionsfähigkeit oder Selbstorganisation, vgl. Kap. 7.2.3 und Anhang 1.93).

### **7.2.2 Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen**

Viele Studierende thematisieren informelle Lernerfahrungen im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt auf der dritten Erhebungsstufe explizit überhaupt nicht. Nur vereinzelt wird der Aufenthalt rückblickend ausdrücklich als konjunktive Erfahrung von Studierenden gefasst, die Lernen ermöglichte. So durch Jeff: „It's a common thing that we can all like share and talk about and

through that we learn about each other as individuals.“ Selbst Erfahrungen mit Studienfachbezug, hierunter Radio-, Opern- oder Museumsbesuche, werden nicht primär als Lernprozesse, sondern vielmehr als Erlebniskonsum entsprechend der eigenen Interessen präsentiert. Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen ist somit *nach* dem Berlin-Aufenthalt in Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde durch Erkundung aus Erfahrungsdimension 1 eingebunden. Die Studierenden beziehen sich auf dieses implizit, wenn sie von freizeitbezogenen Aspekten berichten, die sie in Berlin neu kennenge<sup>l</sup>ernt haben (vgl. Anhang 1.94). Sie thematisieren es zudem, wenn sie den interkulturellen Austausch mit Mitstudierenden, die räumliche Erkundung der fremden Stadt, fremdkulturelle Beobachtungen des unbekannteren Anderen und Entdeckungen Revue passieren lassen und reflektieren (vgl. ebd.). Beispielhaft sei Vera zitiert, die sich in ihrer bildlichen Erinnerung mit Mitstudierenden durch Berlin laufen sieht, „exchanging thoughts about ah life generally and the city“. Sie erinnert Berlin als Urlaub, „in which we were discovering a lot“.

Dies zeigt, dass die Studierenden in Berlin im Rahmen von Erkundungen verschiedene Einsichten gewannen, die sich u. a. auf die entdeckte Fremdkultur beziehen. Sie erinnern diese auch *nach* der Rückkehr in ihre Herkunftsräume, verstehen sie aber nicht explizit als Lernprozesse, sondern als ihre individuelle Form der Auseinandersetzung mit dem Fremdem und dem Selbst, welche mit neuen Erfahrungen einherging. Sie fassen das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen *nach* dem Berlin-Aufenthalt somit tendenziell als impliziten, geradezu selbstverständlichen Bestandteil von Orientierungsschemata in Erfahrungsdimension 1, insbesondere dem Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde sowie weitgehender oder reduzierter Fremdheits- und Differenz Erfahrung. Kam es im Zuge des Berlin-Aufenthalts nur in geringem Umfang zu informellen fremdkulturellen Lernprozessen, so kann dies nachhaltig einen negativen Gegenhorizont konstituieren. So sagt George *nach* seiner Rückkehr in den Herkunftsraum:

“In some way unfortunate I have to say was, I was with all Americans, I think I said that, you know, would have been nice with German students or from other cultures aside from you know New York, I don't feel like I learn– you from New York, I from New York ((lacht)), great!”

### **7.2.3 Das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens und sein Bildungspotenzial**

Das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens dokumentiert sich bei Studierenden auf der dritten Erhebungsstufe, wenn sie dem Berlin-Aufenthalt im Zuge biografischer Selbstreflexion rückblickend Sinn zuschreiben (vgl. Nohl et al. 2015: 162). Personales Lernen findet statt, wenn sich Studierende aufbauend auf den Berlin-Aufenthalt kritisch mit eigenen, bis dahin unhinterfragten kognitiven Verhaltensmustern auseinandersetzen und dies beschreiben. Brianna reklamiert beispielsweise eine gestiegene Eigenständigkeit infolge weitgehender Fremdheitserfahrung während des Berlin-Aufenthalts:

“The third thing I learned was to be on my own, to be on my own in a lot of ways, I went to this trip on my own, having no friends, knowing noone, having no house, that was kind of hard, and when I arrived at the summer university I discovered that I was the only person whose mother tongue was not English [...] I realized that also the education I have had in the past years” was like really good [...] I am totally prepared.”

Brianna bettet den personalen Lernprozess in eine biografische Reflexion ihrer milieuspezifischen und ausbildungsinstitutionellen Verankerung, ihrer Studien- und Berufskarriere ein (vgl. Kap. 7.3.3). Generell werden personale Lernprozesse *nach* dem Berlin-Aufenthalt durch die Studierenden zumeist als Selbstreflexionen, Selbstentwicklungen bzw. Selbstveränderungen

gefasst. Sie sind somit eng mit Sub-Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs verknüpft (vgl. Kap. 7.1.3). Dies verdeutlicht der Beginn der Antwort von Jeff auf die Leitfragenfrage, was er anderen von seinem Berlin-Aufenthalt erzählen würde: „Completely like eye opening, completely like life changing. I mean, it's, it really is like, it's— it's an— it's an opportunity to grow more as a human [...] life changing, incredible, I mean, like by far as of now the best experience of my life.“ Indem Jeff den Berlin-Aufenthalt gesamtbiografisch als Erlebnis fasst, welches sein Leben veränderte, und Auslandsaufenthalte generell als Chance zur Selbstentwicklung beschreibt, spricht er dieses Bildungspotenzial zu. Um Wiederholungen zu vermeiden, gehe ich hierauf an dieser Stelle nicht näher ein, sondern in Kapitel 8.2, in dem fallspezifisch Bildungspotenziale im Zuge des Berlin-Aufenthalts rekonstruiert werden.

## 7.3 Relevante Erfahrungskontexte für Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts

### 7.3.1 Frühere und künftige Mobilitätspraxis

*Frühere Mobilitätspraxis*, die dem Berlin-Aufenthalt voranging, wird von den Studierenden *nach* ihrer Rückkehr in ihre Herkunftsräume auf einer expliziten Ebene kaum in Berlin-bezogene Stegreiferzählungen eingeflochten. Somit ist davon auszugehen, dass früherer Mobilitätspraxis von den Studierenden bei der Präsentation ihrer unmittelbar zurückliegenden Auslandserfahrungen bzw. den Erinnerungen daran keine hohe Bedeutung beigemessen wird. Dennoch erfolgt gelegentlich ein expliziter Rückbezug auf frühere Mobilitätserfahrung, dessen strukturelle Verwendung nachfolgend aufgezeigt wird. Auch ist davon auszugehen, dass frühere Mobilitätspraxis die Selbstpräsentationen der Studierenden *nach* Berlin implizit prägt und somit dennoch für Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts relevant wird. Die genannten Annahmen werden nachfolgend auf Basis des empirischen Materials begründet und erläutert.

Wird frühere Mobilitätspraxis von Studierenden *nach* dem Berlin-Aufenthalt explizit erwähnt, so wird sie einerseits vergleichend herangezogen, um spezifische Erlebnisse, die während des Berlin-Aufenthalts stattfanden, als biografisch außergewöhnliche Erfahrungen einzuordnen. Dies verdeutlicht die folgende Interviewpassage von Kim:

“Es war nicht mein erste Mal in eine Konzentrationslager, ich war in der Nähe von Berlin, gibt auch ein? (I: Sachsenhausen), ja mit ganze Klasse Gymnasium, ich war jung und sowas, deswegen habe ich auch ähnlich, aber nicht ähnlich gefühlt, diese Mal ich habe wirklich geweint, quasi in diese Buchenwald haben die noch diese, nicht Maschine, oven, für people doing, benutzten auch [...], habe wirklich geweint und sowas, nach zwei Jahren immer noch diese Gefühl [...] trying to find an adjective, not shocking but you know, I don't know how to describe this.”

Mithilfe früherer Mobilitätspraxis als Vergleichsmaßstab verdeutlicht Kim die herausragende, in diesem Fall höchst emotionale Bedeutung ihres Besuchs des Konzentrationslagers Buchenwald, der im Rahmen einer von ihrer Sommeruniversität angebotenen Exkursion nach Weimar stattfand. Andererseits nutzt sie frühere Mobilitätspraxis zudem, um spezifische Berlin-bezogene Orientierungsschemata rückblickend zu begründen. So sagt sie *nach* dem Berlin-Aufenthalt auf Rückfrage zu den *in* Berlin erwähnten Einkaufserfahrungen: „2011, es war nicht meine erste Mal in Berlin, dritte Mal, deswegen auch nicht so viele Souvenir gekauft.“ Sie führt also ‚nicht-touristische‘ Handlungspraxis auf bereits vorhandene Mobilitätserfahrung nach Berlin zurück. Ähnlich wird frühere Mobilitätspraxis vereinzelt herangezogen um spezifische Erwartungen an Erkundungsziele sowie ausgeprägte Fremdheitserfahrungen in Berlin im Nachhinein zu legitimieren. Dies verdeutlicht Joleens Rückbezug auf einen Engländeraufenthalt und ihre Mobilitätsbiografie:

“I wasn’t expecting– like I visited England before, I had experienced how old stuff is in England, things are just very very old in a way that things in America are not and I think I was expecting more of that going into Germany and I saw a little bit of it, like in the city center but [...] a lot of history has been destroyed by war.”

“I don’t think I was prepared also, I mean I kind of was prepared for– I haven’t experienced that level of discomfort of not feeling I belong in the culture and maybe this isn’t German specific, it could be any country, it’s my first time being in a country where I didn’t speak the language, and wasn’t familiar with just basic customs.”

Die Interviewpassagen zeigen auf, dass fehlende Mobilitätserfahrung ins fremdsprachliche Ausland aus Sicht der Studierenden den Sinngelhalt des Berlin-Aufenthalts als weitgehende Fremdheitserfahrung verstärken kann. Sie trägt im Fall Joleens zur Konstituierung des Sub-Orientierungsschemas der spezifischen kulturellen Differenzenerfahrung bei und wirkt als Erwartungsmaßstab (z. B. im Hinblick auf architektonisch-ästhetische Unterschiede). Dies zeigt sich auch im Fallvergleich. George, der das Kennenlernen anderer Perspektiven für sein künstlerisches Schaffen im Rahmen seines Auslandsstudiums in Australien zu schätzen gelernt hatte, bedauert im Rückblick auf seinen Berlin-Aufenthalt die fehlende fremdkulturelle bzw. transkulturelle Inspiration im Sommeruniversitätskurs, der ausschließlich von AmerikanerInnen, also Mitgliedern desselben Herkunftsraums besucht wurde. Wiederholte Mobilitätspraxis in denselben Zielraum kann wiederum eine Wechselwirkung mit dem Orientierungsschema der reduzierten Fremdheitserfahrung im Sinne einer Erfahrung von Neuem und Unbekanntem eingehen. So verdeutlicht Sophie *nach* dem Berlin-Aufenthalt, dass die ‚touristische‘ Erkundung Berlins für sie aufgrund wiederholter Berlin-Besuche keinen positiven Gegenhorizont mehr darstellt, sondern einen zunehmend negativen (vgl. Anhang 1.95).

Auch wenn Studierende frühere Mobilitätspraxis im Rückblick auf den Berlin-Aufenthalt nicht explizit erwähnen, ist davon auszugehen, dass sie implizit als Vergleichsmaßstab für die Erinnerung und Bewertung spezifischer Aspekte ihrer Auslandserfahrung durchaus eine Rolle spielt. So charakterisiert Kim, obwohl ihre mir gegenüber geschilderten Berlin-Erfahrungen kaum Bezüge auf frühere Mobilitätspraxis enthalten, Berlin-bezogene Narrationen gegenüber sehr engen sozialen Bezugspersonen dadurch, dass sie detaillierte Abgrenzungen zu früherer Mobilitätserfahrung vornimmt: „Normally I tend to do more comparison, to detail comparison, what I feel before, when I first came, the different feeling I had because they knew it was not my first time in Berlin.“ Dies legt nahe, dass ein konjunktiver biografischer Erfahrungsraum, wie er durch die Primärsozialisation besteht, eine mobilitätsbiografische Kontextualisierung mobilitätsbezogener Sinngelhalte fördern kann. Möglicherweise trägt auch die Dauer sowie die emotionale Bindung und die erhöhte zeitliche Flexibilität in der Interaktion mit engen sozialen Bezugspersonen dazu bei, dass frühere Mobilitätspraxis stärker in Erzählungen einbezogen wird als dies in den teils stark argumentativ geprägten Interviews mit mir der Fall ist.

Mir gegenüber verweisen die Studierenden in ihren Selbstpräsentationen *nach* dem Berlin-Aufenthalt zumeist lediglich implizit auf frühere Mobilitätspraxis. Dies tun sie u. a., indem sie von Mobilität in ursprüngliche Herkunftsräume erzählen, aus denen sie weggezogen sind, oder wenn sie dem Berlin-Aufenthalt bzw. Berlin Sinngelhalte bzw. Merkmale unter Bezugnahme auf mehrere Orte zuschreiben. So schaut beispielsweise Vera, die für ihr Zweitstudium von Italien nach London umgezogen ist, mit einem doppelten Blickwinkel auf Berlin zurück: Mit dem Blick der LondonerInnen, wenn sie überlegt, was diese an der Stadt Berlin ebenfalls mögen könnten und inwiefern Berlin London ähnelt oder sich unterscheidet. Mit dem Blick der Italienerin, wenn sie von ihrer durch den Sommeruniversitätskurs inspirierten Lehrtätigkeit in Italienisch als Fremdsprache in London erzählt. Diese ist nicht losgelöst von ihrer ursprüngli-

chen Herkunft aus Italien sowie ihrer ausbildungsbezogenen Migration nach England zu sehen. Die Lehrtätigkeit in Italienisch als Fremdsprache verweist auf ein Orientierungsschema der Erfahrung des (kulturell) Eigenen. Auch Lins Rückblick auf ihren Berlin-Aufenthalt ist dadurch geprägt, dass dieser aufgrund vorangegangener bildungsbezogener Migrationserfahrung ins Ausland relevant für die Fortentwicklung sozialer Zugehörigkeiten wurde (u. a. die Trennung von ihrem damaligen Freund, vgl. Anhang 1.95).

Im finalen Sample *nach* dem Berlin-Aufenthalt finden sich einige wenige Studierende, die in ihren Stegreiferzählungen *künftige* mehrwöchige oder mehrmonatige *Mobilität* ins Ausland zwar lose imaginieren, aber in den folgenden Jahren nicht konkret planen oder realisieren.<sup>152</sup> Die meisten Studierenden realisieren jedoch aufbauend auf den Berlin-Aufenthalt weitere eigenständige studienbezogene Mobilität. Hierzu zählen insbesondere Studierende, die Fremdsprachen studieren (Brad, Kim, Lin, Mitch, Lewis, Jeff) und/oder durch frühere Auslandsaufenthalte bzw. familiäre Hintergründe bereits gut weitere Sprachen sprechen. Studienbezogen mobil werden zudem solche, für die Auslandsaufenthalte im Rahmen ihres Aufbaustudiums sinnvoll erscheinen oder notwendig sind (Sarah, Vera, Sophie). Künftige Auslandsmobilität wird von den Studierenden häufig in Kombination mit dem Reisezweck formaler Ausbildung oder beruflicher Qualifizierung realisiert und geplant. Sie hängt somit stark mit dem Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital (vgl. Kap. 7.2.1) sowie mit der milieuspezifischen Lebenslage zusammen (vgl. Kap. 7.3.3). Weitere Universitätskurse, Auslandssemester bzw. Aufbaustudien oder Forschungsaufenthalte speziell in Deutschland planten und realisierten in den ersten zwei Jahren nach dem Berlin-Aufenthalt acht der 14 Interviewten aus dem finalen Sample.

Dem Berlin-Aufenthalt kommt die Bedeutung eines positiven Gegenhorizonts im Hinblick auf künftige Mobilitätspraxis zu. Zum Teil stellen die Studierenden eine direkte Verbindung zwischen ihm und (potenzieller) künftiger Mobilitätspraxis her. Jeff, der *nach* seinem Berlin-Aufenthalt unbedingt nach Deutschland zurückkehren möchte und sich zum Zeitpunkt unseres Interviews bereits um ein Jahresstipendium beworben hat, verdeutlicht dies unter anderem mit den folgenden Worten:

“So with my family I more often talk about like the opportunities or the things I’ve seen [...] it really opened my eyes, that, you know it’s– it’s very– it’s very possible and feasible for like an American, like you know, who’s fully working on his German to go to Germany and you know, (I: mhm) like find– find a career you know, maybe start a career or something (I: yeah) or find a job there, it’s, (I: yeah) it’s not so impossible [...] I do plan like whether I get the internship or not to return back.”

Jeff gelingt es, ein Stipendium zu ergattern und seine Rückkehrträume zu realisieren. Auch Studierende wie Mitch, Vera, Sarah, Sophie, Brianna und Kim kehren nach Deutschland und Berlin zurück. Als Orientierungsschemata werden in diesem Zusammenhang nicht nur jenes des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs aus Erfahrungsdimension 2 relevant, sondern auch das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung im Sinne einer Erfahrung von Neuem und Unbekanntem sowie das Orientierungsschema des Eigenen im Sinne einer Pflege bereits etablierter sozialer Zugehörigkeiten aus Erfahrungsdimension 1. Zum Teil werden die genannten Orientierungsschemata, die handlungspraktisch kombinierbar sind, gleichermaßen für die Studierenden bedeutsam.

In den Erzählungen der Studierenden kommt künftiger Mobilitätspraxis, insofern sie aus eigenem Antrieb erwähnt wird und in andere Themenkomplexe eingeordnet ist, mehrere Funktio-

---

<sup>152</sup> Die Gründe hierfür könnten in weitgehender Fremdheitserfahrung *während* des Berlin-Aufenthalts liegen, die negativer Gegenhorizont ist, in der Priorisierung einer Selbstentwicklung am üblichen Wohnort oder in der Lebenslage (fehlende finanzielle Ressourcen, Familiengründung).

nen im Hinblick auf Sinngehalte zu: Insofern es sich um unmittelbar an den Berlin-Aufenthalt anschließende Mobilität handelt, dient sie erstens dazu, den Berlin-Aufenthalt in eine übergreifende kulturräumliche Erfahrung einzuordnen. So eröffnet Brad auf meine Bitte, mir zu erzählen, was seit unserem letzten Treffen in Berlin passiert sei, seine Stegreiferzählung mit Verweisen auf die aufbauende Mobilität in andere europäische Hauptstädte: „I mean, all that stuff in London happened, erm and in Dublin.“ Indem er im Gegensatz zu anderen Interviewten von weiterer Mobilitätspraxis in Europa rund um den Berlin-Aufenthalt berichtet, auf den weiteren Verlauf des Berlin-Aufenthalts nach unserem letzten Treffen hingegen nicht eingeht, unterstreicht er den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als primär europäische Auslandserfahrung. Dem Aufenthalt wird nur bedingt ein Berlin-spezifischer Sinn zugeschrieben, er wird vielmehr als Teil einer transnationalen Europaerfahrung erinnert.

Weitere Mobilitätspläne werden, zweitens, mit dem üblichen gewohnten Alltag am Wohnort kontrastiert, der langweilig geworden ist und wenig Veränderungen in Aussicht stellt. Sie werden argumentativ genutzt, um die fortbestehende Bedeutsamkeit von Sub-Orientierungsschemata reduzierter Fremdheits- und Differenzenerfahrung (Erfahrung von Strukturvarianz, Neuem und Unbekanntem, vgl. Kap. 7.1.2) herauszustellen. Hierin liegt u. a. für Jeff ein wesentlicher Sinngehalt:

“Life is the same as usual, like, nothing has changed, so that’s, that’s how– one thing about Hawaii is things change very slowly if at all here, and it’s kind of boring [...] it’s fun, I enjoy it– it’s comfortable, but erm I’ve been, I’ve been actively– always actively looking since I left Berlin to find a way to go back to Germany.”

Künftiger Mobilität wird drittens die Funktion zugeschrieben, dass sich durch sie spezifische mobilitätsbezogene Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 1 und 2 handlungspraktisch umsetzen lassen. Sie wird in den studentischen Selbstpräsentationen *nach* dem Berlin-Aufenthalt sowohl vage-abstrakt idealisiert als auch als individuelle konkrete Planung thematisiert. Für Jeff beispielsweise ist Selbstentwicklung ein relevantes Sub-Orientierungsschema, dessen Verwirklichung Auslandsaufenthalte in Aussicht stellt: „An opportunity to grow more as a human going– like going abroad anywhere.“ Für Sarah wiederum scheint das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und der reduzierten Fremdheitserfahrung im Sinne einer Erfahrung von Strukturlockerung und Unbekanntem im Zuge des nächsten Europa-Aufenthalts realisierbar. Im Rahmen von diesem möchte sie Forschung für ihr Promotionsstudium und Familienurlaub verbinden

Künftiger Mobilität spezifisch nach Berlin kommt *nach* der Rückkehr der Studierenden an ihren üblichen Wohnort die Bedeutung zu, dass sie zum Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als konjunktiver Erfahrungsraum mit engen sozialen Bezugspersonen beitragen kann. Insbesondere Studierende, für die der Berlin-Aufenthalt herausragende Bedeutung hatte und nachhaltig einen überaus positiven Gegenhorizont bildete, verspürten *nach* Berlin das Bedürfnis, einen Teil ihrer dortigen Erlebnisse engen Bezugspersonen nachvollziehbar zu machen. Dies verdeutlicht Brianna, die Berlin als Reiseziel allen Freunden und Bekannten schmackhaft zu machen versucht und sich vom Berlin-Besuch mit ihrer Familie erhofft, dass Berlin für ihren Vater zu einem ähnlich positiven Gegenhorizont wird:

“I was also so happy because my family– they will gonna meet Berlin, at least for a couple of days, they were going to get all this feeling and all this excitement and the person I wanted the most to know Berlin was my dad.”

Die im Zuge weiterer Mobilität mit engen sozialen Bezugspersonen aufgesuchten Orte in Berlin können aber nur bedingt ein Teilen relevanter Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden herbeiführen. So ist anzunehmen, dass Sinnschichten, die das Orientierungs-

schema der Annäherung an das Fremde durch ‚touristische‘ Erkundung betreffen, möglicherweise einfacher zu teilen sind als Sinnschichten, die u. a. mit der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters und individuellen Interessen verknüpft sind (vgl. Anhang 1.96). Sophie wird sich der Grenzen, wesentliche Sinngehalte intergenerationell bzw. intersubjektiv zu teilen, im Zuge aufbauender Berlin-Mobilität bewusst:

“I remember my mom was shocked, when walking back in the evening, so many people outside, sitting, talking, she doesn’t understand, if she had spare time she would go to the gym, she doesn’t understand this kind of relax, I really like that, I find that so important.”

Die Grenzen, den Sommeruniversitätskurs-basierten konjunktiven Erfahrungsraum Berlin mit anderen Bezugspersonen wiederzuerleben, zeigen sich ebenfalls, wenn sich die individuell rekonstruierten wichtigsten Sinnschichten des Berlin-Aufenthalts nicht in den konjunktiven Erfahrungen von künftiger Mobilität wiederfinden. So dominieren in Briannas Erinnerungen an den Berlin-Aufenthalt einerseits primär sexuelle Selbsterfahrung sowie die Erfahrung von Strukturlockerung und Strukturvarianz in Abgrenzung vom Alltagsleben bei den Eltern. Andererseits hebt sie im Hinblick auf den späteren Berlin-Besuch mit den Eltern hervor, dass sie mit dem Vater holistische Images zur Historizität, Ästhetik und Dynamik Berlins teilt. Es genügt ihr, dass er letztlich in Übereinstimmung mit ihr einen positiven Gesamteindruck von Berlin hat.

### **7.3.2 Verbreitete „post-tour“-Images, Narrative und ihre strukturellen Funktionsweisen**

Berlin-bezogene Images werden von den Studierenden *nach* ihrer Rückkehr in die üblichen Wohn- und Herkunftsräume in der Regel nicht mit Narrativen zweiter Ordnung verknüpft. Vielmehr schreiben die Studierenden dem städtischen Raum Berlin in Form von Narrativen erster Ordnung unmittelbar spezifische attributive bzw. holistische Merkmale zu. Diese fügen sich zu mentalen Gesamtbildern. Die Zuschreibungen erfolgen explizit bzw. implizit primär auf Basis der eigenen Erfahrungen in Berlin. Inwiefern sie durch schriftliche und mündliche, mediale oder persönliche Narrative zweiter Ordnung mitgeprägt sind, wird durch die Studierenden so gut wie nicht kenntlich gemacht. Dennoch ist aus verschiedenen Gründen davon auszugehen, dass Narrative zweiter Ordnung für die *nach* Berlin präsentierten Images nach wie vor relevant sind (siehe unten).

Beliebte studentische „post-tour“-Images (vgl. Anhang 1.97) beziehen sich auf Berlin als kulturelles, kreatives und alternatives Zentrum („hub of creativity“, „very cultural and very dynamic“), mit weitreichender Geschichte („I was so close to history“), aber modernem Lebensgefühl („modern stuff“, „the history seems so far removed from the spirit of Berlin“) und einem vielfältigen Angebot („you can find anything there“). Welche dieser Images bevorzugt präsentiert werden, hängt davon ab, welche Handlungspraktiken *in* Berlin gemäß mobilitätsbezogen vorherrschender Orientierungsschemata und individueller Interessen verwirklicht wurden und welche Narrative zweiter Ordnung *in* Berlin konsumiert wurden.

In der Regel werden holistische Berlin-Images, die in Diskursen über Berlin verbreitet sind, durch die Studierenden nicht in Frage gestellt. Dennoch werden zumindest einzelne Image-Aspekte kritisch überprüft und bewertet. Auch wenn die Studierenden hierbei keinen milieuspezifischen Zusammenhang herstellen, ist zu vermuten, dass ihr formaler Ausbildungsgrad und die hierdurch vergleichsweise hohe Reflexionsfähigkeit dazu beitragen, die Zirkulation dominanter Narrative zumindest teilweise zu durchbrechen (vgl. Forsey/Low 2014: 156). So relativieren Henry und Joleen das Image von Berlin als einem per se ästhetischen städtischen Raum voller alter Gebäude. Brianna rückt im Nachhinein das Image von Berlin als rundum



preisgünstiger Metropole zurecht. Lin hinterfragt das Image von Berlin als ethnisch vielfältiger Metropole (vgl. Anhang 1.98).

Die Einbettung der Berlin-bezogenen Images in die studentischen Selbstpräsentationen auf der dritten Erhebungsstufe verweist auf folgende strukturelle Funktionsweisen: Zum einen werden die auf Basis der eigenen Erfahrung reproduzierten Images normativ als Vergleichsmaßstab für aufbauende Mobilität eingesetzt und mit Mobilitätsempfehlungen verknüpft: Dies verdeutlicht Brianna:

“During Berlin I went to Milan with a friend and I got terribly bored in Milan, because it’s just fashion and superficial stuff and everybody is like very well dressed so I just came with my Berlin fashion style, they were looking you know like bad faces to me, so I said, I don’t care, I will go to Rome.”

“I would also tell them that it was awesome, free, liberating and that they should totally go, like whenever they can, like maybe if they– if they’re not– maybe if it’s not like to stay at least should take a glance to the city because as artists or designers like the city will ha– will have a spirit that will inspire them.”

Brianna fasst das von Berlin aus besuchte Reiseziel Mailand unter Heranziehung des Images von Berlin als alternativer Metropole als negativen Gegenhorizont. Sie greift auf dasselbe Image von Berlin zurück, um Dritten Mobilität nach Berlin nahezu legen. Andere Studierende nutzen demgegenüber die Images von Historizität und Dynamik oder von der Angebotsvielfalt Berlins, um Mobilität nach Berlin anzuregen (vgl. Anhang 1.99).

Die von den Studierenden *nach* dem Berlin-Aufenthalt präsentierten Images basieren häufig auf einem Beobachtungsschema des Vergleichs (vgl. Pott 2007: 127). Explizit oder implizit werden sowohl ästhetische und kulturelle Differenzen als auch Ähnlichkeiten mit dem Herkunftsort, dem aktuellen Wohnort oder anderen Reisezielen bemerkt (vgl. Anhang 1.100). Ähnlichkeiten, aber auch Differenzen zum aktuellen Wohnort werden argumentativ angeführt, um die potenzielle Attraktivität der Stadt für Menschen mit einem ähnlichen raumbezogenen Erfahrungshintergrund zu untermauern bzw. der Stadt universelle Attraktivität und Potenzial als konjunktivem Erfahrungsraum zuzuschreiben. Images, die auf Differenzenerfahrung gründen, werden zudem herangezogen, um die Außergewöhnlichkeit der eigenen Erkundungserfahrung gemäß spezifischen Interessen herauszustellen. Bewusst oder unbewusst wird hierdurch soziale Distinktion herbeigeführt. So reproduzieren beispielsweise George bzw. Brianna entsprechend ihrer formalen Ausbildung als Komponist bzw. Designerin Berlin-bezogene Images, welche auf die Wertschätzung und Qualität klassischer Musik bzw. auf einen freien, alternativen Lebensstil sowie Kreativität zielen (vgl. ebd.).

Die Studierenden präsentieren neben den oben genannten, tendenziell holistischen „post-tour“-Images von Berlin auch bevorzugt konkretisierte Eindrücke dieser. Sie beziehen sich auf die alltägliche Umgebung in Berlin und weisen somit Querbezüge zum Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung von Alltagsroutinen auf (vgl. Kap. 7.1.3 und Anhang 1.87). Alternativ basieren sie auf eventbezogenen Erfahrungen, beispielsweise Besuchen von Konzerten, dem Christopher Street Day, dem Karneval der Kulturen etc. und sind somit mit Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde durch Erkundung verknüpft. Konkrete fremdräumliche Images, beispielsweise zu erkundeten spezifischen Berliner Bezirken oder Stadtteilen, sind tendenziell von untergeordneter Relevanz in den Stegreiferzählungen. Sie werden häufig erst auf die entsprechende Leitfragen hin oder auf Rückfragen zu bereits Erzähltem angesprochen. Sie variieren stark, je nachdem welche Orientierungen dominierten, in welchem Ausmaß die Studierenden in Berlin an fremdräumlicher Erkundung handlungspraktisch orientiert waren und auf welche Objekte bzw. Lerngegenstände sich ihr Erkundungsinteresse richtete (vgl. Anhang 1.101).

Studierende, die in Berlin vergleichsweise wenig außerhalb ausbildungsinstitutionell organisierter Exkursionen unterwegs waren bzw. nahezu ausschließlich mit einem hedonistischen Erkundungsziel, haben *nach* Rückkehr in ihre Herkunftsräume zwar ein holistisches Image von Berlin als liberalem, entspanntem Lebens- bzw. Freiheitsraum, erinnern über Alltagseindrücke vom Wohnbezirk hinaus jedoch kaum konkrete fremdräumliche Images. Lediglich die Namen einzelner infrastruktureller, ästhetisch-architektonischer bzw. touristischer Landmarks, welche die eigene innerstädtische Mobilität strukturierten (z. B. täglich genutzte S- und U-Bahnstationen, Hauptstraßen und Sehenswürdigkeiten), sind ihnen noch im Gedächtnis (vgl. Ian und Brad Anhang 1.102). Demgegenüber beschreiben Studierende, die in Berlin viel unterwegs waren und für die das Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch Erkundung während des Berlin-Aufenthalts höchst relevant war, erinnerte Stadtteile deutlich ausführlicher und differenzierter. Sie erinnern die Namen diverser Stadtteile. Ihre Stadtteilbeschreibungen basieren auf ästhetisierenden und atmosphärischen Wahrnehmungen, auf Beobachtungen zu ihrer ethnischen und sozioökonomischen Zusammensetzung sowie auf einem innerstädtischen Vergleich (vgl. ebd.).

Ob die Studierenden zuvor schon einmal in Berlin waren, scheint eine untergeordnete Rolle für den Konkretisierungsgrad zu spielen, da die frühere Mobilitätspraxis – falls vorhanden – zumeist ohnehin nur für wenige Tage nach Berlin geführt hatte. Auch ausgedehnte frühere Mobilität in andere Zielräume scheint im Rückblick auf den Berlin-Aufenthalt nicht zu genaueren städteräumlichen Merkmalszuschreibungen zu führen, denn zu diesen zeigen sich auf der dritten Erhebungsstufe auch Studierende ohne ausgeprägte eigenständige Mobilitätserfahrung imstande. Vielmehr scheint es ausschlaggebend zu sein, ob das Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde und der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände für die Studierenden relevant ist, in Berlin handlungspraktisch intensiv umgesetzt wurde und möglicherweise durch Narrative zweiter Ordnung gestützt wird. Sarah zum Beispiel, die *vor* Berlin bereits über viel eigenständige Mobilitätspraxis verfügte, *in* Berlin jedoch aufgrund des dominanten Orientierungsschemas studienbezogenen Erfolgs mobilitätspraktisch kaum unterwegs war, kann sich offenbar aufgrund eines ausgeprägten Orientierungsschemas der Annäherung an das Fremde durch Erkundung gemäß eigener Interessen relativ gut an Eindrücke aus verschiedenen Berliner Bezirken erinnern. In ihrer Antwort auf die entsprechende Leitfragenfrage weiß sie noch deren Namen, erinnert atmosphärische Eindrücke und kann architektonische sowie historische Details einer Tour durch Berlin-Mitte mit ihrem Doktorvater rekapitulieren. Die Reproduktion wissensbasierter Images wird auch durch den intensiven Konsum von Narrativen zweiter Ordnung aus ihren beiden Berlin-Reiseführern unterstützt. George hingegen, der vorab ebenfalls über ausgeprägte Mobilitätserfahrung verfügte und ebenfalls aufgrund seiner Fokussierung auf eine erfolgreiche Berufskarriere nur wenig im städtischen Raum unterwegs war, erinnert in seiner Antwort auf dieselbe Frage weder die Namen von Stadtteilen oder Bezirken noch atmosphärische oder wissensbasierte Einzelheiten. Er weiß – circa ein halbes Jahr später als Sarah befragt – lediglich noch, dass er in einem türkisch geprägten Stadtteil zum Essen war, dass er entwickelte und weniger entwickelte Areale gesehen hat. Sonst erinnert er lediglich einen Ort, an dem er regelmäßig umgestiegen ist, den Besuch einer großen Buchhandlung und eines Opernhauses. Demgegenüber haben andere Studierende, die im selben Zeitraum *nach* ihrem Berlin-Aufenthalt befragt wurden, deutlich detaillierte fremdräumliche Images nach wie vor verfügbar.

Die konkretisierten Images entsprechen häufig implizit mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata sowie individuellen Interessen und Idealen. Beispielsweise hat die Kompositions-

studentin Joleen ein Bild von Deutschland etabliert, demzufolge dort die Wertschätzung für Musik und die künstlerische Avantgarde besonders ausgeprägt ist und sich in der gesellschaftspolitischen Ordnung, zum Beispiel der breiten Subventionierung von Ausbildung und Kultur durch Steuergelder, niederschlägt (vgl. Anhang 1.101). Gelegentlich drücken die Studierenden die Verbindung von Images und mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata bzw. biografischen Orientierungsrahmen auch explizit aus. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn sie die Auswahl ihrer Lieblingsfotos argumentativ begründen. So kommt bei Brad der Orientierungsrahmen der Distinktion und der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital zum Ausdruck, wenn er eines seiner Lieblingsfotos per Mail wie folgt kommentiert: „I like that it shows a lot of Berlin, in that they are the most well known parts of Berlin. In it we see Humboldt which is one of the most recognized universities in the world and one of the founders of the modern institution for higher learning.“ Bei Brianna wiederum dokumentiert sich in der Auswahl des Lieblingsfotos der Orientierungsrahmen der Vergemeinschaftung und die Sub-Orientierungsschemata der Strukturlockerung und der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeit. Sie kommentiert das Foto, das den Küchentisch in ihrer Berliner WG mit einer Packung Zigaretten zeigt, an dem sie oft abends mit ihren MitbewohnerInnen gesellig zusammensaß, per Mail mit den Worten: „This place means a lot to me. Was the place where we would speak and open our hearts towards any problem we would have.“

Die (re-)produzierten Images können auch Orientierungsschemata widerspiegeln, die für Studierende grundsätzlich mobilitätsbezogen relevant sind, in Berlin jedoch zugunsten anderer biografischen Orientierungsrahmen und -schemata unterdrückt wurden. Beispielsweise hat Sarah *nach* ihrem Berlin-Aufenthalt ein Bild von Berlin als einer Stadt voller Hochkultur, obwohl dieses aufgrund von intensivem Arbeiten für die Studienkarriere *in* Berlin handlungspraktisch kaum Relevanz entfaltete. Ähnlich können die Images normativ-ideelle Sehnsüchte widerspiegeln, die in der aktuellen Lebenslage handlungspraktisch nicht dominant, aber dennoch grundsätzlich relevant sind. Beispielsweise erinnert George Berlin als eine Stadt mit hoher Lebensqualität, hohem Freizeitwert und viel schönem öffentlichen Raum – wie in seinem aktuellen Wohnort New York nutzt er dies jedoch handlungspraktisch kaum aus, Konkretisierte Berlin-Images illustrieren hingegen tendenziell individuelle Erlebnisse. In der narrativen Erinnerung sind sie in spezifische Handlungspraktiken, u. a. soziale Interaktion im Studienkontext, Eventbesuche und andere zielgerichtete Erkundungen, in eine fremdkulturelle Berliner Szenerie eingelassen, z. B. die Infrastruktur der Universität, des ÖPNV, der besuchten kulturellen Einrichtungen etc.

Bildhafte Berlin-bezogene Erinnerungen können durch Phänomene im üblichen Wohnort ausgelöst werden, welche von den Studierenden als ähnlich zu Erfahrungen in Berlin wahrgenommen werden. Dies können Sitzplätze im Freien in Restaurants und Cafés sein oder der Besuch eines Kinofilms, für den ein berühmtes Berliner Hotel als Drehkulisse diente. Als ‚trigger‘ beleben derartige Phänomene *nach* der Rückkehr in die Herkunftsräume konkrete Berlin-bezogene Images und regen Narrative gegenüber Dritten an (vgl. Anhang 1.103). Diese ersetzen auf der dritten Erhebungsstufe weitgehend Narrative zweiter Ordnung, die nur vereinzelt erkennbar sind (vgl. Anhang 1.105). Die Relevanz von Narrativen gegenüber Dritten spiegelt sich in der fortgesetzten Bereitschaft zu ausführlichen Interviews mit mir und ihrer eigenständigen Thematisierung in den Stegreiferzählungen. Inhaltlich und strukturell sind die Narrative gegenüber Dritten an die jeweiligen EmpfängerInnen angepasst. Sie spiegeln auch antizipierte Erwartungen an kommunikative Konventionen und vermeintlich sinnvolle Erfahrungen im Zuge von Auslandsaufenthalten (vgl. hierzu die rekonstruierten „Masternarrative“ zu Aus-

landsaufenthalt in Kap. 5.3.2). Sie müssen also nicht zwangsläufig dem primären Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die einzelnen Studierenden entsprechen. So werden Lehrenden und Eltern gegenüber stärker Orientierungsschemata des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs sowie der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen thematisiert, Gleichaltrigen gegenüber stärker strukturlockernde und -variierende Differenzenerfahrungen sowie entwicklungspsychologisch wichtige Erfahrungen. Zudem verdeutlichen die Studierenden, dass der Auslandsaufenthalt am üblichen Wohnort nur sehr eingeschränkt zum konjunktiven Kommunikationsraum wird. Häufig kommen sie – insofern es sich nicht um enge Bezugspersonen handelt – in Erzählungen gegenüber Dritten schnell wieder auf holistische Images, allgemeine Floskeln (z. B. Reiseempfehlung nach Berlin) oder unterhaltsame Anekdoten zurück (vgl. Anhang 1.104). Konkretere Narrative, so lassen die Antworten auf die zugehörigen Leitfragen vermuten, sind aufgrund eines fehlenden gemeinsamen Erfahrungsraums in Berlin eher selten. Sie werden zum Teil durch soziale Interaktion mit Menschen ausgelöst, die ebenfalls in Berlin waren bzw. unmittelbar davor stehen dorthin zu fahren. Die Berlin-spezifischen Narrative inklusive der hier enthaltenen Images konstituieren dann einen bereits bestehenden bzw. künftigen konjunktiven Erfahrungsraum. Zum Teil wird der konjunktive Narrations- und Erfahrungsraum auch gezielt durch die Studierenden herbeigeführt. So reisen manche mit Familienangehörigen erneut nach Berlin oder legen Freunden und Bekannten eine Berlin-Reise nahe (vgl. Anhang 1.106).

Zum Teil werden Berlin-bezogene Narrative gegenüber Dritten auf der dritten Erhebungsstufe von Studierenden auch gezielt initiiert. Dies ist der Fall, wenn sie Kleidungsstücke mit dem Schriftzug „Berlin“ tragen oder andere auffällige äußerliche Veränderungen (Piercings, Tattoos etc.) aus Berlin in ihre üblichen Wohnräume mit zurückbringen und zur Schau stellen. Insofern sind Berlin-bezogene Narrative auch durch einen Orientierungsrahmen der Distinktion geprägt (vgl. Anhang 1.107). Nicht zuletzt werden sie aus einem gesellschaftspolitischen Impetus heraus verbreitet, um spezifische fremdkulturelle Differenzen ideell zu verbreiten. Dies ist zum Beispiel bei Joleen zu vermuten, die sich selbst als „an artist who is looking to be an entrepreneur for social change“ bezeichnet und gerne über das unterschiedliche Kunst- und Medienverständnis in Deutschland und den USA spricht.

Analysiert man das empirische Material auf der dritten Erhebungsstufe im Hinblick auf die vier Masternarrative, die in Kap. 5.3.2 und 6.2.3 als Meistererzählungen zu Auslandsaufenthalten rekonstruiert wurden, welche die die mobilitätsbezogenen Orientierungen der Studierenden in beiden Erfahrungsdimensionen diskursiv durchdringen, so zeigt sich Folgendes: Die Masternarrative werden auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt durch die Studierenden reproduziert. Das *Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Abenteuer und Bewährungsprobe* wird expliziert, wenn beispielsweise Brad rückblickend bezüglich seiner überwiegend aktionistischen, wenig zielgerichteten Erkundungsweise in Berlin konkludiert: „It was an adventure.“ Es dokumentiert sich zudem, wenn Brianna auf sexuelle Abenteuer rekurriert, ihre Außenseiterposition als einzige nicht-englische Muttersprachlerin im Sommeruniversitätskurs hervorhebt und sich in diesem Zusammenhang globale Wettbewerbsfähigkeit bescheinigt (vgl. Anhang 1.108). Es zeigt sich nicht zuletzt, wenn Lewis auf Auslandsaufenthalte als „Ernst des Lebens“ rekurriert:

“So when teachers ask me what should I tell people, whatever you tell them to go abroad, tell them that there are gonna be bad situations, you’re gonna be able to deal with really tough situations [...] experiences that happen that you have to be ready for, not everything is fun I mean going abroad is not a party, you’re gonna have real-life experiences, probably very intense, they can be somehow dangerous.”

*Das Masternarrativ von Auslandsaufenthalten als zu überwindende Kulturschockerfahrung* wird ebenfalls durch manche Studierende rückblickend thematisiert. Den Schockbegriff explizit benutzen Brad bzw. Lewis, um Erfahrungen weitgehender sozialer bzw. kultureller Fremdheit insbesondere in der Anfangsphase des Aufenthalts zu umschreiben. Brad versucht seine anfänglich emotional für ihn sehr belastende Erfahrung des Alleinseins durch Transformation in eine kulturelle Fremdheitserfahrung argumentativ zu fassen: „I was in a place where I was really– it was foreign to me, and I was really kind of like going through that initial shock (I: mhm) but after like the second week and I had my friends I didn't want to leave.“ Lewis erzählt detailliert von der Schockerfahrung des völligen fremdkulturellen Nichtverstehens, das ihn im Rahmen seines ersten Supermarkteinkaufs verstörte (vgl. Anhang 1.109): dem Nichtverstehen der Verkäuferin in der Fremdsprache Deutsch, der unbekanntes Sitte, Plastiktüten zum Einpacken kaufen zu müssen, dem Unverständnis der Wartenden für sein Nichtverstehen und von seinem Rückzug in die eigenen vier Wände. Andere Studierende wie Henry thematisieren Kulturschockerfahrung implizit, wenn sie *nach* Berlin weitgehende Fremdheitserfahrung in Berlin erinnern. Bei diesen Studierenden ist die weitgehende Fremdheitserfahrung jedoch negativer Gegenhorizont. Sie stellt eine Kulturschockerfahrung dar, die durchlitten, aber nicht überwunden wurde (vgl. Kap. 7.1.1). Berlin bleibt daher auch im Rückblick „weird“, das Gefühl des Verlorenseins in der Erinnerung bestehen. Das Masternarrativ vom Kulturschock als einer Erfahrung, die letztlich überwunden wird, kann somit nur unvollständig weitergegeben werden. Manche Studierende beschreiben auf der dritten Erhebungsstufe auch Ansätze von Schockerfahrungen bei ihrer Rückkehr in den Herkunftsraum. So Jeff, wenn er seine Rückkehr mit „it hit me“ beschreibt und die Bedeutung des zurückliegenden Berlin-Aufenthalts als Strukturvarianz besonders stark hervorhebt. Noch stärker kämpft Brianna nach ihrer Rückkehr aus Berlin mit dem Ende der erlebten Strukturlockerung (vgl. ausführlich Kap. 8.2). In Abgrenzung von reversiven Kulturschockerfahrungen (vgl. Gaw 2000) sind ihre genauso wie Jeffs Krisiserfahrungen jedoch weniger kulturell als vielmehr entwicklungspsychologisch bedingt. Sie sind der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters (Wohnen im Elternhaus, fehlende sozioökonomische Unabhängigkeit) geschuldet und werden durch bestimmte Rahmenbedingungen (wie geografische Isoliertheit auf der Insel Hawaii oder prekäre Sicherheitslage im öffentlichen Raum in Mexiko) verstärkt.

*Das Masternarrativ von Auslandsaufenthalten als Chance zur individuellen Horizonterweiterung* ist *nach* Berlin insofern relevant, als die Studierenden Lernprozesse thematisieren und in diesem Rahmen ihre Erfahrungen sogar als „aha“-Erlebnisse („eye opening“) mit Bildungspotenzial fassen (vgl. Kap. 7.2.3). Hierauf wird in Kap. 8.2 ausführlich eingegangen. Selbiges gilt im Hinblick auf das *Masternarrativ von Auslandsaufenthalten als Chance zur Selbstfindung und Selbstveränderung*. Wie anhand des in Kapitel 7.1.2 rekonstruierten Orientierungsschemas des intensivierten Selbstbezugs deutlich wurde, wird dieses *nach* Berlin durch mehrere Studierende aus dem finalen Sample reproduziert. Sie machen diverse identitäre und handlungspraktische Veränderungen im Zuge des Berlin-Aufenthalts geltend, die in Kapitel 8.2 im Hinblick auf ihr Bildungspotenzial diskutiert werden.

### **7.3.3 Milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen im Herkunftsraum**

Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden ist *nach* ihrer Rückkehr in ihre Herkunftsräume durch milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen geprägt. Insbesondere die rekonstruierten Orientierungen in der Erfahrungsdimension „Lernen & Bildung“ sind auch durch die in der Regel ‚bildungsnahen‘ Herkunftsmilieus bzw. das akademische Milieu, in dem

die Studierenden sich zu jenem Zeitpunkt aufgrund ihres Studiums befinden, konstituiert. Dies wird nachfolgend anhand des empirischen Materials erläutert.

Zunächst zeigte sich im Zuge teilnehmender Beobachtungen und in persönlichen Gesprächen mit den Studierenden auf der dritten Erhebungsstufe, dass – unabhängig von ihrer Mobilität nach Berlin – viele von ihnen für ihr Studium bereits Mobilität über erhebliche geografische Distanzen auf sich genommen haben.<sup>153</sup> Dies verweist nicht nur mobilitätsbezogen, sondern gesamtbiografisch auf eine hohe Relevanz des Orientierungsrahmens der Akkumulation institutionalisierten kulturellen Kapitals. Die Studierenden aus dem finalen Sample besuchen häufig renommierte Universitäten, was meist durch Eltern, die ihren Kindern die bestmögliche formale Ausbildung bieten wollen, finanziell ermöglicht wird. Alternativ oder zusätzlich unterstützen Stipendien die Akademisierung. Folglich ist von einer milieuspezifischen Sozialisation auszugehen, die bereits vor der Berlin-Reise den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden insbesondere im Hinblick auf die Erfahrungsdimension 2 prägte. Da sich die Studierenden hierzu häufig jedoch erst *nach* Berlin ausführlich äußerten, als ich sie in ihren üblichen Wohnorten besuchte und die Erkenntnisse somit zu einem Großteil dem angewendeten dreistufigen Erhebungsverfahren geschuldet sind, werden sie auch der Darstellung der dritten Erhebungsstufe zugeordnet.

Inwiefern *nach* dem Berlin-Aufenthalt das für einige Studierende immer noch höchst relevante Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs milieuspezifisch bedingt ist, lässt sich beispielhaft an Kim illustrieren: Kim antwortet auf meine Bitte im leitfadengestützten Interviewteil *nach* Berlin, mir zu erzählen, was ihr als erstes zu ihrem Berlin-Aufenthalt in den Sinn kommt: „Ich glaube das Leben in die Uni.“ Auf die Bitte, mir von Dingen, Situationen und Erfahrungen am üblichen Wohnort zu erzählen, die sie schätze, antwortet sie zunächst mit der Gegenfrage, ob sich die Frage auf ihre Universität oder einfach nur die Zeit dort bezieht. Diese Gegenfrage lässt darauf schließen, dass Kim formalem Lernen und der Akkumulation von institutionalisiertem Kapital auch in ihrer gewohnten Umgebung höchste Priorität einräumt. Dies dokumentiert sich handlungspraktisch in ihrem hohen Arbeitsaufwand für das Studium.

Wie sehr Kim in den genannten, auch für den Berlin-Aufenthalt prägenden Orientierungen familial geprägt ist, zeigt sich, wenn sie erzählt, wie es zur Emigration ihrer Familie von Taiwan nach Kanada gekommen ist. Neben Gründen der politischen Entwicklung im Herkunftsland spielten Aspekte formaler Bildung für die Entscheidung der Eltern, die beide Masterabschlüsse im englischsprachigen Ausland erworben hatten, Kim zufolge eine wesentliche Rolle. So erbrachte Kims Bruder nicht so gute Noten im Schulsystem Taiwans. Seine Eltern sahen folglich seine Zukunftschancen in der dortigen Gesellschaft gefährdet und entschieden sich auch aus diesem Grund für die Emigration. Bei der Schildung ihrer Emigrationserfahrung konzentriert sich Kim zunächst darauf, was diese für ihre weitere formale Ausbildung bedeutete, wie sich die Familie für eine Kleinstadt in der Nähe von Vancouver entschied, in der unter anderem eine gute Schule empfohlen wurde. Sie berichtet vom Beginn des Schuljahres, der materiellen Etablierung ihrer Familie und dass sie sich nach zwei Jahren bereits für die Universität bewerben musste. Insgesamt ist Kims Zusammenfassung ihrer Emigrationserfahrung durch standardisierte Stationen der formalen Ausbildungskarriere gerahmt und durchbrochen.

---

<sup>153</sup> Kim über mehrere Tausend Kilometer innerhalb Kanadas, Henry über mehrere Tausend Kilometer von Kalifornien nach Kanada, Lin von China in die USA, Vera von Italien nach Großbritannien, Joleen und Sarah von New York nach Texas bzw. Kalifornien, George von den USA nach Australien, Mitch, Lewis, Jeff bzw. Brad im Rahmen von Studienaustauschen von den USA nach Deutschland bzw. Lateinamerika; keine Studienmobilität bis zu drei Jahre nach dem Berlin-Aufenthalt gibt es lediglich bei drei Studierenden (Ian, Brianna und Sophie).

Der mobilitätsbezogen rekonstruierte Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital dokumentiert sich als einer, der gesamtbiografisch prägend ist und ihr familiär mitgegeben wurde.

Der Fallvergleich innerhalb des finalen Samples zeigt, dass transnational und somit weitgehend unabhängig von der kulturellen Herkunft bei vielen Studierenden im Zeitraum rund um den Berlin-Aufenthalt eine sehr gute formale Ausbildung stark familiär gefördert und unterstützt wurde. Brianna reflektiert dies im Hinblick auf den Sommeruniversitätskurs wie folgt:

"When I arrived at the summer university [...] I realized that also the education I have had in the past years was like really good [...] maybe I don't represent like the major part of the population but as far as what my parents had done for me and my education I guess I am totally prepared and after that I realized that we could compete around the world."

Die Erfahrung der eigenen studienbezogenen (und darauf aufbauend berufsbezogenen) Wettbewerbsfähigkeit ist für Brianna eine positive Selbsterfahrung, die sie auch auf ihre milieuspezifische Herkunft zurückführt. Sie, die als Tochter eines Unternehmers eine der teuersten privaten Universitäten ihres Landes besuchte, ist sich dessen bewusst, dass ihre Eltern ihr eine hervorragende akademische Ausbildung ermöglicht haben. Das im Zuge des Berlin-Aufenthalts gewonnene Selbstvertrauen in die eigene studien- und berufsbezogene Wettbewerbsfähigkeit grenzt Brianna vom dominanten Diskurs in ihrem Herkunftsland ab. Sie reflektiert in Ansätzen, dass die Wettbewerbsfähigkeit auch ihrer Zugehörigkeit zu einem privilegierten Milieu geschuldet sein könnte.

Diese milieuspezifische Zugehörigkeit impliziert zugleich einen Auftrag der Eltern an eine erfolgreiche Ausbildungs- und Berufskarriere. Diese wird – wie die komparative Analyse zeigt – durch die universitäre Einbindung weiter verstärkt. So werden bevorzugt Studierende mit guten Noten zu Auslandsstudienprogrammen geschickt. Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs sowie der Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem Kapital ist folglich von vielen der Studierenden derart internalisiert, dass einige von ihnen *nach* Berlin den Besuch einer Graduiertenschule bzw. ein PhD-Studium in Erwägung ziehen oder dies anstreben (fünf von 14 Studierenden). Manche können sich auch vorstellen, als Lehrende zu arbeiten (sieben von 14 Studierenden). Die meisten von ihnen sind auf absehbare Zukunft bereit, für die eigene formale Ausbildung (oder professionelle Entwicklung) mobil zu werden und sich hierfür auch transnational und/oder über eine große geografische Distanz hinweg in Fremdräume zu begeben (vgl. hierzu auch Kap. 7.3.1). Dies legt Bourdieu (1992: 55 ff.) zufolge nahe, dass es zu einer kontinuierlichen Akkumulation von (inter-)kulturellem Kapital kommt. Dieses wird als inkorporiertes Kapital Bestandteil des Habitus der Studierenden und festigt ihre vergleichsweise privilegierte milieuspezifische Position in der Gesellschaft. In Anlehnung an Elisabeth Murphy-Lejeune (2008: 52) lässt sich auch von Mobilitätskapital sprechen, das die Studierenden akkumulieren. Dieses stützt sich auf eine Familiengeschichte, in der Mobilitätserfahrungen präsent sind, auf frühere Mobilitätspraxis, hierdurch erworbene Sprachkompetenzen und Anpassungserfahrungen sowie Persönlichkeitsmerkmale des potenziellen Wanderers im Simmel'schen Sinne.

Die Berlin-bezogenen Narrative der Studierenden gegenüber ihren Eltern *nach* dem Berlin-Aufenthalt weisen in einigen Fällen darauf hin, dass die Kinder ihren Eltern zuschreiben, sie seien primär an ihrem studienbezogenen Lernfortschritt und Lernerfolg im Zuge des Auslandsaufenthalts interessiert. Es ist also davon auszugehen, dass sie eine Umsetzung dieses in Erfahrungsdimension 2 rekonstruierten Orientierungsschemas (vgl. Kap. 7.2.1) besonders begrüßen. Die fremdkulturellen und transnationalen sozialen Erfahrungen, die für die Studie-

renden selbst häufig in der Erinnerung an den Berlin-Aufenthalt im Vordergrund stehen, werden als für die Eltern lediglich sekundär relevant angenommen. So diskutiert Jeff mit seinen Eltern primär studien- und berufsbezogene Zukunftschancen in Deutschland und stellt in diesem Zusammenhang fest: „They see this as– this whole trip was like an educational you know, (I: mhm) as a growing for– you know the– for my career in the world (I: mhm) and the time– times ahead.“ Ähnlich äußert sich Vera:

“My family, especially my mom was a bit more concerned about erm the results of the course, so if I had learned something new [...] and erm so it was mainly about the course (I: mhm) and ah how my German was erm progressing, (I: mhm) and erm, but also about all these positive feelings of, you know, making meaningful relationship with other people from all over the world, and also about erm erm cultural erm experience.”

Die Interviewpassage von Vera verdeutlicht, dass zumindest ein Elternteil nicht nur das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernerfolgs und Lernfortschritts teilt, sondern auch das der reduzierten Differenzerfahrung im Sinne einer Erfahrung von Neuem bzw. von bestimmten fremdkulturellen Aspekten unterstützt. Vera präsentiert ihre Mutter als enge Bezugsperson, für die Internationalität ein positiver Gegenhorizont ist und die folglich den Orientierungsrahmen der Akkumulation von nicht-institutionalisiertem kulturellem Kapital teilt. Sie freut sich offenbar über jede Gelegenheit für ihre Tochter, fremdkulturelle Wissensbestände und Kompetenzen zu erweitern und dies mit neuen sozialen Kontakten (sozialem Kapital) zu kombinieren. Dies gilt auch für Lehrende an den Herkunftsuniversitäten der Studierenden. Wie sich bei meinem Besuch einiger Herkunftsuniversitäten zeigte, fördern sie diese Kapitalakkumulation, indem sie in den fremdsprachlichen Abteilungen Stammtische, Filmtage oder die Einrichtung von sogenannten German Clubs anregen, welche die Auseinandersetzung mit dem kulturell Anderen zum Ziel haben. Die entsprechenden Angebote prägen den Universitätsalltag der Studierenden kommunikativ in Form von aufgehängten Postern, ausgelegten Flyern, Broschüren etc. Hierdurch sind die genannten Orientierungen im üblichen milieuspezifischen Alltagskontext verankert, werden verinnerlicht und bestehen im Zuge kurzzeitiger Auslandsaufenthalte fort.

Andere mobilitätsbezogene Orientierungsschemata, welche sich *nach* Berlin rekonstruieren ließen, insbesondere das Orientierungsschema der reduzierten Fremdheits- und Differenzerfahrung im Sinne einer Strukturlockerung, können auch einem Orientierungsrahmen der Kontrastierung gegenüber dem Herkunftsmilieu geschuldet sein. Jeff distanziert sich bis zu einem gewissen Grad von seinen Eltern, welche den gesamten Berlin-Aufenthalt als formale Bildungsreise fassen, die seiner beruflichen Zukunft nützt. Dies zeigt sich, wenn er rückblickend vor allem Sinnschichten der Selbsterfahrung („an opportunity to grow more as a human“), Strukturvarianz („an amazing whole new world“) bzw. etablierter sozialer Zugehörigkeiten („I have a family in Germany, that’s the most incredible thing!“) hervorhebt.

Im Fall von Brad widerspricht die erinnerte Alltagspraxis stark den Normvorstellungen seines konservativen Herkunftsmilieus. Als erste Assoziationen zum zurückliegenden Berlin-Aufenthalt nennt er Bier und dass er jeden Tag Alkohol getrunken habe, während dies in seiner lateinamerikanischen Familie aus religiösen Gründen seit Generationen nicht getan wird (vgl. Anhang 1.110). Brads ausgeprägter Alkoholkonsum während des Berlin-Aufenthalts entspricht eher Normen, mit denen er seit Studienbeginn an einer liberalen Eliteuniversität vertraut ist und denen er sich zunehmend annähert (vgl. hierzu Kap. 8.2).<sup>154</sup> Ähnlich lässt sich bei Brianna auf der dritten Erhebungsstufe im Hinblick auf den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts

---

<sup>154</sup> Arnett (2004: 135 f.) unterscheidet für den US-amerikanischen Raum verschiedene studentische Subkulturen, in denen u. a. Wissenserwerb und hedonistischen Aktivitäten eine unterschiedlich hohe Relevanz zukommt.



als Strukturlockerung ein Orientierungsrahmen der Kontrastierung zum Herkunftsmilieu feststellen. Sie stellt die in Berlin erlebte Freiheitserfahrung *nach* ihrer Rückkehr in den Herkunftsraum Mexiko einem dort in oberen Mittelklassemilieus vorherrschenden protektionistischen Habitus gegenüber (vgl. Anhang 1.134). Dieser erschwert ihrer Ansicht nach – verstärkt durch andere Faktoren wie soziale Ungleichheit und schlechte Sicherheitslage – ein freiheitliches Handeln im jungen Erwachsenenalter. Den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als Freiheitserfahrung diskutiert Brianna *nach* ihrer Rückkehr in den Herkunftsraum ausführlich mit ihrem Psychologen. Allein die Tatsache, dass sie einen solchen regelmäßig aufsucht, zeugt von einer milieuspezifischen Verankerung in der oberen Mittelklasse, welche die Sinnzuschreibungen an den Berlin-Aufenthalt prägt.<sup>155</sup>

Von den Orientierungen der Studierenden lassen sich auf der dritten Erhebungsstufe nicht nur Querverbindungen zur Sozialisation in einem ‚bildungsnahen‘ studentischen Mittelschichtmilieu ziehen, sondern auch zur Lebenslage des jungen Erwachsenenalters. So fasst Vera – danach gefragt, was oder wo sie in fünf Jahren gerne wäre – ihre Erfahrungen in Berlin rückblickend als Mobilitätserfahrung im jungen Erwachsenenalter und grenzt sie von mittelfristigen Mobilitätsplänen nach Deutschland ab: „I mean as an adult I still have to explore the country, (I: mhm) just explored it as a young person, not as the someone that wants to create a family.“ Auch andere Studierende verdeutlichen rückblickend, dass die Lebenslage des jungen Erwachsenenalters den Berlin-Aufenthalt, die dortige Wahrnehmung und Auslandsmobilität insgesamt prägte (vgl. Anhang 1.111) – beispielsweise in ökonomischer Hinsicht. U. a. ist für Lin *nach* dem Berlin-Aufenthalt insbesondere der Stadtteil Neukölln in positiver Erinnerung. Er zeichnet sich in ihren Augen insbesondere durch preisgünstige Einkaufsmöglichkeiten aus und wird diesbezüglich von dem eigenen Wohngebiet in Berlin abgegrenzt, in dem eher Mitglieder der Mittelklasse gewohnt haben. Lin charakterisiert ihn zudem dadurch, dass hier viele ImmigrantInnen und internationale Studierende wohnen. Dies sind Gruppen, zu denen sie sich selbst aufgrund ihrer temporären Bildungsmigration für das Erststudium in die USA zugehörig zählen kann.

Darüber hinaus wird in Erinnerungen an den Berlin-Aufenthalt die hohe Kompatibilität des jungen Erwachsenenalters, verstanden als Lebenslage der Identitätserkundung und des Ausprobierens vieler Möglichkeiten (vgl. Arnett 2004: 8), mit der erlebten Angebotsvielfalt sowie der Erfahrung von Strukturlockerung in Berlin thematisiert. So schwärmt Brianna auf der dritten Erhebungsstufe: „It was totally about being free and yeah it’s a place to go before you need to die ((lacht)) yeah, it’s about being young and being who you are.“ Ähnlich erzählt Lewis anderen gern: „Especially if you are young, you can find anything there [...] Berlin is just like the place– the ideal place in my mind for young people to go to.“ Bereits etwas ältere junge Erwachsene wie George und Sarah hingegen grenzen sich rückblickend vom Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als strukturlockernde Freiheitserfahrung und dem Orientierungsrahmen der Erprobung unter Verweis auf ihre differierende Lebenslage ab. Als Studierende, die ihr Erststudium bereits abgeschlossen haben, räumlich oder finanziell unabhängig von den Eltern leben und sich hierdurch in einer späteren Phase des jungen Erwachsenenalters befinden, reklamieren sie demgegenüber einen Sinngehalt, der auf eine erfolgreiche Studien- und Berufskarriere ausgerichtet ist. Er bedient primär den Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital (vgl. Anhang 1.111).

---

<sup>155</sup> In Mexiko hängt die Bereitschaft, sich psychotherapeutisch behandeln zu lassen, stark vom Einkommen, Bildungsstand und Wohnort ab. Bürger, die in größeren Städten wohnen und einen höheren Bildungsstand bzw. höheres Einkommen haben, lassen sich eher behandeln, vgl. Sonnenmoser (2009).

## 7.4 Schlussfolgerungen

Hinsichtlich wesentlicher *Orientierungen in Erfahrungsdimension 1* lässt sich für die dritte Erhebungsstufe zunächst zusammenfassend feststellen, dass Fremdheit für die Studierenden auch im Rückblick auf den Berlin-Aufenthalt eine höchste relevante Erfahrungsdimension darstellt. Dies zeigt sich in den narrativen Selbstpräsentationen und Antworten der Studierenden auf die Leitfadenfragen nach Erinnerungen an den Berlin-Aufenthalt. Nur für wenige von ihnen ist das Orientierungsschema weitgehender Fremdheitserfahrung zu diesem Zeitpunkt ein positiver Gegenhorizont. Es handelt sich um Studierende, die weitgehende Fremdheit im Sinne einer neuen biografischen Erfahrung bzw. ausgeprägter räumlicher, sozialer und kultureller Unvertrautheit als Voraussetzung für Lernprozesse, Selbsterfahrung sowie Selbstentwicklung begreifen. Für sie ist weitgehende Fremdheitserfahrung ein konstitutives, produktives Merkmal von Auslandsaufenthalten. Auch wenn sie dieses Orientierungsschema in Berlin nicht immer handlungspraktisch verfolgten, richten sie sich hieran rückblickend ideell aus.

Im Gegensatz hierzu verdeutlichen die meisten Studierenden, dass weitgehende Fremdheitserfahrung im Rahmen des Berlin-Aufenthalts im Nachhinein lediglich einen positiven Gegenhorizont darstellt, insofern sie auf die Anfangsphase des Auslandsaufenthalts begrenzt blieb und sukzessive partiell überwunden wurde. Anhaltende räumliche und kulturelle Unvertrautheit (zum Beispiel in Form von fremdsprachlichem Nichtverstehen) bildet in der Erinnerung einzelner Studierender einen negativen Gegenhorizont. Sie wird – gemessen an dem eigenen Anspruch – als unzureichende bzw. gescheiterte wissens- und kompetenzbasierte Aneignung gefasst.

Bei vielen Studierenden ist das Orientierungsschema reduzierter Fremdheits- und Differenzenerfahrung insofern rekonstruierbar, als sie im Rückblick auf ihren Berlin-Aufenthalt lediglich spezifische kulturelle Differenzen, Erfahrungen unbekannter Aspekte, die sich in vertraute Horizonte einordnen lassen, sowie Erfahrungen der Strukturvarianz oder Strukturlockerung hervorheben. Eine solche reduzierte Fremdheitserfahrung wurde erreicht, wenn die Verbindung von Fremdem bzw. Anderem und Eigenem bzw. Selbst durch Eintauchen und/oder Erkundung gelang. Hinsichtlich ihrer Annäherung an das Fremde durch aneignende Erkundung thematisieren die Studierenden auf der dritten Erhebungsstufe verschiedene Formen und Ziele von Erkundung. Häufig spiegeln diese individuelle Interessen wider. Zielgerichtete fremdräumliche Erkundung kommt in den Selbstpräsentationen in der Regel sequenziell nachgeordnet zum Ausdruck, ist aber in der Regel positiver Gegenhorizont. Nur ein Student, der stark an meditativ-identitärer Selbsterfahrung orientiert ist, erinnert sie negativ als aktionistische Handlungspraxis der Mitstudierenden und setzt ihr sein beiläufiges Eintauchen entgegen. Vereinzelt zeigen sich Studierende bestrebt, das in Berlin kennengelernte, vielfach angewendete Orientierungsschema der Erkundung in die gewohnte Lebenswelt zu integrieren, d. h. sie suchen reduzierte Fremdheitserfahrungen im Sinne einer Entdeckung von Neuem und Unbekanntem nun verstärkt auch dort.

Das gezielte Aufsuchen markierter ‚touristischer‘ Areale und Sehenswürdigkeiten ist ein wesentlicher, aber untergeordneter Bestandteil der erinnerten Berlin-Erfahrung. Insofern sich ‚touristische‘ Erkundung mit anderen Sub-Orientierungsschemata, z. B. Strukturlockerung, kulturelle Differenzenerfahrung, soziale Interaktion oder Zugehörigkeit, verbindet, kann sie aber auch zum integralen Bestandteil von erinnerten schönsten Erlebnissen werden. Viele Studierende aus dem finalen Sample hängen jedoch auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt einem Ideal ‚authentischer‘ Erkundung an. Sie reklamieren aber nur teilweise, dieses auch verwirklicht zu haben. Unter Verweis auf die ausbildungsinstitutionelle Verankerung, die Dauer ihres Aufent-

halts und ihre Unterkunft versuchen sie einerseits, sich von TouristInnen zu distinguieren. Andererseits erkennen sie ihre partielle touristische Handlungspraxis bzw. eine temporäre Rolle als TouristInnen im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt an. Insofern kann man hinsichtlich ihrer Annäherung an das Fremde durch Erkundung von einem „Tourismus-Plus“-Orientierungsschema sprechen. Vereinzelt reflektieren die Studierenden Ausmaß und Form der eigenen Erkundungen in Berlin in der Rückschau kritisch.

Bevorzugt schreiben die Studierenden zum einen der sozial-kommunikativen Annäherung an das Fremde hohe Bedeutung zu. Zentral in den studentischen Erinnerungen an den Berlin-Aufenthalt sind die in Berlin neu etablierten Zugehörigkeiten, durch die das Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit umgesetzt wurde. Sie werden rückblickend häufig als konstitutiv für den Genuss des Berlin-Aufenthalts präsentiert und sind wesentlich in den Narrationen über diesen gegenüber Dritten. Der erinnerte Anschluss an Peergroups aus Sommeruniversitätsstudierenden steht für eine Gruppengemeinschaft, welche die Erfahrung von Fremdheit vereinte und die daher bestrebt war, Fremdheit gemeinsam zu überwinden. Die erinnerten Zugehörigkeiten an Gastfamilien, zu MitbewohnerInnen oder NachbarInnen sind darüber hinaus Ausdruck des Orientierungsschemas der Überwindung von Fremdheit durch soziale Integration in den fremdkulturellen Alltag. Sie repräsentieren den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als konjunktiver Erfahrungsraum.

Zum anderen prägt die Etablierung alltagspraktischer Routinen *nach* Berlin die Erinnerungen an den Berlin-Aufenthalt wesentlich. Sowohl die bewohnte Nachbarschaft, das besuchte Universitätsgelände, die Wege zwischen Unterkunft und Universität sowie die Nutzung des ÖPNV gehören häufig zu den ersten Assoziationen der Studierenden. Das Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit auf Basis einer temporären Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster wird lediglich vereinzelt präsentiert und ist von untergeordneter Relevanz. Die Studierenden thematisieren in diesem Zusammenhang temporär angenommene, vermeintlich lokalkulturelle Handlungspraktiken (z. B. Biertrinken im öffentlichen Raum, Fahrradfahren, geringes Maß an sozialer Interaktion im ÖPNV, Kleidungsstil). Eine neue Verbindung zwischen Fremdem und Eigenem entsteht *nach* dem Berlin-Aufenthalt, wenn Studierende künstlerisch-kreativer Fächer das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheitserfahrung durch künstlerisch-kreative Nutzung in ihren Herkunftsräumen fortsetzen. Dies entspricht den Orientierungsrahmen der Aneignung und Transformation. U. a. werden in Berlin entstandene Kompositionen weiterentwickelt oder digitale Fotos von lokalkulturellen Erkundungen und Erfahrungen in Berlin für Studienprojekte verwendet. Darüber hinaus integrieren die Studierenden Zeichnungen und andere materialisierte Berlin-Erinnerungen in den eigenen Wohnraum am Herkunftsort.

Einige Studierende heben auf der dritten Erhebungsstufe primär den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Erkundung des Selbst im Angesicht des Fremden heraus. Dieser intensivierte Selbstbezug kann im Rückblick sozial-identitär, sexuell-identitär, professionell-identitär oder meditativ-identitär sein. Studierende präsentieren Prozesse der Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und des Selbstverstehens, die sie im Zuge und infolge des Berlin-Aufenthalts durchliefen. Für manche von ihnen ist der Berlin-Aufenthalt in der Erinnerung ein „aha“-Erlebnis, das Selbstentwicklung und Selbstveränderung bewirkte. Ihm wird die Bedeutung zugeschrieben, veränderte Deutungs- und Handlungsmuster initiiert zu haben (siehe Kap. 8.2). Andere verallgemeinern ihre durch den Berlin-Aufenthalt gewonnenen Selbsteinsichten und schreiben Reisen per se essenzielle Bedeutung für Prozesse der Selbstentwicklung zu. Das Orientierungsschema der Erfahrung des kulturell Eigenen wird *nach* Berlin offensichtlich,

wenn Studierende im Rückblick auf ihre fremdräumliche Erkundung während des Berlin-Aufenthalts die (Wieder-)Erkennung von soziokulturell Ähnlichem bzw. Vertrautem hervorheben oder die Wiederaufnahme bereits vor Berlin etablierter Freundschaften bzw. der Besuch bereits bestehender enger Bezugspersonen in Berlin zu den schönsten Erinnerungen gehört.

Gefragt nach ihren schönsten Berlin-Erinnerungen präsentieren die Studierenden zumeist Erlebnisse und Images, die kombinierte Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 1 enthalten, vereinzelt sind aber auch Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 2 integriert. So erinnert eine Studentin vom Berlin-Aufenthalt zunächst die dort etablierten und erneuerten sozialen Zugehörigkeiten, bezeichnet den Besuch des Sommeruniversitätskurses aber auch als ihre bisher produktivste Sprachlernerfahrung, die sie Freunden am üblichen Wohnort empfiehlt. Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts besteht für sie also gerade darin, dass sich durch ihn soziale Zugehörigkeit und eine mit fremdkulturellem Kompetenzerwerb verknüpfte hervorragende formale Ausbildung vereinen ließen.

Hinsichtlich relevanter *Orientierungen in Erfahrungsdimension 2* lässt sich für die dritte Erhebungsstufe zusammenfassen, dass einige Studierende, die biografisch sehr stark an einer Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital orientiert sind, insbesondere formale Lernprozesse erinnern, z. B. dass sie in Berlin einen Fachkurs bei einem berühmten Professor belegten oder sehr intensiv lernen mussten, um ihren Kurs erfolgreich abzuschließen. Gemäß dem mobilitätsbezogenen Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs bekräftigen sie rückblickend den Sommeruniversitätskurs in Berlin als von vornherein festgelegten Reisezweck. Ihre Berlin-bezogenen Assoziationen und Narrative erstrecken sich primär auf die Sommeruniversität, den besuchten Kurs und hier realisierte Exkursionen.

Formales Lernen kann in der Erinnerung auch eine Verbindung mit informellem Lernen eingehen, zum Beispiel, wenn der Sommeruniversität rückblickend durch Studierende die Funktion zugeschrieben wird, informelle Lernprozesse initiiert zu haben oder wenn fremdsprachliche Lernprozesse erinnert werden. Wenn die Studierenden in ihren Erzählungen auf ihre interkulturelle soziale Interaktion, auf fremdräumliche und fremdkulturelle Erkundungen und Beobachtungen sowie Entdeckungen eingehen, sind in diesen zwar Lernprozesse enthalten, das Orientierungsschema der informellen Erweiterung von Wissensbeständen und Kompetenzen wird *nach* Berlin aber kaum explizit behandelt. Es ist vielmehr als beiläufige implizite Lernerfahrung in die Präsentation von Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 1 und des Berlin-Aufenthalts als individuell einzigartige Auslandserfahrung eingebunden. Selbiges gilt für das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens, das mehrere Studierende im Zuge des Berlin-Aufenthalts rückblickend reflektieren und reklamieren.

Durch die *Kontextualisierung mit milieuspezifischen Lebenslagen* sowie *früherer und künftiger Mobilitätspraxis* auf der dritten Erhebungsstufe ließen sich die Orientierungen hermeneutisch einbetten. Die Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Sommeruniversitätsstudierenden wurden in einem relationalen Beziehungsgefüge greifbar, das zwischen Mobilität und Biografie entsteht. *Früherer Mobilitätspraxis* wird von den Studierenden auf einer expliziten Ebene bei der rückblickenden Präsentation ihrer Auslandserfahrungen keine hohe Bedeutung für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts beigemessen. Sie wird kaum erwähnt. Lediglich zur Legitimierung bestimmter Handlungspraktiken und unerwarteter Erfahrungen in Berlin wird sie rückblickend argumentativ herangezogen. Fehlende Mobilitätspraxis wird angeführt, um weitreichende Fremdheitserfahrung während des Berlin-Aufenthalts zu begründen, frühere Berlin-Aufenthalte, um die Einzigartigkeit von Erfahrungen oder Bekanntheitswissen herauszustellen oder den Wunsch nach differierenden Handlungspraktiken beim nächsten Berlin-Besuch ab-

zuleiten. Frühere Mobilitätspraxis wird, insofern es sich um bildungsmigrantische Erfahrung handelt, zudem argumentativ mit dem Orientierungsschema des Eigenen im Sinne von sozial Vertrautem verknüpft. Implizit wirkt frühere Mobilitätserfahrung als Vergleichsmaßstab bei der Imagebildung und bei der Einordnung von Erlebnissen als gewohnt, neu, bedeutsam oder biografisch außergewöhnlich. Sie dokumentiert sich in den studentischen Erinnerungen, wenn mobilitätsbezogene Orientierungsschemata, die im Zuge früherer Auslandsaufenthalte ausgebildet wurden, wie selbstverständlich an den Berlin-Aufenthalt angelegt werden und dieser danach beurteilt wird, inwieweit sie sich handlungspraktisch umsetzen ließen.

Statt früherer Mobilitätserfahrung vor dem Berlin-Aufenthalt wird *nach* Rückkehr der Studierenden aus Berlin in ihre Herkunftsräume dieser nun unmittelbar zurückliegende Aufenthalt verstärkt zum Referenzpunkt für *künftige Mobilitätspraxis*. Strukturell nutzen die Studierenden in ihren Stegreiferzählungen künftige Mobilitätspraxis zum einen dazu, den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als übergreifende kulturellräumliche (europäische) Erfahrung zu verdeutlichen. Sie wird zum anderen angeführt, um die nachhaltige Erinnerung an bestimmte Orte oder Erfahrungen in Berlin argumentativ zu unterfüttern. Durch die Präsentation von Mobilitätsplänen im Kontrast zum Alltag am üblichen Wohnort verdeutlichen sie den Sinngehalt von Mobilität als Strukturvarianz. Konkrete künftige Mobilität bzw. Mobilitätspläne werden zudem – entsprechend der Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung, Komplementierung und Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital – als geeignete Handlungspraxis zur Verwirklichung einer erfolgreichen Studien- und Berufskarriere und Erfahrung von Neuem präsentiert. Mobilität speziell zurück nach Berlin kann auch die Funktion zukommen, die eigenen Berlin-Erfahrungen mit engen sozialen Bezugspersonen zu teilen, also Berlin zu einem erweiterten konjunktiven Erfahrungsraum zu machen.

Die meisten Studierenden aus dem finalen Sample realisieren aufbauend auf den Berlin-Aufenthalt weitere studienbezogene Mobilität. Hierbei handelt es sich insbesondere um Studierende, die Fremdsprachen studieren bzw. Auslandsaufenthalte als relevant für ein Aufbaustudium erachten. Geplante Mobilität ins Ausland ist auf der dritten Erhebungsstufe aufgrund der milieuspezifischen Lebenslage der Studierenden (fehlende ökonomische Unabhängigkeit von den Eltern bzw. geringes ökonomisches Kapital) nach wie vor häufig mit dem Reisezweck formalen Lernens verbunden. An der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital ausgerichtete Mobilität wird bei vielen Studierenden auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt familiär unterstützt – sei es finanziell oder ideell. Das milieuspezifisch häufig erwartete Streben nach bestmöglicher akademischer Ausbildung haben die Studierenden in der Regel stark internalisiert. Für sie sind sie bereit, Mobilität über große geografische Distanz auf sich zu nehmen.

Die hohe mobilitätsbezogene *Relevanz milieuspezifischer Alltagskontexte und Lebenslagen* trifft auf alle drei Erhebungsstufen gleichermaßen zu. Die Alltagskontexte und milieuspezifischen Lebenslagen unterscheiden sich *nach* dem Berlin-Aufenthalt in der Regel nicht wesentlich von jenen *vor* und *in* Berlin. Sie wurden aber auf dieser Erhebungsstufe aufgrund meiner teilnehmenden Beobachtungen in den Herkunftsräumen, ausführlicheren Gesprächen zu familiären Hintergründen sowie rekonstruierten Narrativen gegenüber Eltern, Hochschullehrenden oder Mitstudierenden besonders deutlich. Milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen dokumentieren sich nicht nur im Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als internationaler Ausbildungspassage, sondern auch im rekonstruierten Orientierungsschema von reduzierter Fremdheitserfahrung im Sinne eines faszinierenden, zu erschließenden kulturell Anderen oder im Sinne von Strukturlockerung. Letzteres wird dahingehend wirksam, dass der Berlin-

Aufenthalt nachhaltig als strukturvariierende Freiheitserfahrung von milieuspezifischen und kulturellen Alltagskontexten am üblichen Wohnort erinnert wird. Die von den Studierenden bevorzugt erinnerte eigenständige fremdräumliche Erkundung, die das Orientierungsschema der informellen Erweiterung von fremdkulturellen Wissensbeständen impliziert, lässt sich als ein milieuspezifisch geprägter hoher Anspruch an sich selbst deuten. Sie ist offenbar mit dem Selbstvertrauen in die eigene Kompetenz verknüpft, Fremdheit reduzieren bzw. überwinden zu können und deutet auf einen biografisch verankerten Orientierungsrahmen der Suche und Annahme von Herausforderungen hin. Nicht zuletzt stellen die Studierenden einen Bezug zu ihrer Lebenslage her, wenn sie *nach* Berlin ausgewählte Berlin-Images explizit bzw. implizit mit dem jungen Erwachsenenalter und ihrem Studierendenstatus verbinden. So werden die wahrgenommene Angebotsvielfalt, Preisgünstigkeit und Liberalität Berlins als besonders attraktiv für junge studierende Erwachsene erachtet, denen es typischerweise an sozioökonomischer Unabhängigkeit fehlt, die aber gerne die Freiheit genießen, viele verfügbare Optionen auszuprobieren (vgl. Arnett 2004: 15, 45, 187).

Hinsichtlich der *Kontextualisierung von Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts durch Berlin-bezogene Images und Narrative* fällt *nach* Berlin primär Folgendes auf: In den Selbstpräsentationen der Studierenden spielen schriftliche oder mündliche Narrative zweiter Ordnung eine untergeordnete Rolle. Die Studierenden präsentieren Berlin-bezogene Images primär in Form von Narrativen erster Ordnung, d. h. in Form unmittelbarer Merkmalszuschreibungen auf Basis der eigenen Erfahrungen in Berlin. Berlin-bezogene Narrative zweiter Ordnung werden kaum mehr kenntlich gemacht, prägen aber implizit beliebte studentische Images von Berlin. Diese weisen eine hohe Konstanz zu den „pre-tour“-Images (vgl. Kap. 5.3) bzw. „on-tour“-Images auf, die auf der ersten bzw. zweiten Erhebungsstufe rekonstruiert wurden (vgl. Kap. 8.3). Die strukturelle Einbettung der Berlin-Narrative in die studentischen Selbstpräsentationen, ihre Entstehung und Verknüpfung mit bestimmten, auf den Herkunftsraum bezogenen Orientierungsschemata lässt sich für die dritte Erhebungsstufe wie folgt zusammenfassen:

**Abbildung 3: Strukturelle Funktionsweisen von Berlin-Narrativen in den studentischen Selbstpräsentationen *nach* Berlin**

<p><b>Basis</b> eigene Berlin-Erfahrung</p>	<p><b>Narrative erster Ordnung ersetzen Narrative zweiter Ordnung</b> Strukturelle Funktionsweisen von Narrativen erster Ordnung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fokus auf individuelle Erfahrung/Konklusion positiver Erfahrungen</li> <li>• Narrative enthalten holistische Images</li> <li>• darüber hinaus sind konkrete Alltagsbilder wesentlich</li> </ul> <p>Narrative gegenüber Dritten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ausgerichtet an Kommunikationskonventionen (internalisierte Muster des Smalltalks, an angenommenen Orientierungen und Interessen der EmpfängerInnen sowie Situationskontext)</li> <li>• i. d. R. simplifizierend verkürzend</li> <li>• nur gegenüber engen Bezugspersonen bzw. jenen, mit denen Berlin konjunktiver Erfahrungsraum, detaillierter und vielschichtiger</li> <li>• weitgehende Bestätigung von Berlin-Narrativen zweiter Ordnung auf Basis von Erfahrung, kritisches Hinterfragen/Relativierung beschränkt sich auf Teilaspekte</li> <li>• implizite Verknüpfung mit Orientierungsrahmen und -schemata aus Erfahrungsdimension 1 und 2</li> <li>• abhängig von milieuspezifischer Lebenslage</li> </ul> <p>Strukturelle Funktionsweise von Narrativen zweiter Ordnung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorwiegend impliziter Bestandteil von Narrativen erster Ordnung, nur vereinzelt expliziter Vergleichspunkt</li> <li>• Personalisierung und Konkretisierung etablierter Berlin-Images</li> </ul>	<p><b>Intentionaler Ausdrucks-sinn im Hinblick auf den Herkunftsraum</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinktion</li> <li>• Schaffung von konjunkтивem Kommunikationsraum bzw. Teilen von konjunkтивem Erfahrungsraum</li> <li>• Initiation von Mobilität Dritter in denselben Zielraum</li> <li>• Substitution fehlender aufbauender Mobilität</li> <li>• Prävention für Mobilitätserfahrungen Dritter</li> <li>• psychische Erfungsverarbeitung</li> <li>• Empowerment/ Emanzipation/</li> <li>• Initiation von Lernprozessen Dritter</li> <li>• Verbreitung gesellschaftspolitischer Ideale</li> </ul>
<p><b>anlassbezogene Entstehung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückkehr und Erwartungen des gewohnten sozialen Umfelds zu Mobilitätserzählungen</li> <li>• Mobilität von Bezugspersonen nach Berlin</li> <li>• Wahrnehmung Berlin-„ähnlicher“ Phänomene am üblichen Wohnort</li> <li>• Berlin als Lerngegenstand im ausbildungsinstitutionellen Kontext (u. a. im DaF-Unterricht)</li> <li>• Interviewsituation</li> </ul>		

Quelle: eigene Darstellung.

## 8 Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für internationale Sommeruniversitätsstudierende in seiner Prozesshaftigkeit

Während in den vorangegangenen Kapiteln des Empirieteils Berlin-bezogene Orientierungen und Handlungspraktiken primär *fallübergreifend* und damit *kontextbezogen* für die drei Erhebungsstufen rekonstruiert wurden, liegt der Fokus dieses Kapitels darauf, den in Kapitel 1.2 angeführten dritten Komplex leitender Forschungsfragen zu beantworten, nämlich: Inwieweit ändern sich die zunächst vor Reiseantritt präsentierten mobilitätsbezogenen Orientierungen und antizipierten Handlungspraktiken im Verlauf bzw. nach Ende des Auslandsaufenthalts und konstituieren somit Lernprozesse bzw. Bildungspotenziale für die Sommeruniversitätsstudierenden? Ziel des Kapitels ist es somit, die für den Aufenthalt seitens der Studierenden als relevant präsentierten Orientierungen und Handlungspraktiken in ihrer *Prozesshaftigkeit* zu verstehen. Es wird folglich *fallspezifisch* herausgearbeitet, inwiefern die in Kap. 4, 5 und 6 rekonstruierten Berlin-bezogenen Orientierungen und Handlungspraktiken über die drei Erhebungsstufen hinweg für die Sommeruniversitätsstudierenden gleichbleibend relevant sind oder ob ihnen auf den verschiedenen Erhebungsstufen ein unterschiedliches Gewicht bzw. eine andere Funktion für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts zukommt. Da es den Umfang dieser Arbeit sprengen würde, diese prozessorientierte Rekonstruktion für alle 14 Fälle aus dem finalen Sample aufzuzeigen, konzentriere ich mich darauf, wesentliche Entwicklungen anhand prägnanter Einzelfälle darzustellen.<sup>156</sup> Aber auch diese werden im Zuge eines kontinuierlichen Fallvergleichs eingeordnet. Kleinere Verschiebungen werden fallübergreifend überblicksartig zusammengefasst.

### 8.1 „Es gibt keine große Überraschung“ vs. „It didn't turn out that way“ – zur Kontinuität und zum Wandel Berlin-bezogener Orientierungsschemata und Handlungspraktiken im Zuge des Berlin-Aufenthalts

Wie die vorangegangenen Kapitel im Empirieteil verdeutlichten, ließen sich alle auf der ersten Erhebungsstufe rekonstruierten Orientierungsschemata in den Erfahrungsdimensionen 1 und 2 auch auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe im empirischen Material rekonstruieren. Dies spricht für eine grundsätzliche Konstanz mobilitätsbezogener Orientierungsschemata sowie antizipierter, realisierter und erinnelter Handlungspraktiken. Dennoch kann es fallspezifisch im Hinblick auf einzelne Orientierungsschemata und Handlungspraktiken zu Relevanzverschiebungen kommen. Dies soll nachfolgend aufgezeigt werden – zunächst im Hinblick auf die rekonstruierten Orientierungsschemata in Erfahrungsdimension 1, aufbauend im Hinblick auf jene in Erfahrungsdimension 2.

#### 8.1.1 Kontinuität und Wandel in den Orientierungsschemata weitgehender und reduzierter Differenz- und Fremdheitserfahrung

Zu den Studierenden, bei denen *vor* Berlin mobilitätsbezogen das *Orientierungsschema weitgehender Fremdheits- und Differenzenerfahrung* rekonstruierbar war, gehören Brad und Ian. Das Orientierungsschema wird von Ian auch *in* Berlin erfahren und *nach* Berlin erinnert:

Ian *vor* Berlin: “I always wanted to, go somewhere else [...] I wanted to be in a place where I didn't really know anyone, so I wanted to be somewhere uncomfortable.”

---

<sup>156</sup> Aufgrund der nunmehr fallspezifischen Darstellung kann es vereinzelt zur Wiederholung von Zitaten kommen, die bereits in den Kapiteln 5–8 als Belege von rekonstruierten Orientierungen angeführt wurden.

Ian *in* Berlin: "My stay has been like nothing I have experienced before, it's been very out of this world it's— in Hawaii it's so— it's so different [...] the biggest difference is not knowing where I am, and being out of control because in Hawaii I grew up for the whole life that I've lived there, all twenty-one years I've been in control of my environment (I: mhm) I knew where I was, I knew how to get home, I knew who to call."

Ian *in* Berlin: "It kind of causes me to withdraw I don't really have [...] a safe place yet or a home so I— I don't really have a place where I feel like I can recover or I can— I can rejuvenate myself except with my friends but we're still getting to know each other so it's not completely— we're not bonded I guess supertight."

Ian *nach* Berlin: "I feel like going to Germany, before I went to Germany I had this big ball of ice cream and I was just putting on every day of my life a different flavour, going to Germany, it was like telling me ice cream not made from milk, wracked the sense of what? Why didn't anyone tell me? Don't know how to describe it, so different [...] it was being on my own, it was not having someone to hold on to, in that respect that's how I see everything was different, in my perception just the fact that I didn't have my close relationship, younger brother, mom, one of family, that different."

Ian expliziert *vor* Berlin seinen immerwährenden Wunsch nach einem Ortswechsel. Dieser geht mit der Vorstellung von Andersheit einher, welche primär mit sozialer Nichtzugehörigkeit konnotiert ist, was als unbequeme Erfahrung zwecks innerer Selbsterkundung gewünscht wird. Eine Erfahrung, die eigentlich negativer Gegenhorizont ist, wird somit antizipativ zum positiven Gegenhorizont transformiert. *In* Berlin beschreibt Ian seinen Auslandsaufenthalt als völlig neue, andersartige Erfahrung, die seinen bisherigen Erfahrungshorizont sprengt. Als größte Differenz beschreibt er das Gefühl von Kontrollverlust basierend auf der Erfahrung räumlicher Fremdheit und sozialer Nichtzugehörigkeit. Diese Fremdheitserfahrung erlebt Ian *vor* Ort in ihrer Ambivalenz – analog zu anderen Studierenden aus dem Sample. Die emotionale Ambivalenz, die Fremdheit hervorruft, nämlich nicht nur Faszination, sondern auch Furcht (vgl. Münkler/Ladwig 1997: 26), wird – so zeigt der Fallvergleich – tendenziell *in* Berlin von mehr Studierenden in ihren Präsentationen erwähnt als *vor* Berlin. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Studierenden Gefühle wie Nervosität, Unbequemlichkeit und Angst zwar vereinzelt thematisiert, zumeist jedoch Gefühlen von gespannter Vorfriede bzw. Aufregung Vorrang eingeräumt.

Für Ian ist die Fremdheitserfahrung *in* Berlin auch eine anstrengende Freiheitserfahrung, die Unsicherheiten birgt und Rückzugswünsche hervorruft. Insofern stellt sie auch eine Krisissituation dar, wie sie Schütz (1972 [1944]: 59) beschreibt, nämlich eine, die „die aktuellen Relevanzsysteme mit einem Mal um[stürzt]“. Dennoch bleibt die weitgehende Differenz- und Fremdheitserfahrung für Ian über die drei Erhebungsstufen ein positiver Gegenhorizont. Er bleibt an ihr ideell orientiert. Die Erfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit zu vertrauten Bezugspersonen prägt auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt die Erinnerung an diesen. Im Gedächtnis ist ihm ausgeprägte Differenzenerfahrung, die bisherige biografische Gewissheiten infragestellte. Ian erfuhr durch den Berlin-Aufenthalt, so erinnert er sich, die Grenzen des „Denkens wie üblich“ (ebd.: 58), wie er durch die Eiscreme-Metapher zu verdeutlichen sucht. Die Grenzen werden ihm jedoch nicht, wie von Schütz konzipiert, im Hinblick auf kulturell vertraute Zivilisationsmuster bewusst, sondern vielmehr im Hinblick auf biografisch vertraute Handlungsmuster. Diese versucht er infolge des Berlin-Aufenthalts zu ändern (vgl. Kap. 8.2). Insofern besteht der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für Ian über alle drei Erhebungsstufen hinweg darin, dass er ein wichtiges lebensgeschichtliches Ereignis mit weitgehender Fremdheitserfahrung konstituiert. Die Fremdheitserfahrung ist biografisch bedingt und strukturiert umgekehrt biografische Prozesse.



Auch Brad antizipiert vor Berlin weitgehende Differenz- und Fremdheitserfahrung, jedoch im Gegensatz zu Ian primär auf kulturelle Aspekte bezogen:

“I’ve never really been abroad ahm except for maybe a few weeks in Mexico which is where my family is from and I’m able to go there but it’s not really different because I’m just used to– I’m used to the cultural experience and to the language and everything.”

“I know that once I get there it’s gonna be maybe completely different.”

“It’s kind of surreal [...] until I’m there and everything is in German and I don’t understand a single thing.”

Brads ausgeprägtes Orientierungsschema weitgehender Differenz- und Fremdheitserfahrung kommt implizit in der Beschreibung fehlender Mobilitätspraxis in ein Land zum Ausdruck, in dem eine andere Sprache und Kulinarik vorherrscht als in seinem Herkunftsmilieu. Er sehnt sich auch im Sinne einer neuen biografischen Erfahrung nach der Erfahrung kultureller Unvertrautheit. Diese imaginiert er zum Teil mithilfe des Stilmittels der Übertreibung. So stellt er sich, obwohl er Deutsch als Fremdsprache studiert, vor, in Berlin überhaupt nichts zu verstehen. Er sucht also nach dem Fremden als Fremden, was Waldenfels (1997: 84) unter Bezugnahme auf verschiedene Formen des Exotismus als sublimste Aneignungsform beschreibt und was in der Mobilitätsforschung als verbreitetes Imaginations- und Wahrnehmungsmuster des Anderen thematisiert wird (vgl. Messerschmidt 2015: 217; Salazar/Graburn 2014: 1).

In Berlin erweist sich für Brad jedoch nicht – wie vorab angenommen – weitgehende kulturelle Unvertrautheit als die einschneidende Fremdheitserfahrung, sondern die Erfahrung temporärer sozialer Nichtzugehörigkeit zu Beginn seines Aufenthalts:

“It felt really really really lonely [...] my first weekend here was probably the hardest, ‘cause I didn’t have any form of communication [...] I was really scared and I didn’t know what to do.”

“I was like oh my god, like I don’t know where to go, I have absolutely no friends like no means, I don’t know what I’m gonna do [...] I was gonna go to a Spain program erm next– next fall and I canceled it [...] I was like ‘well, it’s cool, I’m in Europe and I’m in Germany and having fun’ but I’m not with the people I really care about and like all my friends, and I miss them.”

“The next day I went to orientation [...] I met a lot of other cool people so I said okay, like I’ve been to the first day, I’ve met some people. I think it’ll be better [...] so I started hang– hanging out with them and the first week went really cool [...] then the second week erm I made more friends [...] I met more people and then after that I just started being fun.”

“What I enjoy the most is talking in German.”

“There’s a lot of [...] culture shock that I’ve gone through but it’s– it’s not a bad thing, every time I– I realize, I think something is different I notice it’s better [...] like we’ll be going on the stairs and erm on the stairs in the U-Bahn and they don’t turn on until you are near them [...] I was like that is so energy efficient how can we not do this in the US.”

Das Alleinsein am ersten Wochenende in der gefundenen WG wird zum einschneidenden biografischen Erlebnis. Es ist für Brad, der zuvor nie allein im Ausland war und nie mit Menschen zusammengewohnt hat, die eine andere Sprache sprechen und sich in einer anderen Lebenslage befinden, so fremd, dass ihm zunächst jegliche Handlungsorientierung fehlt. Eigenständige fremdräumliche Erkundung stellt für ihn in dieser Situation aufgrund fehlender eigenständiger Mobilitätserfahrung offenbar keine Option dar; sie ist kein vertrautes Handlungsmuster. In der ungewohnten Situation des Alleinseins greift er stattdessen – wie der weitere Interviewverlauf zeigt – auf das Lesen eines englischsprachigen Buches als vielfach erprobtes freizeitbezogenes Handlungsmuster zurück.

Die Erfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit löst bei Brad einen Reflexionsprozess über eigene Relevanzen (Freunde und Familie am Herkunfts- und Wohnort) aus. Fremdheitserfahrung wird somit zum Ausgangspunkt für biografisches Lernen (vgl. Kap. 6.2.3). Im Abgleich von

Erwartung und tatsächlicher Erfahrung ist die *vor* Berlin noch gewünschte weitgehende Fremdheitserfahrung *in* Berlin kein positiver Gegenhorizont mehr, an dem sich Brad handlungspraktisch orientiert. Durch die temporär erlittene Erfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit wird sie zunächst vielmehr zum negativen Gegenhorizont für weitere internationale Mobilität. So sagt Brad einen zum Zeitpunkt des Berlin-Aufenthalts bereits geplanten künftigen universitären Auslandsaufenthalt ab. Sein Orientierungsschema an weitgehender Differenz- und Fremdheitserfahrung wandelt sich in den ersten Tagen *in* Berlin zu einem Orientierungsschema reduzierter Differenz- und Fremdheitserfahrung bzw. es wird verdrängt von einem Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten.

Auf die Erfahrung starker kultureller Differenzen, die Brad in seiner Selbstpräsentation *vor* Berlin in den Vordergrund gestellt hat, geht er *in* Berlin erst nach circa sieben Minuten in seiner Stegreiferzählung ein. Zuvor thematisiert er ausführlich die Erfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit und deren Überwindung durch Etablierung sozialer Kontakte im Rahmen der Sommeruniversität. Viele dieser neuen sozialen Kontakte stammen aus demselben Herkunftsraum wie er (USA), ihre kulturellen Hintergründe sind folglich nicht völlig unvertraut. Zwar erlebt Brad bis zu einem gewissen Grad strukturelle Fremdheit, so wie sie Waldenfels (1997: 36) versteht, nämlich in Form einer fremden Sprache, fremder Rituale oder interkultureller Ausdrucksdifferenzen, er fühlt sich jedoch von diesen in einem bewältigbaren Umfang herausgefordert. Es gelingt ihm, diese über Alltagsverständigung abzufedern. Entgegen der übertriebenen Erwartung von völligem fremdsprachlichem Nicht-Verstehen kann er sich laut Selbstpräsentation zumindest im Rahmen einfacher alltäglicher Routinen relativ gut auf Deutsch verständigen. Wenn er auf einzelne Erfahrungen zu sprechen kommt, die sich von seinen Erwartungen unterscheiden, sowie auf spezifische kulturelle Differenzen, subsumiert er diese zwar – wie das letzte oben genannte Zitat zeigt – explizit unter den Begriff des „Kulturschocks“, dennoch umfasst dieser keine weitgehende Fremdheitserfahrung. Die aufbauenden Interviewsequenzen zeigen vielmehr, dass Brad primär lediglich bestimmte Phänomene aufgrund einer spezifischen Differenz von ihm vertrauten Phänomenen im Herkunftsraum unterscheidet. Auf diese reagiert er tendenziell euphorisch-wertschätzend – so wie es für die sogenannte Honeymoon-Phase in Kulturschockmodellen typisch ist. Von interkulturellen Ausdrucksdifferenzen, die zu Missverständnissen führen, berichtet er nicht. Die biografisch erworbenen Zivilisations- und Kulturmuster aus seinem Herkunftsraum genügen ihm als Rezeptwissen, um die neue, „fremde“ Umwelt auszulegen. Inkoherente Wissensbestände im Hinblick auf die andere Kultur werden nicht derart bewusst bzw. relevant, dass sie eine Krise auslösen. Somit ist bei Brad auf der zweiten Erhebungsstufe im Gegensatz zur ersten von einem vorherrschenden Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung auszugehen.

Auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt überwiegt dieses – und nicht wie *vorab* weitgehende Fremdheitserfahrung:

“I had to get used to be being back ((seufzt)) erm because, I don't know, I just– it was very obviously easy to transition being back, but it was just like, 'Huh, I don't have to think about another language, I just have to say whatever I think in my native language'.”

“I was ready to come back erm because all my friends had left, so I– I was sad that I was leaving, but I was more happy that it happened erm versus sad that is was over [...] we all just went out [...] and we just talked about like our experiences and what we liked, what we didn't like, mostly liked, the only things we didn't like were like not being able to communicate sometimes.”

“It was only because I was in a place where I was really– it was foreign to me, and I was really kind of like going through that initial shock (I: mhm) but after like the second week and I had my friends I

didn't want to leave ((lacht)) (I: mhm) I– I could have given up my semester with my friends I'll see them another time, another day, you know (I: yeah) [...] I didn't go because a lot of things came up, not only this but braces and like the financial situation.”

Bei seiner Rückkehr genießt es Brad, so seine Erinnerung, sich insbesondere linguistisch wieder auf Vertrautheitswissen verlassen zu können. Temporäres fremdsprachliches Nichtverstehen in Berlin wird nun rückblickend durchaus auch als negativer Gegenhorizont dargestellt. Wie *in* Berlin erinnert Brad eher bestimmte kulturelle Differenzen (z. B. Biertrinken im öffentlichen Raum), also reduzierte statt weitgehende Fremdheitserfahrung. Die während des Berlin-Aufenthalts etablierten sozialen Zugehörigkeiten zu anderen Mitstudierenden werden als wesentlicher Sinngehalt von diesem hervorgehoben. Sobald die Mitstudierenden abreisten, fiel Brad der Abschied von Berlin nicht schwer. Insofern ist auf der dritten Erhebungsstufe analog zur zweiten Erhebungsstufe davon auszugehen, dass Brads dominantes Orientierungsschema in Erfahrungsdimension 1 nicht mehr jenes weitgehender Fremdheitserfahrung wie auf der ersten Erhebungsstufe ist, sondern jenes reduzierter Fremdheitserfahrung. Es ist gekoppelt mit dem Sub-Orientierungsschema der Strukturlockerung und der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten. Auf Basis der eigenen Berlin-bezogenen Erfahrung hat Brad das Selbstvertrauen gewonnen, im Zuge von Mobilität schnell neue soziale Kontakte etablieren zu können. Die soziale Zugehörigkeit am üblichen Wohnort relativiert Brad im Nachhinein ebenso wie die kurzzeitig erlittene soziale Nichtzugehörigkeitserfahrung *in* Berlin. Das Canceln eines geplanten Auslandsaufenthalts zu Beginn des Berlin-Aufenthalts wird rückblickend durch mehrere Gründe legitimiert. Zudem transformiert Brad die in Berlin erlittene Erfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit in eine Erfahrung ausgeprägter kultureller Unvertrautheit, die er in das Masternarrativ vom Kulturschock einordnet. Er suggeriert hierdurch eine weitgehendere Fremdheitserfahrung, als sich anhand seiner übrigen Selbstpräsentation rekonstruieren lässt.

*Das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung* (bzw. Annäherung an das Fremde und Überwindung von Fremdheit, vgl. Kap. 8.1.2) ließ sich bei nahezu allen Studierenden aus dem Sample *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt rekonstruieren. Zumeist war es bei ihnen – im Gegensatz zu Ian und Brad – auch bereits *vor* Berlin stark ausgeprägt. Es lässt sich dadurch charakterisieren, dass lediglich eine Fremdheitserfahrung angestrebt wird, die a) auf die Erfahrung von Unbekanntem, b) auf alltägliche Strukturvarianz oder Strukturlockerung oder c) auf spezifische kulturelle Differenzen beschränkt ist (Sub-Orientierungsschemata reduzierter Fremdheitserfahrung).

Die Konstanz des Berlin-bezogenen Orientierungsschemas reduzierter Fremdheitserfahrung lässt sich beispielhaft anhand von Sophie aufzeigen, die *vor* Berlin sagt:

“Well, I have been to Berlin previously [...] in those three days I was able to see you know a lot but it's obviously not enough time so I knew that I would come back one day.”

“I'll be staying with a Gastmutter so erm I yeah shall be looking after me and it should be something similar to when I stayed with my Austauschfamilie [during a previous stay...] I hope that nearby there will be Bioladens and [...] like small markets where you can buy your vegetables and fresh things so I exp– I hope it's like that, I also expect people to riding bicycles [...] I would like to see what I didn't in my previous trip, everything I didn't see.”

Indem sie ihre Stegreiferzählung mit früherer Mobilitätspraxis nach Berlin eröffnet, fasst Sophie den bevorstehenden Auslandsaufenthalt in Berlin von Beginn an als reduzierte Fremdheitserfahrung. Sie schreibt ihm gemäß den Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung und Ausdifferenzierung Sinn als fortgesetzte bzw. vertiefte touristische Erfahrung zu. Auf die Leitfragenfrage, wie sie sich ihren Berlin-Aufenthalt vorstellt, imaginiert Sophie zunächst die

Unterkunft bei einer Gastmutter, die durch ihre Fürsorge dazu beiträgt, Fremdheitserfahrung zu reduzieren. Durch die Unterkunft wird die Wohnsituation in Berlin zudem als ähnliche Erfahrung, wie sie bereits bei einem früheren Schüleraustausch nach Deutschland erlebt worden war, antizipiert. Somit geht Sophie erneut von einer reduzierten Fremdheitserfahrung aus. Sie imaginiert lediglich partielle alltagskulturelle Differenzen zum üblichen Wohnort, die durch einen Orientierungsrahmen der Kontrastierung strukturiert sind und ihrem Interesse an einem gesunden Lebensstil entsprechen. Sie strebt explizit eine Handlungspraxis an, die neue Erfahrungen im Vergleich zum ersten Berlin-Aufenthalt impliziert. Weitgehende Fremdheit bzw. Differenz erwartet Sophie hingegen nicht. Dies könnte einerseits mit der von ihr erwähnten früheren Mobilitätspraxis nach Deutschland zusammenhängen, andererseits mit ihrem familiären Kontext, der ebenso wie ein früherer Schüleraustausch nach Deutschland erst relativ spät im Interviewverlauf erwähnt wird: Sophies Vater hat die deutsche Staatsangehörigkeit, er ist im Alter von 18 Jahren nach Kanada emigriert. Deutsche Welle und deutsche Schlager laufen regelmäßig im Haushalt der Familie.

*In Berlin zeigt sich Sophie analog zur ersten Erhebungsstufe primär an der Erfahrung von Neuem, das zugleich Strukturvarianz bedeutet, orientiert. Strukturelle Fremdheitserfahrung thematisiert sie hingegen nicht:*

“In Kreuzberg [...] that was something that I never haven’t been before where you– it’s like, someone’s house they converted into I guess like the people can come and sit by the water and talk, so nice, tree, it’s like in the nature too, also there’s [...] like a dance place people go to [...] music from the 50s and 60s, Jazz, American Swing music, and I never been to anything like that either, maybe something like that in Toronto, but never heard of if or seen people going to such a thing.”

“Really strange people on the subway you know like really strange, I’ve never seen such people, I don’t know if they just drank a lot of alcohol or there’s– yeah ((lacht)) or they’re maybe some homeless people but yeah I’m not accustomed to such strange people.”

Alternative Orte des Ausgehens sind für Sophie neue Erfahrungen, die einen positiven Gegenhorizont konstituieren. Sie sind für sie keine spezifisch fremdkulturellen Phänomene, sie hat sie lediglich in ihrem üblichen Wohnort bislang nicht kennengelernt. Nach überraschenden Erfahrungen befragt, nennt Sophie lediglich merkwürdige Menschen in der U-Bahn, an die sie nicht gewöhnt sei. Sie markiert das überraschende Phänomen jedoch eher als in ihrem gewohnten Alltag unbekanntes Phänomen und nicht als eines, das in der eigenen kulturellen Ordnung nicht vorkommt und somit strukturell fremd ist. Sophie grenzt ihre Berlin-Erfahrung im weiteren Interviewverlauf von jener vieler ihrer Mitstudierenden dahingehend ab, dass sie auf wiederholten früheren Deutschlandbesuchen und Bekanntheitswissen basiert. Hierdurch verdeutlicht sie, dass sie bezüglich des Berlin-Aufenthalts von einer reduzierten Fremdheitserfahrung ausgeht, die sich auf ausgewählte neue oder andere Aspekte beschränkt.

*Nach Berlin erinnert Sophie bevorzugt Orte in Berlin, die – wie für die zweite Erhebungsstufe ausgeführt, alternative, kontrastierende Erfahrungen begründeten und somit ebenfalls das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung widerspiegeln:*

“When I’m here I’m looking for a ca– a café. And I’m, I’m not talking about like a Starbucks, Second Cup, Tim Hortons [...] I want to go to somewhere that’s local, that’s like independent, (I: mhm) erm and that serves you in like proper cups and saucers, not in a like– you know, like take-away erm kind of something that’s more, you know, like elegant nice cozy place, and that’s something that I really miss, like some places really like sort of comfortable just to meet and speak to people [...] I guess I came away with trying to find that in my own city, hoping that there’s something similar, also with like the, I guess dance places I went to Li– Lido and– and– and I had never before experienced like a soul kind of dance place where– sorry, where people were like dressed in those kind of outfits, you know? Like long dress and they were dancing like erm like 1950s, 1960s.”

Die von Sophie analog zu *in* Berlin bevorzugt erinnerten Phänomene sind real zugängliche, in Berlin besuchte Orte. Es handelt sich gerade nicht um Phänomene, die sich im Sinne Waldenfels' (1997: 12) der Einordnung entziehen, sondern lediglich um Phänomene, die auf Basis einer spezifischen Differenz von vergleichbaren Phänomenen am üblichen Wohnort unterschieden werden, aber problemlos ins Alltagsverständnis integriert werden können. So nennt Sophie beispielsweise die Ausstattung von Cafés. Auch wenn sie somit nicht auf strukturelle Fremdheitserfahrung, sondern auf spezifische kulturelle Differenzen zurückblickt, wendet sie – so wie Waldenfels (1997: 49 f., 107) es für Phänomene des Fremden und Pott (2007: 114) für städtetouristische Erfahrungen konstatieren – nach ihrer Rückkehr an den üblichen Wohnort ein Beobachtungsschema des Vergleichs an. Hatte sie in Berlin ihre Erlebnisse noch im Hinblick auf die gewohnte Lebenswelt zentriert und als faszinierend und neu eingestuft, so setzt der Vergleich nach der Rückkehr zumindest partiell beim Anderen an. Phänomene der gewohnten kulturellen Umgebung werden nun an bestimmten anderen, in Berlin kennengelernten Phänomenen, die zum bevorzugten Zentrum geworden sind, gemessen.

Das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung zeigt sich bei anderen Fällen ebenfalls über alle drei Erhebungsstufen – ggf. auch in Gestalt eines Handlungsentwurfs, der sich nicht erfüllt bzw. wie geplant umsetzen lässt. Bei Henry dokumentiert es sich in der Enttäuschung über weitgehende Fremdheitserfahrung *in* Berlin und *nach* dem Aufenthalt dort. Er begründet den Berlin-Aufenthalt *vorab* unter Bezugnahme auf seine Studienfächer und berufspraktische Erfahrung. Er erwartet *vor* dessen Beginn auf Basis früherer Mobilitätspraxis nach Europa zwar spezifische kulturelle Differenzen (z. B. andersartige Architektur), aber keine weitgehende kulturelle Fremdheitserfahrung. Vielmehr geht er davon aus, dass seine dortigen Erfahrungen sich relativ problemlos in bestehende Wissensbestände (Schütz 1972 [1944]: 87, 96 f.) einordnen lassen, die er entsprechend den Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung und Akkumulation von kulturellem Kapital vertiefen möchte. Das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung lässt sich jedoch *in* Berlin nicht wie erwartet handlungspraktisch umsetzen:

“It was a totally culture shock, actually more than I thought it was gonna be for sure.”

“It was like much more bewildering I thought it was gonna be, you know like had no clue, it seemed a totally crazy city [...] like I have no sense how it were– it's like very functional but it seems like totally stitched together and like, my first day here I was actually fairly disappointed too, may I take the conception of like especially Northamerican Europe is like oh awesome streets, and like nice cafés and certainly Berlin has, Berlin is so new [...] my language skills are far far weaker speaking to people than I thought they were going to be.”

“I was on the S-Bahnhof from Warschauer Straße to Hauptbahnhof, and for like the first time in the entire trip it was like everything is like I feel like is not different, I mean finally it's like very routine, finally it's like oh there's that S-Bahn, it was everything was like coming together, nothing like big, what am I doing, nothing was like– I knew exactly where I am going, I'm used to all this.”

*In* Berlin erlebt Henry eine ausgeprägte Diskrepanz zwischen ursprünglichen Handlungsentwürfen und tatsächlich realisierbaren Handlungspraktiken (vgl. Schütze 1984: 93). So beschreibt er in beiden Interviews, die ich drei bis vier Wochen nach seiner Ankunft mit ihm geführt habe, dass er zunächst einen Kulturschock durchlaufen habe. Diesen stellt er seinem Orientierungsschema und seiner Erwartung reduzierter Fremdheitserfahrung im Sinne einzelner kultureller Differenzen gegenüber. Wie bereits *vor* Berlin wird letztere argumentativ auf frühere Mobilitätspraxis nach Europa zurückgeführt. Den früher bereisten Teil Europas bezeichnet Henry nun abgrenzend als „North American Europa“, er wird also hinsichtlich seines Wesens dem eigenen Herkunftsraum einverleibt. Berlin wird demgegenüber nicht durch Ähnlichkeiten mit dem Eigenen, sondern durch starke Differenzen gekennzeichnet. Henry fehlt

das Wissen von „vertrauenswürdigen Rezepten“ (Schütz 1972 [1944]: 58), um Berlin auszulegen. Der besuchte städtische Raum bleibt für ihn auch nach mehreren Wochen unzugänglich bzw. unverständlich, wie die häufige Verwendung der Worte „crazy“ und „weird“ zeigt. Henry sieht sich einem schmerzhaften Akklimatisierungsprozess ausgesetzt. Er durchläuft gemäß Schütz (ebd.: 59) eine Krisenerfahrung, die darauf gründet, dass er die Kultur- und Zivilisationsmuster, denen er in Berlin begegnet, als „Labyrinth“ empfindet. Entgegen seiner ursprünglichen Erwartung durchlebt er in Berlin eine anhaltende weitgehende Fremdheitserfahrung, die einen negativen Gegenhorizont konstituiert. Henry sieht sich gezwungen, mit ihr zurechtzukommen, würde sein Handeln aber lieber, wie *vor* Berlin antizipiert, an reduzierter Fremdheit ausrichten. Dies zeigt sich in seiner Antwort auf meine Leitfadenfrage nach seiner bislang schönsten Berlin-Erfahrung (letztes oben genanntes Zitat). Hier beschreibt er einen Moment, als er mit der S-Bahn in Berlin unterwegs war, und sich sein Gefühl von Fremdheit auflöst und einem Gefühl von Vertrautheit und Routine weicht.

Solch ein Gefühl stellt sich insgesamt jedoch nicht ein, sodass auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt in Henrys Erinnerung an diesen das Gefühl weitgehender Fremdheitserfahrung vorherrscht. Es widerspricht seinem nach wie vor dominanten Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung:

“When I left Berlin I was happy to leave it I was like that place is crazy like I don't like understand it, dadadada, I was ready to leave.”

“I didn't leave with any kind of handle on it, leave being like now I know Berlin, I was just like I don't know how this city works at all [...] wanted to leave Berlin because it felt like crazy and like too much, not like New York too much, not like excessive, but I was like I don't know how the city works at all, I don't know the point of it, like this is weird, everything is kind of ugly sometimes, like dadadada [...] struggling with German.”

Henry erinnert sich, dass er sich freute, Berlin wieder zu verlassen, weil das Gefühl des Nicht-Verstehens der fremdräumlichen und -kulturellen Umgebung die vorherrschende Erfahrung blieb. Er ist sich *nach* seiner Rückkehr an den üblichen Wohnort mit Schütz (ebd.: 62) gesprochen dessen bewusst, dass sich „seine Vorstellungen von der fremden Gruppe, von deren Zivilisationsmuster und ihrem Lebensstil [...] nicht in seiner lebendigen Erfahrung und in der sozialen Interaktion bewährt“ haben. Die eigenen Kultur- und Zivilisationsmuster erwiesen sich, so diagnostiziert er rückblickend, nicht als hinreichendes Rezeptwissen, um Berlin zu durchschauen. In Berliner Alltagssituationen gelang es Henry nach eigener Einschätzung nicht, sie so anzuwenden, dass er über Eindrücke von „verrückt“ und „seltsam“ hinaus ein kohärentes, stabiles Bild des besuchten Fremdraums entwickelt hat. Im Gegensatz zu einer anderen Studentin, die ihre weitgehende Fremdheitserfahrung in der Erinnerung als negativen Gegenhorizont verdrängt, steht Henry *nach* Berlin die durchlaufene Krisenerfahrung bzw. unzureichende Überwindung von Fremdheit nach wie vor stark vor Augen. Dies spricht für die konstante Relevanz des Orientierungsschemas reduzierter Fremdheitserfahrung in seinem Fall.

Das Orientierungsschema reduzierter Differenz- und Fremdheitserfahrung wurde in Kapitel 5 dahingehend präzisiert, dass es sich entweder auf das Sub-Orientierungsschema der Erfahrung von etwas Neuem und Unbekanntem beschränkt, auf das Sub-Orientierungsschema der Erfahrung alltäglicher Strukturvarianz bzw. Strukturlockerung und/oder das Sub-Orientierungsschema spezifischer kultureller Differenzen. Hinsichtlich zwei der drei genannten Sub-Orientierungsschemata lassen sich fallübergreifend bestimmte Entwicklungsdynamiken über die drei Erhebungsstufen hinweg rekonstruieren:

Das *Sub-Orientierungsschema spezifischer Differenzenerfahrung* differenziert sich *in* Berlin insofern aus, als nicht mehr nur einseitig Differenzenerfahrungen im Vergleich zum Herkunfts- und Wohnraum bzw. zu früher bereisten Zielräumen angestrebt werden, sondern verstärkt auch innerstädtische Differenzenerfahrungen. Der Handlungsentwurf innerstädtischer Differenzenerfahrung klang *vor* Berlin nur vereinzelt bei wenigen Studierenden an, die auf Basis bestimmter Narrative, ihrer Unterkunftssuche bzw. ihrer bereits gewählten Unterkunft über Vorwissen zur administrativen Gliederung des Zielraums verfügten, nicht aber fallübergreifend. Beispielsweise imaginiert Jeff *vor* seinem Berlin-Aufenthalt zunächst, die Dynamik und Geschichtsträchtigkeit der Metropole Berlin zu absorbieren und von beidem zu lernen. Er unterscheidet in der Imagination zwar bereits zwischen dem Ortsteil Dahlem und Berlin Mitte als anvisierte Erkundungsräume, aber erst *in* Berlin wird die differenzierende Erfahrung innerhalb des besuchten Fremdraums für ihn zur bevorzugten Handlungspraxis. Sie mündet also in ein Orientierungsschema innerstädtischer Differenzenerfahrung, basierend auf diversifizierten Images und dem Konstruktionsprinzip des innerstädtischen Vergleichs (vgl. Pott 2007: 128). So charakterisiert Jeff u. a. Neukölln durch eine im Vergleich zu anderen Stadtteilen wie Prenzlauer Berg oder Friedrichshain sozioökonomisch schwache Bevölkerung (vgl. Kap. 7.3). *Nach* Berlin rückt der Handlungsentwurf innerstädtischer Differenzenerfahrung in der Erinnerung vieler Studierender erneut in den Hintergrund. So erinnert Jeff als erstes im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt die kulturelle Differenzenerfahrung insgesamt oder spezifische kulturelle Differenzen zwischen Berlin und seinem Herkunftsraum. Erst auf die Leitfragenfrage, an welche Stadtteile Berlins er sich erinnern kann und was er von diesen erinnert, thematisiert er innerstädtische Differenzen. Im Gegensatz zu Studierenden, deren handlungspraktischer Fokus *in* Berlin nicht derart stark auf fremdräumlicher Erkundung lag und die rückblickend kaum Namen oder Charakteristika von Berliner Bezirken bzw. Stadtteilen nennen können, ist Jeff auch circa acht Monate nach dem Berlin-Aufenthalt in der Lage, relativ viele verschiedene Stadtteile zu benennen und ihnen divergierende Merkmale zuzuschreiben. Dennoch fallen die Merkmalszuschreibungen nicht so detailliert aus wie *in* Berlin.

Das *Sub-Orientierungsschema der Strukturvarianz bzw. Strukturlockerung* weist auf den drei Erhebungsstufen bei manchen Studierenden eine hohe Konstanz auf, kann bei anderen aber auch einem Wandel unterliegen. Konstanz zeigt sich beispielsweise bei George, der dem Berlin-Aufenthalt über alle drei Erhebungsstufen die Bedeutung zuschreibt, dass er eine temporäre studien- und berufsbezogene Fokussierung ermöglicht, die am üblichen Wohnort aufgrund diverser freiberuflicher Tätigkeiten nicht möglich ist. Ein Wandel dokumentiert sich fallübergreifend dahingehend, dass das genannte Sub-Orientierungsschema auf der zweiten und/oder dritten Stufe von einigen Studierenden deutlich stärker explizit thematisiert wird als auf der ersten Erhebungsstufe, auf der es eher implizit angesprochen wird. Die *verstärkte explizite Thematisierung und handlungspraktische Relevanz sowohl im Hinblick auf Strukturvarianz* – verstanden als eine temporäre Befreiung von alltäglichen Routinen – *als auch Strukturlockerung* – verstanden als eine temporäre Befreiung von sozialen Verpflichtungen oder reglementierenden sozialen Normen – wird fallspezifisch kurz skizziert:

Jeff deutet bereits *vor* Berlin in seiner Stegreiferzählung das *Sub-Orientierungsschema der Strukturvarianz* an, indem er seinen Wunsch nach Abkehr vom Gewohnten ausdrückt („Hawaii is such a small and, remote island and, there’s– there’s a whole world out there“) und abschließend die Idee eines aufbauenden längeren Aufenthalts in Deutschland präsentiert. Diese ist jedoch nicht explizit mit dem Wunsch nach Strukturvarianz verknüpft. Im Vordergrund seiner Stegreiferzählung und anderen narrativen Interviewteilen stehen vielmehr die (Sub-)

Orientierungsschemata kultureller Differenzenerfahrung („Berlin seemed like such a dynamic and historically rich environment“), der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen („see what I can learn from that“) sowie der Überwindung von Fremdheit durch kulturelle Integration und Etablierung sozialer Zugehörigkeiten („make friends [...] learn the culture and try to embrace it“). *In* Berlin thematisiert Jeff insofern verstärkt die Bedeutung von Strukturvarianz, als er wiederholt auf die bereits *vor* Berlin vorhandene Idee, ein Arbeitsvisum für Deutschland zu beantragen, zurückkommt:

“I’d really love maybe go to school here more and sharpen my German language, study history or music here, that would just– that would be dream come true, I mean I love Hawaii but it’s so small and I’ve lived there for twenty years already it’s– I see– I’ve seen everything it has to offer.”

Anders als *vor* Berlin trägt Jeff den Wunsch nach Mobilität nun mit ausgeprägtem Enthusiasmus vor und verknüpft ihn explizit argumentativ mit dem Wunsch nach Strukturvarianz. Er betont, dass es ein Traum wäre, zum Studium nach Deutschland zu kommen. Dies kontrastiert er mit der Tatsache, dass er bereits sein ganzes Leben in seinem Herkunftsraum verbracht habe und ihm dort aufgrund der geografischen Begrenztheit alles vertraut sei. *Nach* Berlin wird der Wunsch nach Strukturvarianz mit deutlich stärkerer Vehemenz präsentiert und durch eine Bewerbung für ein Stipendium nach Deutschland nun auch handlungspraktisch verfolgt:

“Life in Hawaii has been nice, you know, Hawaii is paradise, but, you know, paradise can get boring after a while, I wanna, I wanna get out there, you know, I wanna (I: mhm) see the world.”

“I’m always trying to find avenues to, you know, move away after my education [...] I know for a fact in my head and my heart that I don’t want to stay here, like this place is too– it’s too small, I’ve seen everything there is to see, and going to the mainland would be great, but being able to move to Germany, I mean, would just be fabulous.”

Jeff hat mit seinem Leben auf Hawaii innerlich bereits abgeschlossen, wenn er von diesem in der Vergangenheit spricht. Mit der Metapher vom Paradies, das mit der Zeit langweilig wird, verdeutlicht er, dass er grundsätzlich in großem Einklang mit seiner Lebenswelt dort steht, zugleich betont er den immensen Wunsch nach Wandel und Veränderung. Die immer gleichen Routinen und die vollkommene Vertrautheit und Bekanntheit der Umgebung sind zum negativen Gegenhorizont geworden. Der kleinen abgeschlossenen Lebenswelt auf einer räumlich begrenzten Inselgruppe wird die große weite Welt gegenübergestellt. Strukturvarianz scheint aufgrund der geografischen Begrenztheit des Herkunftsraums nur auf Basis von Mobilität in andere Räume möglich. Insofern hat der Berlin-Aufenthalt mobilitätsbezogenes Bildungspotenzial und wirkt dahingehend als Katalysator (vgl. Kap. 8.2).

Die verstärkte Thematisierung des *Sub-Orientierungsschemas der Strukturlockerung* dokumentiert sich analog bei mehreren Studierenden. Für Brad beispielsweise wird die Erfahrung von Strukturlockerung Berlin-bezogen insofern relevant, als für ihn dort – wie für viele andere junge Erwachsene aus den USA – der legale Alkoholenuss im öffentlichen Raum auch unter 21 Jahren möglich ist. Die Relevanz dieser Art der Strukturlockerung spricht er *vor* Berlin nicht explizit an, als er gezielt danach gefragt wird, wie er sich seinen Aufenthalt vorstelle und was er in Berlin gerne erleben würde. Sie ist auf der ersten Erhebungsstufe lediglich in der Reproduktion von Berlin-bezogenen Images und Narrativen zur Bar- und Clubszene implizit als positiver Gegenhorizont erkennbar. *In* Berlin wird die Erfahrung von Strukturlockerung hingegen explizit thematisiert. Ausgeh- und Trinkerlebnisse sind ein wesentlicher, wiederholter Bestandteil der Stegreiferzählung und weiterer Interviewpassagen im leitfadengestützten Interview. Als schönstes Erlebnis erinnert Brad *in* Berlin einen Biergartenbesuch:



“My most beautiful experience in Berlin? Oh man, that’s hard, I’ve had so many, just being able to do what I – what I don’t do in the US which is have a good time with my friends and go out for a beer, that’s the most beautiful thing ever, I mean knowing that I went to the beer garden and like it was – it was a gorgeous day – the day that I went to it, erm like the sun was just out, it was perfect weather, my friends had just gotten back from – from – from erm – from Prague or France or something and I went with them to the beer garden and I just – like I remember just going [...] and then we have a beer and like here you go, like no problem, no carding, just chill and tolerant about it.”

Die Interviewpassage zeigt, dass Brad das normalerweise im Herkunftsraum nicht Erlaubte und Verfügbare zum Leitprinzip für die eigene Handlungspraxis in Berlin erhebt. Analog zur expliziten Thematisierung von Strukturlockerung in Berlin wünscht sich Brad von mir *nach* Berlin, als ich ihn an seinem üblichen Wohnort besuche, als Mitbringsel eine Flasche Schultheiss – jenes Bier, das er sich in Berlin bevorzugt in Kiosken kaufte. Als erste Erinnerung an den Berlin-Aufenthalt führt er an, dass er jeden Tag Bier getrunken habe („beer ((laughs)) I drank every day“). Im Fallvergleich zeigt sich, dass der Sinngehalt der Strukturlockerung auch im Sinne einer Freiheitserfahrung von elterlichen Erziehungsregime bzw. einer Freizeit- und Urlaubserfahrung über die drei Erhebungsstufen hinweg verstärkt thematisiert werden kann. Dies ist beispielsweise bei Brianna bzw. Kim und Vera der Fall. Die *diskursive Aufwertung der Erfahrung von Strukturlockerung* auf den drei Erhebungsstufen ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Strukturlockerung *vor* Berlin vielen Studierenden nicht als hinreichend legitimes Reisemotiv für den Auslandsaufenthalt erscheint und daher nicht gemäß seiner tatsächlichen Bedeutung thematisiert wird. *In* Berlin entfaltete das Sub-Orientierungsschema dann jedoch eine handlungspraktische Relevanz. Diese erscheint, sobald die Reise einmal angetreten ist, zunehmend präsentabel. Selbiges gilt für die dritte Erhebungsstufe. Auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt wird Strukturlockerung bereitwillig als Sinngehalt präsentiert – sei es weil sie einen konjunktiven Erfahrungsraum mit vielen anderen Sommeruniversitätsstudierenden konstituierte, sei es, weil in den Selbstpräsentationen zugleich das eigene Engagement für den Sommeruniversitätskurs unter Beweis gestellt werden konnte. Möglicherweise begünstigt auch zunehmendes Vertrauen zu mir als Interviewerin Abweichungen von angenommenen sozial erwünschten Antworten.

### **8.1.2 Kontinuität und Wandel in den Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und Überwindung von Fremdheit**

Das Orientierungsschema der Annäherung an die Fremde – sei es durch Eintauchen oder Erkundung – ist fallübergreifend konstant über alle Erhebungsstufen hinweg rekonstruierbar. Hinsichtlich der antizipierten, realisierten und erinnerten Sub-Orientierungsschemata der Erkundung (,authentisch‘ vs. ,touristisch‘; sozial-kommunikativ vs. sinnlich-konsumptiv) kann es fallspezifisch und fallübergreifend jedoch auch zu deutlichen Verschiebungen kommen.

Größere Diskontinuitäten lassen sich im Hinblick auf das *Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ,authentische‘ vs. ,touristische‘ Erkundung* feststellen. Zwar zeigen sich *vor* Berlin manche Studierende konstant an der Besichtigung touristischer Sehenswürdigkeiten und darüber hinaus an lokalkultureller und sozialer Erkundung orientiert (in Kap. 7.4 von mir als „Tourismus-Plus“-Erkundung bezeichnet), eine Mehrheit der Studierenden versucht sich jedoch *vor* Berlin deutlich von durchschnittlichen TouristInnen zu distinguieren. Sie streben in Abgrenzung zu diesen insbesondere ,authentische‘ lokalkulturelle Erkundung bzw. Lebenserfahrung in Berlin an. Zu jenen Distinktionsversuchen kommen *in* Berlin, zum Teil auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt, Distinktionsversuche von anderen Sommeruniversitätsstudierenden (vgl. Anhang 1.114). So grenzen Studierende in ihren Selbstpräsentationen bzw. Berlin-bezogenen Narrativen ihre Berlin-Erfahrung als besonders ,authentisch‘ und einzigartig

von der anderer Studierender ab, indem sie z. B. ihre über den Sommeruniversitätskurs hinausreichende akademische Integration, ihre Unterkunft in einer WG bzw. Gastfamilie vs. Studierendenwohnheim oder besondere Freizeitaktivitäten hervorheben.

‚Touristische‘ fremdräumliche und fremdkulturelle Erkundung wird nur von wenigen Studierenden *vor* Berlin in den Vordergrund gestellt und ist für die meisten auch auf den nachfolgenden Erhebungsstufen von untergeordneter Relevanz für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts. Einzelfallspezifisch zeigt sich jedoch auch, dass das Sub-Orientierungsschema ‚authentischer‘ Erkundung, das *vor* Berlin noch stark gemacht wurde, *in* und *nach* Berlin völlig an Bedeutung verlieren und durch andere Sub-Orientierungsschemata verdrängt werden kann. Dies ist bei Ian und Brad der Fall. So betont Ian *vor* Berlin als Erlebniswunsch explizit, Orte erkunden zu wollen, die von Einheimischen aufgesucht werden. *In* Berlin entfaltet diese Erkundungsform jedoch keinerlei Relevanz mehr für ihn. Seine Freizeit verbringt er bevorzugt mit Mitstudierenden aus seinem Herkunftsraum im Studierendenwohnheim. Berlin erkundet er nur in geringem Maße. Wie Brad, der zwar mit Deutschen (in einer divergierenden Lebenslage) zusammenwohnt, jedoch bevorzugt mit einer Peergroup aus anderen amerikanischen Mitstudierenden Zeit verbringt, verliert das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ‚authentische‘ Erkundung zugunsten von dem der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten erheblich an Bedeutung. Wenn Ian in Berlin unterwegs ist, dann meist in einem engen Radius rund um das Studierendenwohnheim und mit der genannten Gruppe an Mitstudierenden. Brads Radius ist zwar größer, konzentriert sich aber entgegen seinem ursprünglichen Ansinnen auf internationale bzw. ‚touristifizierte‘ Bars und Clubs.

Eine ‚authentische‘ bzw. lokalkulturelle Form der Erkundung spielt *nach* dem Berlin-Aufenthalt im Rückblick auf diesen für Ian wie für Brad ebenfalls keine nennenswerte Rolle mehr. Sie wird weder in dem mir präsentierten Rückblick auf den Berlin-Aufenthalt noch in den vorgestellten typischen Berlin-Narrativen gegenüber Dritten genannt. Die *zunehmende De-Thematisierung* ‚authentischer‘ Erkundung auf den drei Erhebungsstufen kann verschiedene Gründe haben: Einerseits könnten Sub-Orientierungsschemata der Etablierung sozialer Zugehörigkeit, Strukturlockerung, Strukturvarianz, neuer oder spezifisch anderer Erfahrungen sowie der Selbsterfahrung letztlich vor Ort dominanter geworden sein. Andererseits könnte es sein, dass die *vor* und *in* Berlin noch stärkere Thematisierung weniger auf einer intrinsischen Motivation beruht als vielmehr unbewusst durch Masternarrative zu Auslandsaufenthalten geprägt ist, zum Beispiel durch jenes vom Auslandsaufenthalt als Abenteuer. Reisen als Abenteuer erscheint im Zeitalter des Massentourismus nur noch außerhalb der ausgetretenen touristischen Pfade möglich. Möglicherweise ist die stärkere Thematisierung ‚authentischer‘ Erkundung auf der ersten und zweiten Erhebungsstufe auch dem geschuldet, dass die Studierenden sich mir als in Berlin „heimischer“ Interviewerin bevorzugt in Abgrenzung von DurchschnittstouristInnen präsentieren wollten. Derartige Distinktionsversuche könnten jedoch *nach* dem Berlin-Aufenthalt, wenn vor allem auch Narrative gegenüber Menschen etabliert werden, die Berlin nicht durch eigene Mobilität oder eigenen Wohnsitz kennen, zunehmend irrelevant werden. Die Abgrenzung von TouristInnen wird *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt möglicherweise auch unwichtiger, weil die eigenen Erfahrungen im besuchten Fremdraum nun ohnehin als einzigartig wahrgenommen werden – unabhängig von ihrem vermeintlichen Authentizitätsgehalt. Nicht zuletzt könnte die Vernachlässigung von ‚authentischer‘ fremdkultureller Erkundung in den Selbstpräsentationen der Studierenden *nach* dem Berlin-Aufenthalt auch derart gedeutet werden, dass ‚authentische‘ Erkundung implizit in der verstärkten Thematisierung alltäglicher Routinen (siehe unten) aufgeht. Die in Berlin etablierten alltäglichen

Routinen prägen die langfristigen Erinnerungen an den Berlin-Aufenthalt wesentlich, obwohl sie kaum Teil von Erwartungen an den Berlin-Aufenthalt gewesen waren. Aufgrund ihres mehrwöchigen Wohnens und Studierens in Berlin wird der dortige Aufenthalt von einigen Studierenden rückblickend als strukturvariierende alltägliche Lebenserfahrung eingeordnet. Diese wird selbstverständlich als weitgehend ‚authentisch‘ angenommen, ohne dass dies nochmals betont werden muss.

Während das *Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ‚authentische‘ Erkundung in und nach Berlin* tendenziell an Relevanz verliert, tritt jenes der Annäherung an das Fremde *durch sozial-kommunikative Erkundung* insbesondere auf der zweiten Erhebungsstufe eher in den Vordergrund. Nicht nur jene Studierenden, die bereits *vor* Berlin bekundet hatten, Menschen in Berlin „treffen“, „kennenlernen“, mit ihnen „interagieren“ und deutsch „sprechen“ zu wollen, beziehen sich in ihren Stegreiferzählungen *in* Berlin gern auf Gespräche mit Deutschen bzw. Einheimischen. Dies tun vielmehr auch Studierende, die das Sub-Orientierungsschema sozial-kommunikativer Erkundung *vor* Berlin nicht erwähnt hatten. Deutlich wird die konstant bzw. zunehmend hohe Relevanz des genannten Sub-Orientierungsschemas *in* Berlin durch die wiederholte Bezugnahme der Studierenden auf soziale Interaktionen in ihren Stegreiferzählungen – sei es die Interaktion mit dem Sitznachbarn im Flugzeug, der das eigene Interesse für bestimmte Musik teilt und Empfehlungen für den Musikkonsum geben kann, sei es die Interaktion mit der Gastfamilie, die von Erfahrungen mit der DDR, der Berliner Mauer erzählt und Tipps für lohnenswerte Erkundungsziele gibt, sei es die Interaktion mit Zufallsbekanntschaften, mit denen man eine „Motivationsrelevanz“ (Schütz/Luckmann 2003 [1979]: 286) für Berlin teilt, oder die Interaktion mit alltäglichen Bezugspersonen in Hostels, Cafés, Kiosken und Bäckereien, die kleine Hilfestellungen im fremdkulturellen Alltag geben oder zum Smalltalk bereit sind. Verändern kann sich das Sub-Orientierungsschema sozial-kommunikativer Erkundung insofern, als sich die primär anvisierten Personengruppen verschieben können (Mitstudierende statt Einheimische oder bereits vorhandene enge soziale Bezugspersonen, Mitstudierende aus anderen Herkunftsräumen und nicht aus dem eigenen). Das Sub-Orientierungsschema der sozial-kommunikativen Erkundung mischt sich *in* Berlin zunehmend mit jenem der Etablierung sozialer Zugehörigkeiten. Es geht insbesondere *nach* Berlin implizit auf in den Erinnerungen an geknüpft Freundschaften, in Images kennengelernter Menschen und weitergegebenen Narrativen zur Freundlichkeit der BerlinerInnen.

So wie sich das Sub-Orientierungsschema sozial-kommunikativer Erkundung im Hinblick auf die beteiligten Personengruppen verändern kann, kann sich beim *Sub-Orientierungsschema der sinnlich-konsumptiven Erkundung* während des Berlin-Aufenthalts der Erkundungsfokus der Studierenden verschieben. Eine solche Verschiebung *in* Berlin ist vermutlich dem Umstand geschuldet, dass Erkundungsobjekte *vor* Berlin häufig ausschließlich gemäß individuellen Interessen präsentiert werden, *in* Berlin aber ebenso wie ‚authentische‘ Erkundung zugunsten anderer Sub-Orientierungsschemata wie sozial-kommunikativer Erkundung und Etablierung sozialer Zugehörigkeiten vernachlässigt werden. Dies zeigt sich am Beispiel von Brad, der zumeist anderen in seiner Berliner Peergroup die Entscheidung über Erkundungsziele überlässt:

“I go to clubs when I’m just like drunk and I just– I don’t wanna argue ((lacht)) like let’s go to a club and I was like hah, okay, let’s go (I: mhm) I will not initially go, let’s go to a club guys.”

“The girls will look at it, they’re like yeah, there’s like a music festival today or there’s like this or there is that but me and Tom will go like okay, sure, we’ll come, we’re probably gonna end up in a bar anyway.”

Brads Interviewpassagen verdeutlichen, dass ihm die Harmonie in der gefundenen Peergroup letztlich wichtiger ist, als eigene Sub-Orientierungsschemata des Erkundens bzw. individuell bevorzugte Erkundungsziele durchzusetzen. Er weiß ohnehin um einen Grundkonsens in der Gruppe hinsichtlich eines gemeinsamen Interesses: gemäß dem Sub-Orientierungsschema der Strukturlockerung auszugehen und Alkohol zu konsumieren. Insofern erkundet er tendenziell reaktiv, den zielgerichteten Vorschlägen anderer folgend, oder experimentell-spontan aus den „Aktionismen“ (Nohl 2006b: 169) einer spezifischen Gruppendynamik heraus.

Andere Studierende scheinen die *vor* Berlin antizipierten Sub-Orientierungsschemata des Erkundens bzw. die anvisierten Erkundungsziele stärker *in* Berlin handlungspraktisch umzusetzen. Beispielhaft für weitgehende Konstanz im Hinblick auf das Sub-Orientierungsschema sinnlich-konsumptiver Erkundung steht Jeff. Er benennt *vor* Berlin bei der Imagination seines Berlin-Aufenthalts seine Vorliebe, eigenständig zu Fuß zu erkunden („a lot of exploring by foot“). *In* Berlin beschreibt er das eigenständige Erkunden neuer Stadtteile als eine bevorzugte Handlungspraxis („one of my favourite things is just– I like to take the Bahn out to a new Stadtteil and just explore on foot“). Nach Berlin erinnert er unter anderem besonders sein vielfaches Wandern durch die Straßen („What else really hits me? Erm a lot, a lot of my wanderings, like just wandering streets“). Kontexte, die diese Konstanz begünstigen, könnten stark ausgeprägte, (ggf. auch studien- und berufsbezogen verfolgte) Interessen sein, die sich in Berlin gut verwirklichen lassen (z. B. an Kunst, Architektur oder Geschichte). Möglicherweise wird die Konstanz aber auch durch bereits ausgeprägte eigenständige Mobilitätserfahrung, welche die Fähigkeit zum eigenständigen Handeln gefördert hat, erleichtert oder durch ein frühes Kennenlernen von Mitstudierenden mit weitgehend übereinstimmenden Interessen. Dies lässt sich anhand zweier Fälle beispielhaft aufzeigen, bei denen diese Kontexte vorliegen bzw. fehlen. Bei Henry dokumentiert sich dies wie folgt:

“I have no problem doing free time things on my own, first of all, I went to Hamburger Bahnhof alone, absolutely fine [...] you have to kind of compromise whatever you want to do, what spot you want to do or go on your own, which is what I do sometimes erm which I don't mind [...] I wanted to go to like you know Tacheles Kunsthau which is right there, no one else did [...] four weeks is not enough to like to be slaved of the people, so I was like– I pretty much did what I want.”

Henry, der für sein Erststudium bereits von seinem ursprünglichen Herkunftsort in eine tausende Kilometer entfernte Stadt ins Nachbarland gezogen ist und *vor* Berlin sein Interesse an der Erkundung von Gegenwartskunst und dem Besuch kultureller Events äußerte, betont *in* Berlin, dass er vielfach auch eigenständig erkundet. Das Verhandeln in der Gruppe im Versuch, ein für alle Gruppenmitglieder zufriedenstellendes Erkundungsziel als Kompromiss zu finden, ist für ihn ein negativer Gegenhorizont. Sein künstlerisches Interesse, das sich auch in der Wahl des Studienfachs Kunstgeschichte niederschlägt, ist so ausgeprägt, dass er es auch allein im Rahmen sinnlich-konsumptiver Erkundung verfolgt. Das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten tritt demgegenüber in den Hintergrund. Dies verdeutlicht seine abschließende Bemerkung, dass vier Wochen ein zu kurzer Zeitraum sei, um sich von Leuten abhängig zu machen.

Eher gegenteilig äußert sich Brianna *in* Berlin:

“Him and me travelling around Berlin [...] in his Lonely Planet book, he had specific streets marked, you shouldn't miss this area [...] he exactly knew what was happening in which area what, so like I don't know in Frankfurter Allee, we went out, he was like okay, this was a Russian part, so now we can see the Russian architecture of blablabla, there is a monument, like a guide, really fun, we were in the Pergamon, because he was really mad about this [...] I told them, now it's my turn to show you the city, I felt like the expert of Berlin, so I was like I will take you to Neukölln, exactly what Christoph had done before with me, we went also to this Å bar.”

Brianna lässt sie sich trotz eines früheren Berlin-Besuchs mit dem Verweis auf sprachliche und räumliche Unvertrautheit von der künftigen Mitbewohnerin, die ihr zunächst vorgeschlagen hatte, eigenständig zur WG zu fahren, vom Flughafen abholen. Brianna hat somit wenig Selbstvertrauen in eigenständige Mobilität im Fremdraum. Dies ändert sich während ihres Aufenthalts nur bedingt. Die liegt möglicherweise darin begründet, dass sie frühere Auslandsaufenthalte kaum eigenständig realisierte und ihr – wie sie selbst im Interview sagt – aufgrund ihrer lateinamerikanischen Sozialisation, die auch noch im jungen Erwachsenenalter ein Wohnen bei den Eltern einschließt, das Alleinsein schwer fällt. Brianna erzählt im Gegensatz zu Henry nie von eigenständigen Erkundungen, sondern – wie das aufgeführte Zitat zeigt – stets von Erkundungen in der Gruppe. Ähnlich wie Brad erkundet sie primär reaktiv und konjunktiv. Wenn die soziale Bezugsperson, mit der sie unterwegs ist, zielgerichtet entsprechend dem Sub-Orientierungsschema ‚touristisch‘ erkunden möchte, schließt sie sich dem an, auch wenn sie selbst offenbar eine eher ‚authentische‘, experimentell-spontane Herangehensweise an den Fremdraum bevorzugt.

Hinsichtlich des *Orientierungsschemas der Überwindung von Fremdheit* lässt sich feststellen, dass dem *Sub-Orientierungsschema der Etablierung alltagspraktischer Routinen* entsprechend den Orientierungsrahmen der Routinisierung und Integration auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe zunehmendes Gewicht in den Selbstpräsentationen zukommt. Dies führt zur Hypothese, dass der Berlin-Aufenthalt auf einem Mobilitätskontinuum eher als temporäre Migrations- denn als Tourismuserfahrung einzuordnen ist, wenn man den Aspekt der Veralltäglichung von Strukturvarianz heranzieht. Im Rückblick der Studierenden entfaltet der Berlin-Aufenthalt zunehmend Sinn als – wenn auch strukturell variierende bzw. kulturell differierende – alltägliche Lebenserfahrung. Dies wird *vor* Berlin nur vereinzelt explizit antizipiert. Während die Studierenden zu diesem Zeitpunkt zumeist primär ihre Erwartungen an Strukturvarianz und Differenz im Sinne einer Abkehr von vertrauten Erfahrungs- und Zivilisationsmustern sowie ihre Annäherung an das Fremde durch Erkundung ansprechen, thematisieren sie *in* Berlin zunehmend auch die Etablierung alltäglicher Routinen. Diese dokumentiert sich auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt verstärkt in den Erinnerungen der Studierenden. Obwohl alltagsstrukturelle Kontinuität *vor* Berlin von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden ausschließlich studienbezogen, aber kaum freizeitbezogen imaginiert wird, setzen die Studierenden gewohnte Freizeitaktivitäten (Musizieren, Joggen, Meditieren) aus den Herkunftsräumen *in* Berlin zumindest teilweise fort. Dies erscheint ihnen dort aber kaum erwähnenswert. Ähnlich wie *vor* Berlin ist das Sub-Orientierungsschema der Etablierung alltäglicher Routinen von untergeordneter Relevanz im Vergleich zu anderen Orientierungsschemata.

Stärker als *vor* Berlin erwähnen die Studierenden hingegen *in* Berlin Routinen, die auch einer Überwindung von Fremdheitserfahrung durch wiederholte Handlungspraxis gleichkommen. Brad, der *vor* Berlin primär weitgehende kulturelle Fremdheits- und Differenzerfahrung in Abgrenzung von früherer Mobilitätspraxis antizipiert („it’s gonna be maybe completely different“; „everything is in German and I don’t understand a single thing“), geht in seiner Stegreiferzählung in Berlin auch auf die zunehmende Gewöhnung an den Fremdraum ein. Diese macht er daran fest, dass er sich über einzelne kulturelle Phänomene oder fremdsprachliche Alltagsausdrücke nicht mehr wundere und das tägliche Pendeln mit der U-Bahn selbstverständlich geworden sei („it sort of normal for me to just go out“; „I stopped looking at things“; „drinking in the street [...] it’s very home“; „I pick up like some of the slang too“). Brad nimmt *während* seines Berlin-Aufenthalts also wesentlich stärker als *vorher* die Etablierung von alltagspraktischen Handlungsrouinen in der Fremde wahr und thematisiert diese. Zur hand-

lungspraktischen Routine, die er *nach* dem Berlin-Aufenthalt als erstes erinnert, gehört das tägliche Alkoholtrinken in Berlin, was deutlich macht, dass die etablierten Routinen stets auch Strukturlockerung, kulturelle Differenz bzw. Strukturvarianz implizieren.

Dieses Zusammenspiel verschiedener Orientierungsschemata wird auch bei Mitch offensichtlich. Er imaginiert im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt *vorab* einerseits Strukturvarianz („I have the feeling I'll hop around for quite a bit and I'm quite comfortable with that“). Mit Berlin assoziiert er exotisch Anderes im Sinne von Undurchsichtigem und Unerwartetem („a jungle, don't know what to expect, I mean just like everyday you won't know exactly what to experience“). Als Erlebniswunsch expliziert er primär Strukturlockerung im Sinne von Freiheit von Konservatismus. *In* Berlin zelebriert er andererseits insbesondere alltägliche Routine. So verlässt er kaum seinen Stadtteil, in dem er eine WG gefunden hat. Vielmehr sucht er stets die gleichen Cafés und Imbissbuden auf, denen er aber zugleich das Potenzial reduzierter Differenzenerfahrung im Sinne von Neuem und Strukturvarianz zuschreibt:

“I live in Friedrichshain and I just live on this block [...] I'm within the same four square kilometre for most of my time in Berlin but every day I always find something new or something exciting to do [...] I live in a box but it's the most exciting box I've ever lived in.”

*Nach* dem Berlin-Aufenthalt bestätigt Mitch das *in* Berlin explizierte Orientierungsschema der Etablierung alltäglicher Routine bei gleichzeitiger Strukturvarianz. Auf meinen Wunsch, noch mehr davon zu erzählen, was er seit unserem letzten Treffen in Berlin erlebt habe, beschreibt er, welche Einrichtungen er in Friedrichshain nahezu täglich besucht hat und welche interessanten Menschen er dort getroffen habe. Für Mitch ist die alltägliche Lebenserfahrung, die zugleich Strukturvarianz impliziert, seine positivste Berlin-Erinnerung. Nach dieser befragt, sagt er, es sei das normale Leben mit frischen Gesichtern und neuen Plakaten gewesen, „routine not being completely routine“. Das Ineinandergreifen von Routine und Strukturvarianz erweist sich somit als höchst relevant. Es ist *in* und *nach* Berlin auch bei Studierenden rekonstruierbar, die stark an studienbezogenem Lernfortschritt und Lernerfolg orientiert sind. Sie erinnern hinsichtlich ihres Berlin-Aufenthalts mit als erstes die Universität, den Sommeruniversitätskurs und/oder ihre Unterkunft – also ausbildungsinstitutionelle Organisationen und Orte, die ihre Alltagskontexte in Berlin prägten, aber sich kulturell bis zu einem gewissen Grad von jenen im Herkunftsraum unterscheiden.

Hinsichtlich des Sub-Orientierungsschemas der *Überwindung des Fremden durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten* ist zunächst augenfällig, dass bei vielen Studierenden der Wunsch nach Etablierung sozialer Zugehörigkeit *vor* Berlin lediglich in einer abgeschwächten Form sozialer Interaktion anklingt (Leute treffen, kennenlernen etc., siehe oben). Es lässt sich auf dieser Erhebungsstufe eher dem Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde zuordnen (vgl. Tab. 5 in Kap. 5.4). Sequenziell ist es im Vergleich zur Thematisierung von kultureller Differenz, Erkundung oder Lernprozessen eher nachgeordnet. *Während* des Berlin-Aufenthalts gewinnt das Sub-Orientierungsschema der Etablierung sozialer Zugehörigkeiten jedoch erheblich an Relevanz und spielt *nach* dem Aufenthalt in der Erinnerung der Studierenden schließlich eine dominante Rolle. Nahezu alle Studierenden nennen mit als erste Erinnerung die Menschen, mit denen sie in Berlin besonders viel interagierten und Freundschaften geknüpft haben. Dies gilt selbst für Henry, der *vor* Berlin hinsichtlich des bevorstehenden Auslandsaufenthalts das Orientierungsschema sozialer Interaktion bzw. Etablierung sozialer Zugehörigkeiten überhaupt nicht explizit thematisiert und *in* Berlin geringe Probleme damit hatte, eigenständig zu erkunden. Es trifft ebenso auf Lin zu, die sich *vor* Berlin lediglich an der fremdsprachlichen Kommunikation mit Einheimischen orientiert zeigt und es *in* Berlin zuguns-

ten sinnlich-konsumptiver Erkundung zunächst vermeidet, sich ausgiebig mit anderen Sommeruniversitätsstudierenden zu sozialisieren.

Die verstärkte fallübergreifende Thematisierung der Etablierung sozialer Zugehörigkeit in den Selbstpräsentationen auf der dritten Erhebungsstufe, zum Teil auch bereits auf der zweiten Erhebungsstufe, könnte mehrere Gründe haben. Eine erste Erklärung könnte sein, dass es sich bei dem genannten Orientierungsschema um keine Sinnschicht mit hoher „Motivationsrelevanz“ (Schütz/Luckmann 1979: 253 ff.) für Mobilitätserfahrung handelt, die sich lediglich über wenige Wochen erstreckt. Dennoch wird den Studierenden aufgrund des fallübergreifend ausgeprägten Orientierungsrahmens der Vergemeinschaftung während des Auslandsaufenthalts offenbar die grundsätzlich hohe Bedeutung von sozialer Zugehörigkeit für das eigene Wohlbefinden und die Überwindung von Fremdheit bewusst. Möglicherweise wurde diese Bedeutung vor dem Aufenthalt unterschätzt, so wie umgekehrt soziale Nichtzugehörigkeit als negativer Gegenhorizont vorab eher ausgeblendet bzw. zugunsten von kultureller Unvertrautheit und fremdkultureller Erkundung, die positive Gegenhorizonte konstituieren, vernachlässigt wurde.

Eine andere Erklärung könnte sein, dass das Orientierungsschema implizit bereits vor Berlin vorhanden ist, jedoch dem bevorzugt präsentierten Selbstbild von Studierenden als im Herkunftsraum beliebte, in der Fremde selbstbewusste und unabhängige Persönlichkeiten nicht entspricht. Daher wird es womöglich kaum expliziert und lässt sich auf Basis des erhobenen empirischen Materials nur unzureichend rekonstruieren. Man lässt nicht vor, sondern erst in Berlin erkennen, dass er sich im Herkunftsraum zunehmend von seinen ursprünglichen SchulfreundInnen entfremdet fühlt. Nach dem Berlin-Aufenthalt offenbart er, dass die Etablierung sozialer Zugehörigkeiten zu eben jenen Mitstudierenden sogar ein wesentliches Motiv seiner Mobilitätsentscheidung war. Weil er an seiner Universität (noch) nicht viele Freunde hatte, imaginierte er den Auslandsaufenthalt als eine Möglichkeit, Studierende derselben Heimatuniversität näher kennenzulernen und mit ihnen langfristige Bindungen aufzubauen.

Die verstärkte Thematisierung des Sub-Orientierungsschemas der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten könnte auch dadurch bedingt sein, dass seine handlungspraktische Verwirklichung von den Studierenden vor ihrem Reiseantritt als nur bedingt planbar empfunden wird. Möglicherweise sprechen sie es daher, obwohl es implizit bereits relevant sein könnte, als Erlebniswunsch und Imagination für den Auslandsaufenthalt kaum an. Nicht zuletzt könnten durch die Ausbildungsinstitutionen Orientierungsschemata der kulturellen Differenzenerfahrung und informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände derart stark gefördert werden (vgl. Kap. 2.2; 6.4), dass sie als kollektive Orientierungsschemata wirken. Sie könnten dann – ggf. im Zusammenspiel mit milieuspezifisch besonders etablierten gesamtbiografischen Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital und der Selbstentwicklung – das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten zeitweise unterdrücken.

Das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch temporäre Übernahme fremdkultureller Handlungs- und Deutungsmuster, dem ein Orientierungsrahmen der Akkulturation zugrunde liegt, spielt bei den meisten Studierenden über die drei Erhebungsstufen hinweg eine untergeordnete Rolle. Dennoch gibt es Studierende, die es explizieren – hierunter auch solche, die vor Berlin keine Orientierung an der Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster und Vorstellungen expliziert hatten (Brad, Joleen). In Berlin betonen sie aber entsprechend der Honeymoon-Phase von Kulturschockmodellen ihre Wertschätzung kennengelernter fremdkultureller Vorstellungen („I definitely agree a lot more with [...] the way things

are run here [...] like bike lanes, recycling, erm you know higher taxes for bigger pay off, erm drinking age“). *Nach* Berlin spielen die temporär übernommenen Vorstellungen in der Erinnerung auf einer expliziten Ebene jedoch wiederum keine große Rolle oder sind auf einzelne Aspekte wie den Alkoholkonsum im öffentlichen Raum begrenzt, der mit dem Sub-Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung im Sinne von Strukturlockerung verknüpft ist.

Jeff ist insofern ein Einzelfall, als er *vor* Berlin der einzige Student ist, der in der Imagination seines Auslandsaufenthalts eine Anpassung des eigenen Verhaltens an die fremdkulturelle Umgebung explizit antizipiert. Durch das Sub-Orientierungsschema der Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster zeigt er bis zu einem gewissen Grad Assimilationsbestrebungen, wie sie MigrantInnen in der ‚klassischen‘ Soziologie des Fremden zugeschrieben werden (vgl. Stonequist 1935: 1; Schütz 1972 [1944]: 53). Jeff strebt die Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster in Verbindung mit dem Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen an („really try to observe and learn and respect what is– what is practised over there and what the people do over there“). Bei anderen klingt das Sub-Orientierungsschema demgegenüber allenfalls an, wenn sie betonen, viel Deutsch sprechen zu wollen, in der Fremde nicht respektlos erscheinen zu wollen oder als Teil von Berlin dort leben zu wollen. Jeff präsentiert das Sub-Orientierungsschema der Übernahme fremdkultureller Handlungs- und Deutungsmuster auch *in* Berlin. Er bekundet hier in Distinktion von einigen Mitstudierenden sein Bemühen, alltägliche Handlungsmuster der Einheimischen zu imitieren und zu übernehmen, beispielsweise im Hinblick auf soziale Interaktion im ÖPNV („hopefully in time I can kind of copy the norms and accept a little behavior“). *Nach* dem Berlin-Aufenthalt thematisiert Jeff hingegen die Übernahme von fremdkulturellen Handlungsmustern und Vorstellungen nicht. Mit einer gewissen Selbstdistanz erinnert er sich jedoch an sein darauf zielendes Rollenverhalten in Berlin („when I was there I really liked to play the role of just kind of, like, kind of like be quiet, hang in the back (I: mhm) and observe and learn“). Weniger selbstdistanziert reklamieren andere wie Brianna rückblickend eine temporäre Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster, auch wenn diese auf das Leben in einer WG und modische Aspekte beschränkt blieb:

“From my point of view you have to do whatever the people where you are are doing, if you wanna– you don’t mix with them like not just be a tourist but be part of the society and live the way the society lives, you also have to adapt yourself to what they are doing and their wearing you know how they live, when I came back to my city I wanted to keep that.”

Die Interviewpassage zeigt, dass das Sub-Orientierungsschema der temporären Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster nach dem Berlin-Aufenthalt insbesondere auch für die eigene Selbststilisierung relevant werden kann. Brianna übernimmt den *in* Berlin kennengelernten Kleidungsstil mittelfristig und nutzt diesen zur äußerlichen Selbstveränderung und milieuspezifischen Distinktion (vgl. Kap. 8.2).

### **8.1.3 Kontinuität und Wandel in den Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs und der Erfahrung des Eigenen**

Die Studierenden, die *vor* Berlin ein ausgeprägtes mobilitätsbezogenes Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs zeigten, präsentieren dieses in der Regel auch *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt. Es zeigt sich jedoch fallübergreifend, dass sie nicht unbedingt das gesamte Spektrum an Facetten von Selbsterfahrung *vor* Berlin antizipieren, das sie dann *in* Berlin erleben und zum Teil *nach* Berlin erinnern. Brad beispielsweise erwartet zwar *vor* Berlin weitgehende Fremdheitserfahrung und personale Lernprozesse, antizipiert aber explizit



nicht die Art von Selbstreflexionen, die diese auslösen. Die Konstanz des Orientierungsschemas lässt sich exemplarisch anhand von Ian illustrieren:

Ian zeigt insofern einen kontinuierlichen Fokus auf das Kennenlernen und die Stabilisierung des Selbst, als für ihn die weitgehende Fremdheitserfahrung *in* und *nach* Berlin so wie *vor* Berlin angenommen Ausgangspunkt für eine intensive Selbstbeobachtung und Selbstreflexion ist. Wie in der Stegreiferzählung *vor* Berlin antizipiert („I just get to see [...] how I'm going to react how I'm going to feel what I'm going to experience“), beschreibt Ian *in* Berlin vor allem, wie er sich angesichts der neuen biografischen Erfahrung fühlt und diese handlungspraktisch zu bewältigen sucht („I'm comfortable so I don't feel like I have been abandoned or I've been left alone [...] I'm able to cope with it“). Die angestrebte Selbstbeobachtung und Selbstreflexion gehen mit einer Entdeckung des kulturell Eigenen einher, welche Ian *vor* Berlin nicht thematisiert hatte: („[...]in] class [...] there is just such an importance and a push or a stress to know where you are from and what you stand for [...] I feel like in Germany I'm discovering more of who I am instead of knowing who I am“). *Nach* dem Berlin-Aufenthalt konkludiert er über diesen: „It was such an inward discovery of me.“ An Namen von Orten, fremdkulturelle und fremdräumliche Phänomene kann er sich im Vergleich zu anderen Studierenden kaum erinnern, so sehr hat die Orientierung an Selbsterfahrung seine Aufmerksamkeit *in* Berlin und *nach* dem dortigen Aufenthalt in Anspruch genommen. Die *vor* Berlin von Ian ebenfalls explizierte Berlin-bezogene Orientierung an Selbstentwicklung („I guess my number one you know goes to be as transparent and be as open as I possibly can [...] the only way I can change me is to change what I know“) zeugt von einer Orientierung an der Erprobung verschiedener Selbstbezüge und der Weiterentwicklung der eigenen Identität durch Mobilität. Sie ist einerseits für das junge Erwachsenenalter typisch (vgl. Bauer 1997: 60; Matthews 2008: 115; Boomans et al. 2007: 55), wird aber auch in Masternarrativen zum Reisen kolportiert (Dann 1996b: 79; Hennig 1999: 84). *In* Berlin wird das Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs fortgesetzt („causing me to take on more responsibility and be more mature“). Es zielt entsprechend dem Orientierungsrahmen der Autonomisierung auf eine zunehmende Übernahme an Selbstverantwortung. Dies verweist auf den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als Statuspassage für das Erwachsenwerden bzw. sein entwicklungspsychologisches Bildungspotenzial (vgl. Kap. 8.2).

Die Übernahme von mehr Selbstverantwortung, die Ian im Zuge des Berlin-Aufenthalts introspektiv kennenlernt, stärkt seinen gesamtbiografischen Orientierungsrahmen der Autonomisierung wesentlich. Das Sub-Orientierungsschema der Selbstbeobachtung wird *nach* dem Berlin-Aufenthalt zunehmend mit dem Sub-Orientierungsschema der Selbstentwicklung im Hinblick auf künftige Auslandsaufenthalte und im Rückblick auf den Berlin-Aufenthalt verknüpft („I wanna grow, I wanna be more confident in my independence and be more comfortable in a different place by myself, looking back I feel I should have stepped out more, a little further in my explorations“). Ian bereut es im Rückblick, *in* Berlin nicht noch mehr fremdkulturelle, unbekannte Dinge ausprobieren zu haben. In seiner Erinnerung überwiegen bei ihm handlungspraktisch häufig Orientierungsschemata der Erfahrung des Eigenen. Somit diagnostiziert er für seinen Berlin-Aufenthalt rückblickend einen durchaus verbreiteten „Lernhabit der Suspendierung“ (Nohl et al. 2015: 183). Dieser ist aber *nach* dem Berlin-Aufenthalt ein zunehmend negativer Gegenhorizont. Ian sähe ihn nun lieber durch den „Lernhabit der Exploration“ (ebd.: 176) ersetzt, also eine experimentelle, erkundungsfreudige Offenheit für neue Erfahrungsräume, die dem ins Bewusstsein gerückten Sub-Orientierungsschema der Selbstentwicklung sowie dem gestärkten Orientierungsrahmen der Autonomisierung entspricht.

An Vera lässt sich eine *konstante Relevanz des Orientierungsschemas der Erfahrung des Eigenen* rekonstruieren: Für sie erweisen sich kulturell Vertrautes und bereits etablierte soziale Zugehörigkeiten über über alle drei Erhebungsstufen hinweg als höchst relevant für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts. Ihre Stegreiferzählung *vor* Berlin beginnt sie mit der Beschreibung ihres ersten Berlin-Besuchs, der als soziale und kulturelle Fremdheitserfahrung lange Zeit ein negativer Gegenhorizont war. Aufbauend kontrastiert sie diesen mit ihrem zweiten Berlin-Aufenthalt, der primär als konjunktiver Erfahrungsraum mit der besten Freundin bedeutsam wurde. Berlin fungiert seitdem als positiver Gegenhorizont („Last year my best friend moved to Berlin [...] experiencing like her life in Berlin made me see (...) in a different light“). Die Erfahrung des Eigenen entfaltet sich *vor* Berlin vor dem Hintergrund studienbezogener Migrationserfahrung ins Ausland. Diese wird von Vera als häufig krisenhafte soziale bzw. kulturelle Desintegrationserfahrung erlebt. Sie weckt Sehnsucht nach bereits bestehenden sozialen Zugehörigkeiten und kulturell Vertrautem.

*In* Berlin dokumentiert sich das Orientierungsschema der Erfahrung des Eigenen einerseits anhand mancher Vergleiche, die Vera mit ihrem Herkunftsraum zieht. Z. B. weckt der Karneval der Kulturen bei Vera Assoziationen mit einer „südlichen Kultur“ und „Mittelmeer“. Sie konkludiert: „Also nicht so anders als Italien [...] es gab schönes Wetter auch, das hat wahrscheinlich geholfen, aber der ersten Eindruck war sehr gut“). Andererseits regt der Sommeruniversitätskurs Vera dazu an, sich für die fremdsprachliche Lehre zu qualifizieren. Sie sieht darin eine Möglichkeit, kulturell Eigenes wiederzuentdecken und neu zu erkunden („Mit fremden Leuten zu arbeiten, bietet die Möglichkeit mit anderen Augen den eigenen Land zu schauen, und auch einigen Sachen wieder zu entdecken“). Das Erkennen von Mentalitäten und Charakteristika der kulturell eigenen Gruppe wird als anthropologisches Erkenntnisinteresse formuliert. Die soziale Interaktion mit den anderen Sommeruniversitätsstudierenden wird ebenfalls primär als Chance gesehen, das kulturell Eigene bzw. transnational Verbindendes zu entdecken, und erst sekundär als Möglichkeit, das kulturell Neue bzw. Andere gemeinsam zu erkunden: „Eine schöne Erfahrung, weil die Leute international waren, das heißt, es gab immer viel zu entdecken über uns selbst erst, über unseren Welten auch, über unseren Gewohnheiten, aber dann es gab auch [...] eine neue Kultur zusammen zu entdecken.“

*Nach* dem Berlin-Aufenthalt beschreibt Vera diesen als einen Auslandsaufenthalt, der ihr Interesse an der eigenen Kultur stärkte und sie zur Weiterqualifizierung für das Unterrichten von Italienisch als Fremdsprache inspirierte: „I think Berlin helped me also realize how important it is to teach your culture erm through your language.“ Veras zweite bildliche Erinnerung an den Berlin-Aufenthalt ist die gemeinsame Zeit mit der besten Freundin aus Italien auf deren Balkon in Neukölln. Dies verweist auf das Sub-Orientierungsschema bereits etablierter sozialer Zugehörigkeiten, das bereits *vor* Berlin Veras Imaginationen prägte. Das zugehörige Foto, das sie gemeinsam mit der Freundin zeigt – sommerlich bekleidet mit Rotweingläsern und Pasta unter freiem Himmel – lässt vermuten, dass nicht nur die soziale, sondern auch die kulturelle Vertrautheit einen positiven Gegenhorizont in der Erinnerung an den Berlin-Aufenthalt bilden.

Insgesamt ist das mobilitätsbezogene Sub-Orientierungsschema kultureller Vertrautheit im Sample von deutlich untergeordneter Relevanz. Es dokumentiert sich im empirischen Material daher nur bedingt und seine Entwicklung über die drei Erhebungsstufen hinweg lässt sich fallübergreifend nicht immer derart konstant nachvollziehen wie bei Vera. Bei manchen Studierenden tritt es *in* Berlin angesichts von Fremdheitserfahrung dahingehend auf, dass kulturell Ähnliches besonders geschätzt wird. Beispielsweise isst Brad Döner so gern, weil sie Burritos ähneln. Andere Studierende hingegen, die *vor* Berlin im Hinblick auf den Auslandsaufenthalt

das Orientierungsschema des Eigenem im Sinne einer Suche nach den eigenen deutschstämmigen familiären Wurzeln thematisieren (Jeff, Mitch), sprechen dies *in* Berlin überhaupt nicht mehr an. Dies lässt vermuten, dass das Orientierungsschema in einem Einwanderungsland wie den USA zwar ein beliebter Bestandteil von gesellschaftlichen Diskursen und folglich auch von Selbstpräsentationen sein kann, ihm aber subjektiv nicht zwangsläufig hohe Relevanz zukommt.

#### **8.1.4 Das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs**

Hinsichtlich des mobilitätsbezogenen Orientierungsschemas des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs aus Erfahrungsdimension 2 zeigt sich fallspezifisch über die drei Erhebungsstufen hinweg zum Teil eine hohe Konstanz. Beispielsweise betont George bereits *vor* Berlin, dass der Hauptgrund, nach Berlin zu kommen, das Studium bei einem bestimmten Kompositionsprofessor gewesen sei („participate in the course, that’s the primary reason why I am coming“). In seiner Imagination des Berlin-Aufenthalts ist auch die professionelle Zusammenarbeit mit anderen Musikern wesentlich („I am really looking forward seeing what the musicians are like and the process of collaboration is“). Auch *in* Berlin betont George, dass der Hauptgrund für seine Mobilität dorthin das Studium bei seinem Kompositionsprofessor war. Sein erklärtes Ziel vor Ort ist es, so viel wie möglich kompositionstechnisch zu lernen. Dies schlägt sich auch handlungspraktisch nieder: George erkundet im Vergleich zu den meisten anderen Studierenden städteräumlich sehr wenig, sondern verbringt viel Zeit in seinem Apartment mit Komponieren (vgl. Kap. 6.1.2). *Nach* dem Berlin-Aufenthalt sind Georges erste Assoziationen an diesen „probably the university and– my university, the professor I studied with, the building where we always met for our lessons, and erm the practice room right across to that“.

Der Fallvergleich zeigt, dass sich bei Sarah, Lewis, Joleen und Kim eine ähnlich hohe Konstanz hinsichtlich des Orientierungsschemas des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs rekonstruieren lässt. In ihren Selbstpräsentationen sind studienbezogene Arbeits- und Lernprozesse sowie Erfahrungen mit dem Sommeruniversitätskurs auf allen drei Erhebungsstufen zentral. Sie werden in den Stegreiferzählungen und anderen narrativen Interviewteilen aus eigenem Antrieb früh und häufig erwähnt. Die genannten Studierenden bekunden hierdurch, dass dem erfolgreichen Abschluss des Kurses eine hohe Relevanz zukommt. Diese verweist auf den Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital und ein gesamtbiografisch vorherrschendes Orientierungsschema einer erfolgreichen Studienkarriere. Beides ist erkennbar, wenn beispielsweise Kim den Berlin-Aufenthalt *vorab* in ihre formale Bildungskarriere einordnet, *in* Berlin gleich zwei Kurse belegt, obwohl sie sich hierdurch häufig gestresst fühlt. Bezüglich der Abschlussarbeit im Deutschkurs ist es ihr wichtig, dass ich diese Korrektur lese.

Leichte Verschiebungen hinsichtlich des dominanten Orientierungsschemas des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs sind bei Kim im Vergleich der drei Erhebungsstufen insofern feststellbar, als zu ihren schönsten Berlin-Erinnerungen urlaubsartige Momente der Muse am Wochenende gehören, die Phasen der Strukturlockerung zu den selbst auferlegten Studienpflichten während des Berlin-Aufenthalts markieren. Das handlungspraktisch in Berlin häufig priorisierte Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs ist somit *nach* Berlin zumindest partiell auch negativer Gegenhorizont. Seine konstant hohe Relevanz wird insofern relativiert, als Kim *in* und *nach* Berlin bezüglich ihrer Erfahrungen und Erinnerungen primär auf die Exkursionen mit dem Sommeruniversitätskurs innerhalb des

Fremdraums eingeht. Insofern betont sie tendenziell beiläufige Lernaspekte, die eher einem Orientierungsschema der informellen Erweiterung von Wissensbeständen entsprechen, auch wenn sich dieses innerhalb eines formalen ausbildungsinstitutionellen Rahmens vollzieht. Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen ist bei Kim *vor* Berlin allenfalls implizit erkennbar. Zu diesem Zeitpunkt schreibt sie Berlin unter Bezugnahme auf ihr Studienfach Politikwissenschaft primär das Image eines politischen Zentrums zu. Die ausbildungsinstitutionell verankerten Exkursionen werden jedoch noch nicht als Attraktivitätsmerkmal bei der Wahl der Sommeruniversität herausgehoben oder als Erlebniswunsch expliziert.

Neben den genannten Fällen, bei denen – abgesehen von einer leichten Verlagerung auf Aspekte der Strukturlockerung und informelle Lernprozesse – eine weitgehend konstante Relevanz des mobilitätsbezogenen Orientierungsschemas studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs rekonstruiert werden kann, gibt es im Sample Fälle, bei denen sich eine sinkende bzw. steigende Relevanz dieses Orientierungsschemas im Laufe der drei Erhebungsstufen zeigt. Vereinzelt fördert eine hohe Zufriedenheit mit dem Sommeruniversitätskurs das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs *in* Berlin. Brianna, bei der dieses Orientierungsschema auf allen drei Erhebungsstufen im Vergleich zu anderen Orientierungsschemata von untergeordneter Bedeutung ist und die *vor* Berlin bevorzugt auf frühere Mobilitätserfahrung, Berlin-bezogene Images und den Berlin-Aufenthalt als integrative Differenzenerfahrung eingeht, reflektiert in ihrer Stegreiferzählung *in* Berlin ausführlich das Thema Mode und Design. Zu diesem besucht sie einen Sommeruniversitätskurs. Das hier initiierte formale Lernen ist bei ihr in nicht unerheblichem Maß Anstoß für sozial-kommunikative Erkundung. Es gewinnt temporär an Relevanz und wird *nach* Berlin milieuspezifisch zur sozialen Distinktion genutzt (vgl. Kap. 8.2).

Zu den Studierenden, die im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt den Sinngehalt formalen Lernens noch relativ stark auf einer expliziten Ebene betonen, auf diesen aber nicht mehr in selbem Maße *in* oder *nach* Berlin eingehen, gehören Henry und Lin. Henry erwähnt in seiner Stegreiferzählung *in* Berlin erst circa in der Mitte den Beginn des Unterrichts. Er spricht ihn aber nur kurz als Aktivität am Vormittag an. Dies kontrastiert mit dem Interview *vor* Berlin, in dem er seine Stegreiferzählung mit seinem Hauptstudienfach Deutsch eröffnet und sehr stark die akademischen Gründe für den Berlin-Aufenthalt betont:

“I guess I did it because of the German studies [...] and then my other major’s art history. So academically I guess there was a reason to go to Berlin, erm it’s, you know, it’s where most of my interests are in terms of like fine art and cultural things.”

*In* Berlin setzt Henry, insofern er die Ausbildungsinstitution Sommeruniversität überhaupt von sich aus thematisiert, den Schwerpunkt auf Aspekte beiläufigen Lernens im Rahmen von Exkursionen. Dies ist möglicherweise auch der Enttäuschung geschuldet, an der Sommeruniversität dem Deutschkurs mit dem niedrigsten Niveau zugeteilt worden zu sein. Diesen empfindet Henry hinsichtlich seiner Sprachkenntnisse aber tendenziell als Unterforderung, wie er auf Rückfrage ausführt:

“Wasn’t very intensive, not very challenging, it was okay, we had a teacher [...] was pretty good, a little disorganized, but it was nice to talk, speaking German, learnt some stuff, it was pretty unstructured what we did every day, kind of random.”

Insgesamt legen die Interviewpassagen nahe, dass Henry *in* Berlin entsprechend dem gesamtbiografischen Orientierungsschema einer erfolgreichen Studien- und Berufskarriere zwar grundsätzlich an formalem fremdsprachlichem Lernfortschritt und Lernerfolg orientiert ist, die-

ses Orientierungsschema vor Ort aber letztlich von untergeordneter Relevanz ist bzw. an Relevanz verliert. Obwohl ein wenig Bedauern durchklingt, wenn Henry beschreibt, dass ihn der Kurs nicht sonderlich fordere, wirkt es, als habe er sich in dem Kurs „eingerichtet“, seine Ansprüche hinsichtlich formaler Lernprozesse heruntergeschraubt und sich damit arrangiert, dass der Lernfortschritt im Sommeruniversitätskurs nicht so ausgeprägt ist, wie er sein könnte. Henry weiß während des Berlin-Aufenthalts noch nicht, ob er sich für den Kurs Credits an seiner Heimatuniversität anrechnen lassen kann. Es beschäftigt ihn auch nicht sonderlich, ob dies klappt oder nicht. Die sinkende Bedeutung von formalem Lernen setzt sich in Berlin fort. *Nach* Berlin berichtet Henry, dass der Sommeruniversitätskurs mit zunehmender Aufenthaltsdauer zum negativen Gegenhorizont wurde: „I wanted to leave the program too, I was kind getting a little sick of the program ((lacht)) don't tell them, but, I wanted to leave the program.“ Die Unterrichtsmaterialien wirft er allesamt weg, weil er davon ausgeht, ähnliche Grammatikübungen an der Herkunftsuniversität erneut zu absolvieren.

Von einer – wenn auch nicht im selben Ausmaß – sinkenden Relevanz des mobilitätsbezogenen Orientierungsschemas studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs auf den drei Erhebungsstufen ist auch bei Lin auszugehen (vgl. Anhang 1.112). Sie nimmt im Interview *vor* Berlin in ihrer Stegreiferzählung früh auf ihren Status in ihrer Studienkarriere und ihr Studienfach Deutsch Bezug. Als erste Imagination im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt nennt sie die Erwartung, für den Sommeruniversitätskurs sehr beschäftigt zu sein. *In* Berlin wird das Orientierungsschema zwar insofern wirksam, als Lin ihre 20-minütige Stegreiferzählung mit dem Satz „I know the class started on May 28th but I actually arrived here May 23rd“ eröffnet. Im weiteren Interviewverlauf wird der Kurs aber kaum erwähnt. Lins Erzählungen konzentrieren sich auf die Annäherung an das Fremde durch Erkundung. Detaillierte Beschreibungen oder Erzählungen zur Sommeruniversität und ihrem Kurs entstehen im Interview nicht. Die äußerst sporadische Bezugnahme auf den Sommeruniversitätskurs legt nahe, dass bei Lin *in* Berlin zwar ein gesamtbiografisch dominantes Orientierungsschema einer erfolgreichen Studien- und Bildungskarriere entsprechend einem ausgeprägten Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital in hohem Grad wirksam werden. Die weitgehende De-Thematisierung formalen Lernens auf der zweiten Erhebungsstufe spricht jedoch für eine untergeordnete Relevanz des mobilitätsbezogenen Orientierungsschemas studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs für die subjektive Sinnzuschreibung an den Berlin-Aufenthalt. Letzteres wird auf der zweiten Erhebungsebene nicht völlig unwichtig – so sagt Lin auf Nachfrage zum Kurs, dass ihr dieser durchaus wichtig sei und sie ihr Bestes hierfür gebe – es wird aber in Lins Selbstpräsentation von Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 1 überlagert und verdrängt. Lin beabsichtigt nicht, Credits aus dem besuchten Kurs an ihre Herkunftsuniversität zu transferieren. *Nach* dem Berlin-Aufenthalt rahmt sie ihre Berlin-Erfahrungen zunächst durch das gesamtbiografisch dominante Orientierungsschema einer erfolgreichen Studienkarriere. Diese ist aber auch negativer Gegenhorizont. Als erste Erinnerung kommt ihr die Erschöpfung, die sie bereits nach Berlin mitbrachte, in den Sinn. In Narrativen gegenüber Dritten erzählt Lin hingegen bevorzugt von Erkundungserlebnissen während des Berlin-Aufenthalts. Sie führt damit tendenziell die De-Thematisierung von formalem Lernen fort, die sie bereits *in* Berlin praktiziert.

Die Gesamtschau aller Fälle im finalen Sample zeigt, dass die meisten Studierenden *vor* Berlin formales Lernen stärker in ihren Selbstpräsentationen thematisieren als *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt. Diese Thematisierung entspricht einem ausgeprägten gesamtbiografischen Orientierungsschema einer erfolgreichen Studienkarriere bzw. dem Orientierungsrah-

men der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital. Auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe wird das mobilitätsbezogene Orientierungsschema studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs eher durch andere (Sub-)Orientierungsschemata ergänzt und überlagert, beispielsweise jenem der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen, der Strukturlockerung oder Erkundung. Die stärkere Thematisierung des Orientierungsschemas auf der ersten Erhebungsstufe könnte mehrere Gründe haben: Erstens legt die erzählgenerierende Eingangsfrage zum Zustandekommen des Berlin-Aufenthalts möglicherweise nicht nur Erzählungen zu tieferliegenden Motiven für den Auslandsaufenthalt nahe, sondern insbesondere auch Argumentationen zum Reisezweck „Sommeruniversitätskurs“. *In* und *nach* Berlin zielen die erzählgenerierenden Eingangsfragen hingegen stärker auf eine handlungspraktische als auf eine motivationale Ebene. Die stärkere Thematisierung könnte zweitens auch darauf zurückzuführen sein, dass die akademische Ausbildung von den Studierenden als gesellschaftlich weithin akzeptiertes Motiv für Auslandsmobilität angenommen wird und daher stärker expliziert wird, als es seiner tatsächlichen Bedeutung entspricht. Als „sozial erwünschte Antwort“ könnte das Orientierungsschema möglicherweise darüber hinaus bevorzugt präsentiert werden, falls ich als Teil des ausbildungsinstitutionellen Systems der Sommeruniversität wahrgenommen werde. Die Verankerung der meisten Studierenden in sogenannten ‚bildungsnahen‘ Milieus könnte drittens dazu beitragen, dass dem Berlin-Aufenthalt vorab primär Sinn als Ausbildungspassage in der Studienkarriere zugeschrieben wird. Demgegenüber könnte die tendenziell zurückgehende Thematisierung formalen Lernens auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe dem Umstand geschuldet sein, dass rückblickende Erzählungen über Auslandsmobilität verstärkt durch Masternarrative zu Reisen und die mit ihnen zusammenhängenden Orientierungsschemata geprägt werden. Das Orientierungsschema studienbezogenen Lernfortschritts und Lernfortschritts könnte demgegenüber nachrangig bzw. lediglich implizit relevant werden.

#### **8.1.5 Das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen**

Auch das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen wird fallspezifisch zum Teil konstant auf allen drei Erhebungsstufen durch die Studierenden thematisiert. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf das von Studierenden des Fachs Deutsch als Fremdsprache beabsichtigte informelle fremdsprachliche Lernen im alltagspraktischen Kontext. Die durchgängig hohe diskursive Relevanz des Orientierungsschemas zeigt sich beispielsweise bei Brad, sie wird handlungspraktisch jedoch vermutlich nicht in gleichem Maße relevant.

Informelles fremdsprachliches Lernen wird von Brad *vor* Berlin bereits in seiner ersten Vorstellungsemail gemäß dem genannten Orientierungsschema als wesentliches mobilitätsbezogenes Interesse präsentiert („I am particularly interested in foreign culture/language and sociolinguistics. This will be an incredible opportunity to explore communication across boundaries“). *In* Berlin erzählt Brad, wie sehr er fremdsprachliche Interaktion mit Einheimischen genießt („what I enjoy the most is talking in German and with German people“), auch wenn diese aufgrund der gewählten amerikanischen Peergroup im Vergleich zu anderen Studierenden vermutlich vergleichsweise wenig zustande kommt. Am Ende seiner Stegreiferzählung *in* Berlin reflektiert er zudem ausführlich Sprachkonventionen in der Fremdsprache Deutsch, die er im Zuge alltagspraktischer Erfahrung kennengelernt hat. Informelles fremdsprachliches Lernen ist somit nicht nur *vor*, sondern auch *in* Berlin ein ausgesprochen positiver Gegenhorizont. Brad merkt, dass er sich – wenn auch fehlerhaft – verständlich machen kann und umge-

kehrt einiges verstehen kann. Er stellt Lernfortschritte im Sinne einer Internalisierung üblicher Alltagsfloskeln fest. In seiner Stegreiferzählung *nach* Berlin erinnert er sich zunächst an den soziolinguistischen Wechsel bei seiner Rückkehr. Dieser ist für ihn primär mit dem internalisierten automatischen Gebrauch der vertrauten Sprache im Herkunftsland in Abgrenzung vom intentionalen bemühten Gebrauch der Fremdsprache Deutsch in Berlin verbunden. Die zurückgewonnene sprachliche Vertrautheit ist positiver Gegenhorizont („I don't have to think in another language, this is awesome“). Das informelle fremdsprachliche Lernen ist somit im Rückblick zumindest partiell auch negativer Gegenhorizont, es wird mit steter kognitiver Anstrengung assoziiert („when I came to the US [...] I just thought to myself, 'Oh my god!' Like, 'I don't have to think about what I wanna say anymore, I can just say it“). Es werden auch Momente des Nichtverstehens, also kulturelle Fremdheitserfahrung, erinnert („the only things we didn't like were like not being able to communicate sometimes“).

Der Fallvergleich zeigt, dass einzelne Studierende, die *vor* Berlin ein ausgeprägtes Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Kompetenzen in fremdsprachlicher Hinsicht expliziert hatten, dieses *in* Berlin kaum umsetzen. Insofern kann sich die handlungspraktische Relevanz des Orientierungsschemas im Zuge der drei Erhebungsstufen auch wandeln. Brad kommuniziert trotz seiner amerikanischen Peergroup in Berlin nach eigenen Angaben dennoch relativ häufig auf Deutsch. Anders verhält es sich bei Sarah. Während sie *vor* Berlin noch imaginiert „Hopefully even though erm I won't be fully immersed in erm in the German language hopefully I'll be disciplined enough erm to you know not get back into English and just keep trying talk with natives in their language“, konkludiert sie *nach* Berlin auf meine Nachfrage, inwieweit sich die Imagination erfüllte: „It was more my fault, so bloody frustrated to communicate that I switched to English and they were fine with that [...] I didn't make that much progress unfortunately, but I had a great experience.“ Indem Sarah der äußerst eingeschränkten informellen Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenzen eine insgesamt positive Auslandserfahrung gegenüberstellt, verdeutlicht sie die rückblickend deutlich gesunkene Relevanz des mobilitätsbezogenen Orientierungsschemas der informellen Erweiterung fremdkultureller Kompetenzen. Dieses wird *in* Berlin insofern bereits offensichtlich, als sie es dort überhaupt nicht thematisiert.

Eine fallspezifisch durchgängig hohe Relevanz des Orientierungsschemas der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen lässt sich – bezogen auf fremdkulturelle Aspekte generell – am ehesten bei Jeff rekonstruieren. Jeff expliziert bereits in der Stegreiferzählung *vor* Berlin den ausgeprägten Wunsch nach informellem fremdkulturellem Lernen auf Basis alltäglicher Handlungspraxis („really learn the culture and try to embrace it and, accept it and and try to just learn learn learn to live in a German society“). Diesen Wunsch bekräftigt er im weiteren Interviewverlauf noch einmal („I wanna [...] try to observe and learn and respect what is– what is practised over there“). *In* Berlin versucht Jeff das Orientierungsschema durch intensives eigenständiges fremdräumliches Erkunden zu realisieren („so I think yeah by foot preferably either independent or with a small group is a really great way to absorb and learn about Berlin“). Er unterstreicht dies, indem er sich stark von Mitstudierenden aus demselben Herkunftsraum abgrenzt („it strikes me that they're really not absorbing like Berlin for what it is [...] my friend from Hawaii who really doesn't really care to learn the culture“). Zugleich lässt sich jedoch im Fall Jeff auf der zweiten Stufe das verstärkte Hinzutreten des Orientierungsschemas personalen und biografischen Lernens rekonstruieren (vgl. Kap. 8.1.6). Das *vor* und *in* Berlin extrem ausgeprägte Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen rückt *nach* Berlin etwas

in den Hintergrund, wird aber von Jeff nach wie vor bestätigt. Es behält seine Relevanz, seine handlungspraktische Umsetzung wird aber in etwas selbstkritischer Distanz zum Berlin-Aufenthalt auch als etwas aufgesetztes Rollenverhalten eingeschätzt („when I was there I really liked to play the role of just kind of, like, kind of like be quiet, hang in the back (I: mhm) and observe and learn“).

Wie in Kapitel 8.1.4 bereits dargelegt wurde, deutet die Tatsache, dass viele Studierende *in* Berlin im Hinblick auf ihren Sommeruniversitätskurs kaum auf das formale Lernen im Klassenzimmer eingehen, dafür aber von Exkursionen im städtischen Raum erzählen, auf eine zunehmende Bedeutung informeller Lernprozesse im Zuge des Auslandsaufenthalts hin. Exkursionen können als „quasi natürliches Erfahrungslernen“ (Dohmen 2001: 27) verstanden werden, das gezielt in den durch formales Lernen geprägten tertiären Bildungsbereich integriert wird. Eine verstärkte Bedeutung des Orientierungsschemas der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen *in* Berlin zeigt sich darüber hinaus, wenn Studierende eigenständige freizeitgebundene Erfahrungen und Handlungspraktiken auf der zweiten Erhebungsstufe häufig explizit als Lernprozesse präsentieren, obwohl sie vorher lediglich als Erkundungen antizipiert wurden, die auf neue, fremde oder interessenrelevante Phänomene zielten. So proklamiert Brad in Abgrenzung von anderen potenziellen Reaktionen auf Fremdheitserfahrungen *in* Berlin seinen Willen, im Rahmen seiner städteräumlichen Streifzüge so viel wie möglich zu lernen. Fremdräumliches Erkunden und Lernen werden quasi gleichgesetzt:

“Just like going out there and exploring the city and saying erm I wanna learn as much about it as possible and you know I’ve learnt that German is a lot more than just like what we read in the books (I: mhm) kind of about its history and what’s– and what’s happen(ed) here but it’s– it’s– it’s totally like any other developed country or city, it’s about the people that make it in contemporary society.”

Vereinzelt wird sogar der gesamte Aufenthalt als Lernerfahrung über Deutschland gefasst. Dies zeigt Joleens Eingangssatz auf meine erzählgenerierende Frage zu bisherigen Erlebnissen *in* Berlin: „I guess it’s a twofold answer because there is the things that I’ve learned about Germany and then there’s the actual experience of being in the program.“

Vergleicht man die Thematisierung des Orientierungsschemas der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen auf der ersten und zweiten Erhebungsstufe, so zeigt sich einerseits, dass informelle Lernprozesse *in* Berlin insoweit hinzukommen, als punktuell eine Revision von Wissensbeständen und Erfahrungsstrukturen stattfindet. So thematisieren die Studierenden zum Teil auch Lernprozesse, die Perspektivwechsel bzw. inhaltlich revidierte Meinungen und Annahmen zum Fremdraum und zu Fremdkultur konstituieren (vgl. Anhang 1.115). Diese können – zumindest temporär – auch einzelne Einstellungen verändern (vgl. Kap. 8.3). Andererseits besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Erhebungsstufen darin, dass informelles Lernen *vor* Berlin tendenziell *implizit* im Rahmen von aneignender Erkundung und Differenzerfahrung thematisiert wird. *In* Berlin wird es hingegen stärker *explizit* als Erfahrung benannt. Gerne demonstrieren die Studierenden aufgebaute Wissensbestände zum Fremdraum (insbesondere hinsichtlich historischer, soziologischer, politischer, kultureller und linguistischer Aspekte) sowie ausgebildetes Handlungswissen. Insbesondere der Aufbau personaler Kompetenzen wird *in* Berlin gerne thematisiert, obwohl er *vor* Berlin kaum antizipiert bzw. expliziert wurde. Hierzu gehört zum Beispiel das Lernen von Genuss und von Eigenständigkeit (Brianna), von Urteilsfähigkeit und ganzheitlichem Denken (Brad), von mobilitätsbezogener Organisationsfähigkeit (Joleen) oder Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und Offenheit (Sophie). Die genannten handlungsorientierten Wissensbestände wurden zum Teil bereits in der Mobilitätsforschung im Hinblick auf Individualrei-



sende identifiziert (vgl. Tsaur et al. 2010). Auf der dritten Erhebungsstufe wird die informelle Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen tendenziell eher wieder de-thematisiert. Sie wird nicht mehr derart explizit angesprochen, sondern ist implizit in Differenz- und Erkundungserfahrungen eingebunden. Wenn überhaupt Lernprozesse thematisiert werden, dann eher solche, die dem Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens entsprechen (vgl. Kap. 8.1.6).

### 8.1.6 Kontinuität und Wandel im Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens

Das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens wird – so zeigt die komparative Analyse – über die drei Erhebungsstufen hinweg zwar zum Teil konstant thematisiert, aber mit einem Fokus auf höchst unterschiedliche Aspekte. Es weist zudem starke Schnittmengen zu anderen Orientierungsschemata auf. Daher werden wesentliche Entwicklungen nachfolgend nur kurz anhand von drei Fällen skizziert.

*Vor* Berlin wird das Orientierungsschema explizit nur vereinzelt von Studierenden angesprochen: Personales Lernen zum Teil im Sinne einer angestrebten Selbstentwicklung bzw. einer informellen Erweiterung personaler Kompetenzen (vgl. Kap. 5.1.2; 5.2.2 und 5.2.3), biografisches Lernen, verstanden als „Herstellung und Schaffung von Sinn und Identität in der biographischen Selbstreflexion“ (Nohl et al. 2015: 162), eher implizit im Zusammenhang mit der Einordnung des Berlin-Aufenthalts in die eigene Mobilitätsbiografie. Diese Einordnung findet statt, wenn Studierende in ihren Stegreiferzählungen zum Zustandekommen des Berlin-Aufenthalts auf fehlende internationale Mobilitätserfahrung, frühere oder geplante Mobilität Bezug nehmen. Die Studierenden streben dann den Berlin-Aufenthalt als nachzuholende bzw. endlich zu machende essenzielle Lebenserfahrung entsprechend dem Orientierungsrahmen der Komplementierung an. Sie versprechen sich hiervon Erkenntnisse über das eigene Gewordensein. So sagt Brad:

“I think once I get there I’m gonna understand– I’m gonna understand what I was waiting for, I’m gonna understand a lot of things.”

*In* Berlin lernt Brad biografisch, jedoch nicht – wie die zitierten Äußerungen *vor* Berlin zunächst nahelegen – was die bislang biografisch fehlende fremdkulturelle Erfahrung für ihn bedeutet, sondern zunächst den Wert von Vertrautem, aber bislang selbstverständlich Hingenommenem schätzen. Beides wird für ihn angesichts erlittener sozialer Nichtzugehörigkeitserfahrung am ersten Wochenende in Berlin ein positiver Gegenhorizont. Er zieht hieraus Schlüsse für die weitere ‚Gestaltung‘ der eigenen Biografie:

“I was gonna go to a Spain program erm next– next fall and I canceled it because ((räuspert sich)) being alone and being like just there in that room and realizing everything I kind of started to realize more what I wanted to do and why I wanted to do it [...] I was here I was like well, it’s cool, I’m in Europe and I’m in Germany and having fun but I’m not with the people I really care about and like all my friends, and I miss them.”

*Nach* Berlin thematisiert Brad im Gegensatz zu *vor* und *in* Berlin persönliches und biografisches Lernen überhaupt nicht mehr explizit. Dies könnte einem raschen, selbstverständlichen Wiedereintauchen in den gewohnten Studienalltag geschuldet sein, der rückblickende Reflexionen in den Hintergrund rücken lässt. Eventuell werden die Lernprozesse auch weniger expliziert, weil die Mobilitätserfahrung nun bereits als selbstverständlicher Bestandteil der eigenen Biografie angesehen wird – Brad plant *nach* Berlin zum Zeitpunkt unserer Interviews bereits diverse aufbauende Studienaufenthalte im Ausland. Für eine De-Thematisierung aus diesem Grund spricht, dass viele Studierende aus dem finalen Sample, die bereits *vor* Berlin über ausgeprägte Mobilitätserfahrung verfügen, personales und biografisches Lernen in ihren

Selbstpräsentationen auf allen drei Erhebungsstufen nicht explizit herausheben. Sie ist lediglich implizit und latent in der Bezugnahme auf frühere und weitere Mobilität sowie Verknüpfungen des Berlin-Aufenthalts mit studien- und berufsbezogenen Karriereplanungen vorhanden. Es gibt Studierende, bei denen sie jedoch auf der zweiten und/oder dritten Erhebungsstufe plötzlich explizit thematisiert wird. Dies ist offenbar dem Umstand geschuldet, dass sie sich angesichts des Fremden zu Reflexionen herausgefordert sehen, die wesentliche biografische Aspekte tangieren. Dies zeigt sich u. a. bei Brianna und bei Jeff:

Brianna ordnet *in* Berlin die für sie schwierige, *vor* Berlin explizit nicht antizipierte Erfahrung des Alleinseins in ihre lateinamerikanische, familiär geprägte Sozialisation ein. Biografische Selbstreflexionen erfolgen in Berlin auch dergestalt, dass Studierende wie Jeff *in* Berlin eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit konstatieren („it just feels like a part of me has really grown here“). Diese kann auch als biografisches Lernen verstanden werden. Prozesse biografischen Lernens überschneiden sich mit dem Sub-Orientierungsschema der Selbstentwicklung. Auch bei Jeff ist in der Selbstpräsentation *vor* Berlin weder das Orientierungsschema personalen Lernens noch das Sub-Orientierungsschema der Selbstentwicklung auf einer expliziten Ebene erkennbar. Sowohl sein Fall als auch der Briannas deuten folgende Tendenz hinsichtlich der Prozesshaftigkeit des Orientierungsschemas personalen und biografischen Lernens an:

Fallübergreifend betrachtet wird das Orientierungsschema *nach* Berlin ebenso wie *in* Berlin von manchen Studierenden etwas stärker thematisiert als *vor* Berlin, häufig in Verbindung mit dem Sub-Orientierungsschema der Selbstentwicklung (vgl. Kap. 7.1.2). So überführt Jeff die *in* Berlin bereits genannte Metapher vom persönlichen „Wachsen“ *nach* Berlin in eine generalisierende, biografisch ausgerichtete Bewertung von Auslandsaufenthalten als „an opportunity to grow more as a human“. Jeff schreibt dem Berlin-Aufenthalt hierdurch rückblickend auch Sinn im Hinblick auf die entwicklungspsychologische Reifung der eigenen Persönlichkeit zu. Auch Brianna thematisiert *nach* Berlin ähnlich wie *in* Berlin erlernte personale Kompetenzen (beispielsweise jene, temporär allein sein und eigenständig handeln zu können). Zudem reflektiert sie anhand des besuchten Sommeruniversitätskurses ihre studien- und berufsbezogene Wettbewerbsfähigkeit vor dem Hintergrund ihrer Sozialisation im Herkunftsraum bzw. im Hinblick auf den weiteren beruflichen Lebenslauf (vgl. Kap. 7.2.3). Ihr Fall deutet auf eine eher zunehmende Relevanz des Orientierungsschemas personalen und biografischen Lernens im Zeitverlauf hin. In ihrem Fall wird dies möglicherweise durch den Umstand begünstigt, dass sie zum Interviewzeitpunkt auf der dritten Erhebungsstufe ihr Studium abgeschlossen hat und zwar bereits in diversen Projekten arbeitet, aber noch nach einer klaren Vorstellung sucht, wohin sie sich beruflich (und privat) entwickeln möchte.

## 8.2 „Completely like eye opening, completely like life changing“ – der Berlin-Aufenthalt und sein Bildungspotenzial

Für die Studierenden sind ihre individuellen Erfahrungen, die sie während des Berlin-Aufenthalts durchlaufen haben, einmalig – so wie es Schütz (1972 [1945]: 79) im Hinblick auf den Heimkehrer feststellt. Manche der Studierenden gehen analog zu diesem auch davon aus, dass die Erfahrungen aus ihnen jeweils „einen anderen Menschen gemacht haben“ (ebd.). Sie reklamieren folglich, im Zuge des Berlin-Aufenthalts ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis entwickelt zu haben. Nachfolgend wird die Thematisierung von Bildungsprozessen in den studentischen Selbstpräsentationen rekonstruiert und der Frage nachgegangen, inwiefern Bildungspotenziale im oben genannten Sinn nicht nur reklamiert, sondern auch tatsächlich initi-

iert wurden. Auf Basis des empirischen Materials lassen sich vier Arten von Bildungspotenzialen unterscheiden, die bei Studierenden unter bestimmten Kontextbedingungen durch den Berlin-Aufenthalt ausgelöst, verstärkt oder beschleunigt werden können: Erstens *milieuspezifische* Bildungspotenziale, zweitens *mobilitätsbezogene* Bildungspotenziale, drittens *entwicklungspsychologische* Bildungspotenziale und viertens *kulturell-identitäre* Bildungspotenziale.

### **8.2.1 Der Auslandsaufenthalt in Berlin als potenzieller Baustein in einem milieuspezifischen Bildungsprozess**

Mehrwöchige studienbezogene Auslandsaufenthalte bergen Potenzial für milieuspezifische Bildungsprozesse. Dies wird nachfolgend anhand eines Falls aus dem finalen Sample auf Basis der drei Erhebungsstufen rekonstruiert und durch einen weiteren Fall ausdifferenziert.

Für Brad, einen US-amerikanischen Studenten lateinamerikanischer Herkunft, ist der Berlin-Aufenthalt abgesehen von regelmäßigen Reisen in den Herkunftsraum seiner Familie sein erster Auslandsaufenthalt überhaupt. Im Interview vor Berlin stellt er zu Beginn seiner Stegreiferzählung sowie im freien Abschluss-Statement folgenden Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts besonders heraus:

“Well I’ve been a student of German for about a year [...] last year I was actually gonna (try to do) the same program when my German erm teacher erm sent the flyer [...] I’ve couldn’t do it financially [...] and I was just really excited because I– I’ve never really been abroad ehm except for maybe a few weeks in Mexico which is where my family is from and I’m able to go there but it’s not really different because I’m just used to– I’m used to the cultural experience and to the language and everything so I don’t really figure it as an abroad country.”

“I think once I get there I’m gonna understand– I– I’m gonna understand what I was waiting for, I’m gonna understand a lot of things.”

Brad erzählt, dass er Deutsch als Fremdsprache studiert und bereits circa ein Jahr zuvor auf das nun unmittelbar bevorstehende Sommeruniversitätsprogramm hingewiesen wurde. Dies zeigt, dass Mobilität ausbildungsinstitutionell als positiver Gegenhorizont etabliert ist bzw. gestärkt wird. Brad berichtet, dass internationale Mobilität ihm zuvor aufgrund fehlender Finanzierungsmöglichkeiten durch Stipendien versagt geblieben ist. Hierdurch macht er bereits deutlich, was er in späteren Interviews auch explizit zur Sprache bringt: Seine Familie, die lange unter dem sozialrechtlich festgelegten Mindesteinkommen gelebt hat, ist keinem Milieu zugehörig, in dem internationale Mobilitätserfahrung zum Normallebenslauf gehört. Das ausbildungsinstitutionelle Umfeld bzw. ‚bildungsnahe‘ Milieu, in dem er sich seit Studienbeginn befindet, propagiert demgegenüber mit Lernprozessen verbundene internationale Mobilität. Wenn Brad seine Aufregung angesichts der bevorstehenden Auslandsreise damit begründet, dass er außer im kulturell weitgehend vertrauten Herkunftsraum seiner Familie noch nie „richtig“ im Ausland war, so verdeutlicht er damit zugleich Folgendes: Fehlende internationale Mobilitätserfahrung wird von ihm als biografischer Mangel bzw. biografische Leerstelle angesehen, die es gemäß dem in Kapitel 5.1.1 rekonstruierten Orientierungsrahmen der Komplementierung zu füllen gilt. Hierauf deutet auch die von Brad oben zitierte Vermutung bzw. Erwartung hin, bei seiner Berlin-Ankunft würde er verstehen, worauf er gewartet habe. Das Warten auf internationale Mobilität liegt in Brads sozioökonomisch schwachem Herkunftsmilieu begründet. Die ausbildungsinstitutionelle Zugehörigkeit zu einer Eliteuniversität ist für ihn die einzige Möglichkeit, mithilfe von Stipendien Mobilität über größere Distanzen zu realisieren. Die Eliteuniversität fördert zudem im Rahmen ihres formalen Bildungsauftrags Selbstreflexionen und intellektuelle Verstehensprozesse, wie sie Brad explizit anstrebt.

Für Brad ist seine ausbildungsinstitutionelle Zugehörigkeit überaus bedeutsam – sowohl in der ersten Mail an mich, in der er sich vorstellt, als auch in seiner Stegreiferzählung *vor* Berlin, die auf die Frage entsteht, wie es dazu gekommen ist, dass er nach Berlin fährt, erwähnt er seine Universität im Herkunftsraum namentlich. Im Interview will er sogar sichergehen, dass ich weiß, was Berkeley ist. Mit meiner Antwort „it’s a very famous university“ zeigt er sich, indem bejaht und lacht, überaus zufrieden. Wenn Brad nach Informationsquellen sowie nach ihm bekannten Images und Narrativen zum gegenwärtigen Berlin gefragt wird, so rekurriert er zunächst auf Quellen aus seinem akademischen Umfeld („In academia I (will) inform from for example some of my German books erm being about language erm, my last book for example it had different chapters on different cities“). Von den Berlin-bezogenen medialen Narrativen zweiter Ordnung werden jene im akademischen Umfeld als besonders verlässlich eingeschätzt. Sie sind für Brad positiver Gegenhorizont im Vergleich zu den Massenmedien („a lot of Americans just think of Germany and Berlin and just think of World War Two [...] and it’s like are you kidding me?“). Ähnliches gilt im Hinblick auf persönliche Narrative über Berlin. Diese stammen überwiegend von Mitstudierenden:

“It’s people from school, honestly I’ve only had maybe like one person that told me, don’t really know how it is because it was through a second source as well, cause he said my brother told me that he didn’t feel very welcomed like that (I: mhm) but everybody I personally spoke to said ‘hey man, the scene over there great like especially the– the teen– you know the young adult scene is great and everybody erm there’s really cool’ [...] mostly I’ve heard that really really good things, that the scene is great and the people are great and it’s usually to friends erm that have ah been to Germany [...] she’s Hispanic as well and so I was ‘hey, how was Germany, have you been there yet?’ And she said ‘oh my God, Berlin is like the best city I’ve ever been to in all of Europe so you’re gonna love it’.”

Für die glaubwürdigsten Berlin-Narrative hält Brad die Aussagen von Mitstudierenden, die bereits dort waren und den gleichen ethnischen Hintergrund wie er haben. Die zitierte Interviewpassage zeigt in Verbindung mit allen anderen vor Berlin geführten Interviews, dass ein wesentlicher Teil der Studierenden bereits über jene internationale Mobilitätserfahrung verfügt, die Brad bislang aufgrund seines ‚bildungsfernen‘, sozioökonomisch schwachen Herkunftsmilieus fehlt. Es lässt sich folglich vermuten, dass er seine Zugehörigkeit zum studentischen Milieu als noch nicht umfassend ansieht. Sie stützt sich zwar auf soziales Kapital, aber nur begrenzt auf inkorporiertes kulturelles Kapital, das durch das Elternhaus und ausbildungsbzw. freizeitbezogene internationale Mobilitätserfahrung erworben wurde. Der Berlin-Aufenthalt bietet für Brad nun eine Gelegenheit, vergleichbares kulturelles Kapital zu akkumulieren.

Dass Brad an einer Akkumulation von vergleichbarem kulturellem Kapital orientiert ist – einem fallübergreifend für die Sommeruniversitätsstudierenden wesentlichen Orientierungsrahmen in Erfahrungsdimension 2 (vgl. Kap. 5.2.1) – verdeutlicht er auch auf der zweiten Erhebungsebene. *In* Berlin werden ihm angesichts weitgehender temporärer Fremdheitserfahrung im Sinne sozialer Nichtzugehörigkeit bislang teils unbewusste Motivationen für den Auslandsaufenthalt klar. Zum Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als „demonstrativer Erfahrungskonsum“ (Knebel 1960: 140) führt er aus:

“Being alone and being like just there in that room and realizing everything I kind of started to realize more what I wanted to do and why I wanted to do it you know my big thing of coming Europe was like I can tell people I have been in Europe and like I can find all this cool stuff to do and– and tell my friends and everything.”

“I really wanna add one more country so I can say I went to five countries ((I. lacht)) I don’t wanna just say four, that’s kind of lame.”

Brad erzählt, dass er angesichts weitgehender sozialer Nichtzugehörigkeitserfahrung zu Beginn des Aufenthalts erkannt habe, dass er vor allem auch nach Europa wollte, um seinen Freunden erzählen zu können, dass er dort war. Brad erwartet sich also von Narrationen über das Reisen in Europa an seinem üblichen Wohnort eine statussteigernde Wirkung. Internationale Mobilität, so nimmt er an, findet in dem für ihn noch relativ neuen universitären Milieu Anerkennung und ist in seinen Augen möglicherweise wichtig, um vollständig dazuzugehören. Dies zeugt von einer Aufstiegsorientierung aus einem Herkunftsmilieu, das durch einen geringen sozioökonomischen Status (niedriges formales Ausbildungsniveau und Einkommen) sowie mangelnde internationale Mobilitätserfahrung geprägt ist, in ein Zielmilieu, in dem formale akademische Ausbildung und studien-, berufs- und freizeitbezogene Auslandserfahrung einen hohen Stellenwert haben (vgl. Kap. 2.2). Brad greift dies insofern handlungspraktisch auf, als er versucht, während des Berlin-Aufenthalts von Berlin aus so viele europäische Länder wie möglich zu bereisen. Um mit Erzählungen Eindruck gegenüber Mitstudierenden zu machen, sind ihm vier bereiste Länder zu wenig, lieber sollen es fünf sein. Um welches spezifische Ausland es sich handelt, ist für Brad relativ irrelevant. Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts liegt für ihn weniger darin, in einem bestimmten fremdkulturellen Kontext – Deutschland oder Berlin – einzutauchen, sondern vielmehr darin, generell Europaerfahrung zu akquirieren und hierüber zu verfügen, wie es für das Zielmilieu, in dem er erst seit Studienbeginn sozialisiert wird, üblich zu sein scheint. Internationale Mobilität, die für die meisten Angehörigen des Zielmilieus bereits durch ihre Erstsozialisation<sup>157</sup> ein vertrautes Handlungsmuster ist, wirkt in diesem Sinne stark als positiver Gegenhorizont.

Dass Brad *in* Berlin verstärkt an Deutungsmustern orientiert ist, die im akademischen Zielmilieu verbreitet sind, ohne sich bereits vollständig von jenen des Herkunftsmilieus losgelöst zu haben, belegen die nachfolgenden Interviewpassagen. Sie sind durch Leitfragen zum schönsten Erlebnis während des Berlin-Aufenthalts, durch Rückfragen zum Sommeruniversitätskurs bzw. zu in der Stegreiferzählung erwähnten Erfahrungen entstanden:

“My most beautiful experience in Berlin? Oh man, that’s hard, I’ve had so many, just being able to do what I– what I don’t do in the US which is have a good time with my friends and go out for a beer, that’s the most beautiful thing ever.”

“Drinking in the street or like they sell beer everywhere [...] in the US that doesn’t happen [...] there’s lot of stigma behind it but here it’s just part of culture and part of growing up erm I know that you can buy a beer when you’re sixteen here I’m like sixteen? like I didn’t even think about drinking til I was eighteen or nineteen.”

Brad präsentiert sich in Berlin trotz seiner ursprünglich sehr konservativ-religiösen Sozialisation<sup>158</sup> stark an Strukturlockerung, u .a. auf Basis von Alkoholkonsum orientiert. Die Dominanz dieses Sub-Orientierungsschemas und die hiermit verbundene Handlungspraxis täglichen Biertrinkens sowie häufiger Kneipenbesuche in Berlin sind Ausdruck einer Loslösung von einem konservativen Herkunftsmilieu hin zu einem liberalen Zielmilieu, wie er es in seinem uni-

---

<sup>157</sup> Im Sample nimmt Brad hinsichtlich seines Herkunftsmilieus eine Außenseiterposition ein. Nahezu alle anderen Sommeruniversitätsstudierenden stammen aus Familien der mittleren oder oberen Mittelschicht. Zumeist haben sie Eltern, von denen einer oder sogar beide studiert haben und ein wesentlich höheres Einkommen haben als Brads Eltern. Sie verfügen daher bereits durch ihre Erstsozialisation im Gegensatz zu Brad über ausgeprägtes kulturelles Kapital.

<sup>158</sup> Brad beschreibt seine lateinamerikanische Herkunftsgemeinschaft *nach* Berlin u. a. mit folgenden Worten: „More conservative area, a lot of them have a lot of religious affiliations obviously with the churches, my family for example is explicitly pentecostal Christian, it’s a particular denomination of Protestant, for about three generations from my dad side, and two generation from my mom’s side, they don’t drink, they don’t curse, they are very strict in that regard“; „my dad does make a little bit of an effort to try to have conversations with me but it always ends up with religion, talking about election and well, God.“

versitären Kontext bzw. bestimmten hier angesiedelten studentischen Submilieus vorfindet.<sup>159</sup> Sie zeugen von der Übernahme vollkommen gegensätzlicher Deutungsmuster als jenen im Herkunftsmilieu verankerten. Sie sind somit Ausdruck eines normativen milieuspezifischen Bildungsprozesses, der im Teenageralter seinen Anfang nahm,<sup>160</sup> sich aber mit Studienbeginn und nun durch den Auslandsaufenthalt verstärkte. Dieser deutet sich *in* Berlin u. a. an, wenn Brad von Inhalten aus seinem Schreibjournal für seinen Sommeruniversitätskurs erzählt:

“Neukölln for example, I wrote about the erm Moschee we went to and that was pretty interesting, erm, when I walked there I was like oh my God, I’m Christian, God’s gonna hate me ((lacht)) but no, it wasn’t that bad, erm we talked about the Moschees and like the difference erm– I asked them if there were any political issues that arise when a person wanted to build a new Moschee.”

In seiner Nacherzählung einer Exkursion zu einer Berliner Moschee schwankt Brad zwischen der durchlebten Assoziation, dass der Besuch einer andersreligiösen (muslimischen) Einrichtung ein verwerflicher Abfall vom (christlichen) Glauben sei. Diese offenbar auf seiner religiösen Erstsozialisation basierende Assoziation von Apostasie verwirft er jedoch lachend und verneint, dass der Moscheebesuch einen negativen Erfahrungshorizont konstituiert. Stattdessen berichtet er über die kommunikative und intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Moschee“. Seine angedeuteten Rückfragen zu national unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen bei der Genehmigung von Moscheebauten zeugen nicht nur von einem *in* Berlin relevant werdenden Orientierungsschema kultureller Differenzenerfahrung, sondern auch von einem bevorzugt rational-relativistischen Umgang mit Andersheit. Sie sind Ausdruck dafür, dass sich Brad trotz konservativ-religiöser Prägung durch das Herkunftsmilieu normativ und handlungspraktisch zunehmend am liberalen akademischen Zielmilieu orientiert.<sup>161</sup>

Das auf der ersten und zweiten Erhebungsstufe rekonstruierte milieuspezifische Bildungspotenzial des mehrwöchigen Auslandsaufenthalts setzt sich auf der dritten Erhebungsebene fort. Es dokumentiert sich *nach* dem Berlin-Aufenthalt in vielfacher Hinsicht: Einerseits kommentiert Brad eines seiner drei Lieblingsfotos des Berlin-Aufenthalts mit den Worten: „In it we see Humboldt which is one of the most recognized universities in the world and one of the founders of the modern institution for higher learning.“ Er überträgt somit ein Ideal bestmöglicher formaler Ausbildung auf den Auslandsaufenthalt in Berlin. Diesem liegt ein gesamtbiografischer Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital zugrunde, der ihm kaum durch das Herkunftsmilieu, sondern primär durch die besuchten US-amerikanischen Ausbildungsinstitutionen vermittelt wurde.<sup>162</sup> Andererseits demonstriert Brad die eigene Mobilitätserfahrung gern am Wohnort, indem er einen Kapuzenpulli der acht Monate zuvor besuchten Berliner Universität trägt (u. a. bei unserem Wiedersehen). Dieser ist Ausdruck des zunehmenden Selbstverständnisses, Teil eines ‚bildungsnahen‘, internationalisier-

---

<sup>159</sup> „I have to watch what I say because if I say the wrong thing, they’re gonna immediately say what happened to you, what did Berkeley do to you, which is the biggest thing, they are so conservative, they know that Berkeley was a very liberal campus, they don’t know really about the prestige or what Berkeley means.“

<sup>160</sup> Brad sagt *nach* Berlin: „You’re promised heaven and earth and eternal life only if you’re willing to not question and to not think, the church does all the thinking for you, when I was about the 11th grade I decided that wasn’t gonna work for me, I decided you know what, I’m not willing to give up my brain for eternal happiness, I cannot.“

<sup>161</sup> Bestätigt wird die zunehmende Loslösung vom stark religiösen Herkunftsmilieu durch die Selbstpräsentation in sozialen Medien. Auf Brads Facebookwand findet sich der folgende Dialog zwischen einem Freund und ihm: „Ya llegaste!!! Miss u friend! I know this is going to be an amazing experience for you. Be careful, have fun, & go to church! :)“; In Berlin, 80 of the population claim no allegiance to any religion in particular, but there are halla churches!!! Haha!“

<sup>162</sup> Die Stadt im Großraum Los Angeles, in der Brad aufgewachsen ist, wird als eine der Städte mit dem geringsten Bildungsniveau im zugehörigen Bundesstaat bezeichnet, mehr als 1/3 der Bevölkerung hat demnach die neunte Klasse nicht erfolgreich abgeschlossen (die Quelle kann aus Anonymisierungsgründen nicht aufgeführt werden). Brads Eltern haben einen Grundschul- oder Sekundarstufe-I-Abschluss, wohingegen er durch sein Studium an einer staatlichen Eliteuniversität einen wesentlich höheren Bildungsabschluss anstrebt.

ten akademischen Milieus zu sein, in das er durch die Aufnahme eines Studiums aufgestiegen ist. Brad reklamiert durch das Kleidungsstück Zugehörigkeit auf Basis von erworbenem kulturellem Kapital und evoziert Narrationen über die eigene Mobilitätserfahrung nach Berlin:

“I talk about it all the time like when people ask me, ‘cause erm when I wear that sweater [...] people are like, oh you’ve been to Berlin? And I was, oh yeah loved it, it was amazing [...] there’s another friend who just got back from the same university, the same program last semester and this semester I’ve been hanging out with her and like I– we share our experiences about it.”

Die Interviewpassage verdeutlicht, dass Brad gerne über seine internationale Mobilitätserfahrung spricht. Insofern setzt sich die im Interview *in* Berlin bereits ersichtliche Bedeutung des Berlin-Aufenthalts als demonstrativer Erfahrungsraum *nach* der Rückkehr in den Herkunftsraum fort. Brad erlebt nun, dass internationale Mobilität im studentischen Milieu am üblichen Wohnort einen konjunktiven Erfahrungsraum begründet bzw. begründen kann, an dem er zu partizipieren imstande ist. Mit seinen Eltern spricht er hingegen kaum über seinen Berlin-Aufenthalt, geschweige denn über die relevanten Sinngehalte, die dieser für ihn hatte. Dies zeigt Brads Antwort auf meine Frage, was er seinen Eltern über den Berlin-Aufenthalt erzähle:

“Nothing, I’d just be like, it’s really nice and the people are nice, that’s it ((lacht)) (I: yeah) I mean I– I think they ask me, like, how was it? But there’s a lot of things that my parents don’t wanna ask me, ‘cause they don’t wanna know, ((lacht)) you know, like, just like erm I– I guess I just tell them like everything except for the beers, like, there was, you know, lots of different people, really nice, it’s like all old and stuff, and, you know, the people are just great, so you know, just stuff like that and they’ll be like, ‘oh cool, that’s awesome you didn’t bring me anything?’ I was like, ‘I was going to, but I didn’t have any money’ ((lacht)) like, ‘so next time you go–’ they really wanna go to like Europe, (I: yeah?) erm but they’re really funny, like they don’t know even where Europe is they’re like– I think when I mentioned Portugal to my mother she was like ‘Where’s that at?’.”

Auf die Frage, was er seinen Eltern über den Berlin-Aufenthalt erzählt, meint Brad zunächst „nichts“ und verdeutlicht hiermit, dass die Auslandserfahrung in seinem Herkunftsmilieu keinen konjunktiven Erfahrungsraum zu konstituieren vermag. Den Eltern gegenüber kommuniziert er lediglich allgemeine positive Merkmalszuschreibungen über Berlin. Aspekte der Strukturlockerung durch exzessiven Alkoholkonsum, die er in Narrativen innerhalb des studentischen Milieus bereitwillig verbreitet, die jedoch den Normen seines Herkunftsmilieus widersprechen, verschweigt er. Der Fortgang der nacherzählten Konversation verdeutlicht, dass Brad künftige Mobilität plant (zum Zwecke der formalen Ausbildung u. a. nach Portugal), die Eltern hingegen nicht. Sie träumen zwar von Mobilität nach Europa, es liegt jedoch außerhalb ihrer finanziellen Möglichkeiten, diese zu realisieren. Auch haben sie laut Brad sehr wenig Wissen darüber. Brads Mobilitätspraxis kann somit lediglich im akademischen Zielmilieu, in dem internationale Mobilität häufig zum Normallebenslauf dazugehört, zum konjunktiven Kommunikationsraum werden, kaum aber im Herkunftsmilieu. Dem Berlin-Aufenthalt kommt dahingehend Sinngehalt zu, dass er von Brad als gelungen erlebt wird und künftige Mobilitätspraxis initiiert. Für Brad ist er der Startschuss für wiederholte studien- und berufsbezogene Mobilität ins Ausland<sup>163</sup> – in den Folgejahren u. a. nach Portugal, Brasilien und Chile. Die Auslandsmobilität konstituiert Erfahrungen, die im Herkunftsmilieu nicht geteilt werden. Sie verstärkt die Zugehörigkeit zum akademischen Zielmilieu, an der sich Brad seit dem Ende der Schulzeit zunehmend orientiert. Der Berlin-Aufenthalt ist folglich als Baustein in einem milieuspezifischen Bildungsprozess zu betrachten, der bereits *vor* Berlin begonnen hat und sich *nach* Berlin fortsetzt:

---

<sup>163</sup> Dies entspricht Erkenntnissen der Mobilitätsforschung dass Mobilitätserfahrung in der Regel weitere Mobilität begünstigt, vgl. Döring (2015: 34).

“When I go to LA I usually just hang out with my friends, I can’t be myself around my family a lot erm because I am very— I turned into a very different person erm from them, coming to Berkeley, meaning the world, seems so many things, reading so many theories, reading so much stuff, it just— it gives a lot more of a wider perspective on things than my family, they’re very conservative, very narrow erm in a— we are Christian family, this is our purpose in life, our first life is only a vague insignificant existence of the actual afterlife and Jesus and whatever, so it’s very hard for me to relate with them, especially with the whole language thing [...] the language that opened my world, the language that erm opened me to American side is English so my parents erm it’s very difficult for me to communicate with them [...] it always ends up with God and I gonna get away from that, it doesn’t make a lot of sense to me the way they live but I understand them, it’s the way they grew up, it’s the way they relate the life, I can’t do anything about it, I have very calculated conversations with my family [...] if I say the wrong thing, they’re gonna immediately say what happened to you, what did Berkeley do to you.”

Anhand der Interviewpassage lässt sich rekonstruieren, dass Brad durch das Studium an einer staatlichen Eliteuniversität einen milieuspezifischen Bildungsprozess durchläuft, der sich vor allem auf veränderte Deutungsmuster (liberal-säkulares vs. konservativ-religiöses Gedankengut) und verändertes kulturelles Kapital stützt. Zu diesem trägt nicht nur das universitäre Umfeld am üblichen Wohnort bei, sondern auch Auslandsmobilität wie jene nach Berlin. So wie dem Weggegangenen in Schütz’ „Heimkehrer“ ist ihm das Leben zuhause kaum mehr unmittelbar zugänglich (Schütz 1972 [1945]: 76). Er erlebt eine große Diskrepanz zwischen den heimischen Relevanzsystemen, die er zurückgelassen hat, und jenen am Studienort, in den er gezogen ist. Die Beziehungen mit den Eltern werden typisiert präsentiert. Brad verdeutlicht, dass seine Eltern seine Erfahrungen, seien es grundlegende Lebenserfahrungen im akademischen Milieu oder jene Mobilitätserfahrung nach Berlin, nicht teilen und somit ihre Wichtigkeit und Einzigartigkeit für ihn nicht nachvollziehen können.

Dadurch dass Brad hinsichtlich seines Herkunftsmilieus eine Außenseiterposition im Sample einnimmt, ließen sich fallübergreifend ähnliche milieuspezifische Bildungspotenziale kaum rekonstruieren. Lediglich bei einer weiteren Studentin – Brianna – dokumentiert sich im Zuge des Berlin-Aufenthalts – wenn auch in abgeschwächter bzw. variiertes Form – ein milieuspezifisch verändertes Selbst- und Weltverhältnis. Dies wird nachfolgend verkürzt dargestellt.

Auf der ersten Erhebungsstufe vor Berlin ist bei Brianna Bildungspotenzial lediglich implizit in dem bei ihr Berlin-bezogen höchst relevanten Sub-Orientierungsschemata der Selbstentwicklung bzw. kreativer Selbstentfaltung erkennbar. Dieses kommt einerseits indirekt in den präsentierten assoziativen Berlin-Images, andererseits in ihren Erlebnishwünschen und imaginierten Erfahrungen zum Ausdruck: Brianna imaginiert Berlin primär als dynamischen Raum für eine neue Generation, der kreative Schaffensprozesse zu initiieren vermag. Die von Brianna für den Berlin-Aufenthalt angestrebte experimentelle, ungerichtete Erkundung birgt insofern Bildungspotenzial, als die Bedeutung dessen, was erkundet wird, nicht vorab festgelegt ist (Nohl et al. 2015: 48 f.). Potenzial für Bildungsprozesse im Zuge des Berlin-Aufenthalts liegt zudem darin begründet, dass Brianna mit ihrer Situation im Herkunftsraum vor Berlin unzufrieden ist. Wie sie rückwirkend diagnostiziert, durchlief sie vor Berlin eine persönliche entwicklungspsychologische Krisenerfahrung, die durch eine kreative Durststrecke und Unzufriedenheit im Studium sowie typische Teenagerprobleme wie Konflikte mit den Eltern und unglückliches Verliebtsein geprägt war. Da Krisen laut empirischer Bildungsforschung mit dem Sinnverlust alter Handlungspraktiken und Orientierungen einhergehen, eröffnen sie die Chance zu neuem, biografisch relevantem Handeln, das auch in Bildungsprozesse münden kann (vgl. ebd.: 44 f.). Für Brianna kann für die Zeit vor Berlin ein mit Krisenerfahrung verbundener Wunsch nach einem Wechsel des eigenen Fremdbilds und der eigenen Rolle rekonstruiert werden, in dem Potenzial für ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis begründet liegt.



Auf der zweiten Erhebungsstufe, *in* Berlin, tritt die Krisiserfahrung aus dem Herkunftsraum in den Hintergrund. Eine andere Krisiserfahrung, nämlich weitgehende soziale und kulturelle Fremdheitserfahrung, die Angst auslöst, erlebt Brianna nur für kurze Zeit zu Beginn des Aufenthalts. Danach erlebt sie Fremdheit lediglich in reduzierter Form, die jedoch mit ausgeprägter Selbstbeobachtung und Selbstreflexion einhergeht. Das dominante Sub-Orientierungsschema der Selbstentwicklung dokumentiert sich in Interviewpassagen zur identitären Selbststabilisierung, professionellen Etablierung und sexuellen Selbsterfahrung (vgl. Kap. 6.1.1). Es lässt sich jedoch noch keine Intention erkennen, in ein grundsätzlich verändertes Selbst- und Weltverhältnis einzutreten. Potenzial hierfür ist lediglich dahingehend erkennbar, dass Brianna handlungspraktisch maßgeblich auch an experimenteller Erkundung des Fremdraums orientiert ist bzw. das in Kreativbranchen verbreitete Narrativ von Berlin als Experimentierraum reproduziert.

*Nach* Berlin nimmt Brianna, danach gefragt, wie es seit unserem letzten Treffen in Berlin weiterging, nochmals ausführlich Bezug auf ihre letzten Tage in Berlin. Im Vordergrund ihrer Selbstpräsentation steht, wie sie sich mit mehreren Männern sexuell ausprobiert hat. Sie verdeutlicht zudem im Hinblick auf ihre Rückkehr in den Herkunftsraum, dass die experimentelle Erfahrung von Freiheit in Berlin, die Ausdruck des dominanten Sub-Orientierungsschemas der Strukturlockerung ist, rückblickend die wichtigste Sinnebene des Berlin-Aufenthalts bildet. Die hohe Relevanz experimenteller Freiheitserfahrung liegt darin begründet, dass sie in einem starken Kontrast zu Briannas Alltag im Herkunftsraum steht. Einerseits schränkt die prekäre Sicherheitslage dort ihre Freizügigkeit erheblich ein. Andererseits, und dies ist entscheidender, wohnt sie dort noch bei ihren Eltern. Diese strukturieren ihren Alltag mit und wirken nach wie vor als erzieherisch-reglementierende Kontrollinstanz mit zum Teil relativ konservativen Werten auf ihren Erfahrungshorizont ein, was auch zu innerfamiliären Konflikten führt. Im Gegensatz zu Brad lässt sich bei Brianna jedoch nicht erkennen, dass sie sich *nach* ihrem Berlin-Aufenthalt von ihrem Herkunftsmilieu, in dem sie sozioökonomisch im Vergleich zu einem Großteil der Bevölkerung ein privilegiertes Leben führt, entfernt. Stattdessen sucht sie nach einer Veränderung durch eine neue bzw. stärkere Verankerung in einem alternativeren studentischen Milieu:

“So I started to be become more in contact with these– what it is called right now the hipster people of design, you know these people are more like I don’t know if to call it liberal but they are more free and they don’t obey too many rules, and they do what they want, like I don’t know if they wanna get drunk they do it, if they wanna smoke pot, they do it or if they wanna do art they do it, or if they want to yeah I don’t know dye their hairs in pink they do it, so erm I started like to– to yeah come more in contact with these people and I realized I liked it a lot so– so erm we were closer together with these more creative persons and I started to think like you know you shouldn’t be scared and you have to take the guts and do stuff and also remember when coming back to Berlin erm I would you know rise my voice more.”

“Even today asked myself why this guy from a very you know high level, yeah social level wanted to date someone like me who was more like a rebel for him.”

“I turn around, look at him and say like yeah no worries I have never been a good girl, I am always a bad girl.”

Brianna distanziert sich vom bisherigen habituell prägenden subkulturellen studentischen Milieu, ohne dies genauer zu charakterisieren. Sie beansprucht *nach* dem Berlin-Aufenthalt, am üblichen Wohnort verstärkt Kontakte zu den „hipster people of design“ zu pflegen. Deren Milieu charakterisiert sie im Vergleich mit anderen Milieus als freier und durch weniger regelkonformes Verhalten geprägt. Der Wechsel des subkulturellen studentischen Milieus im Zuge des Berlin-Aufenthalts ist Teil einer Selbstentwicklung bzw. Selbstveränderung, die Brianna

sowohl handlungspraktisch als auch äußerlich reklamiert. Einerseits nimmt sie für sich in Anspruch, im Zuge des Berlin-Aufenthalts furchtloser und handlungsorientierter geworden zu sein und sich dahin gehend verändert zu haben, dass sie nun stärker ihre Stimme erhebe, um ihre Meinung zu äußern. Sie präsentiert sich bevorzugt als Rebellin bzw. „bad girl“, insbesondere wenn sie von gescheiterten Beziehungen mit Männern erzählt. Hierdurch reklamiert sie ihrem ‚Normallebenslauf‘ zum Trotz (fortgesetztes Wohnen bei den Eltern, Studienabschluss) eine zu einem gewissen Grad nicht-konforme Lebensweise. Inwiefern ein Bildungsprozess vorliegt, der tatsächlich auf veränderten Orientierungsrahmen beruht und mit veränderten Handlungsmustern einhergeht, lässt sich empirisch kaum überprüfen. Briannas Selbstpräsentation *nach* Berlin kontrastiert mit ungewollten Fremdzuschreibungen, die sie *vor* dem Berlin-Aufenthalt erfährt, aber erst *nach* Berlin präsentiert: I also didn't like that people had just this image of myself, you know people from university and even my parents and friends, [...] ordered and who likes to have good grades and being a good girl and you know this and that and not being such a rebel.“ Insofern könnte das in diesem Zeitraum präsentierte Selbstbild weniger einen bereits durchlaufenen Bildungsprozess widerspiegeln, als vielmehr Briannas Wunsch nach einem Rollen- und Imagewechsel, der aber Bildungspotenzial birgt. Brianna macht zwar *nach* ihrer Rückkehr von Berlin in den Herkunftsraum gravierende äußerliche Veränderungen geltend, die sie bereits *in* Berlin einleitete:

“Talking about changes after I—as I told you I used to dress more like in the American way of the time, brands like American Eagle, Gap and stuff like that [...] in Berlin, I met like leggings, I love leggings with shorts and sandals, a simple t-shirt and when I came back to Mexico I was just you know all the time wearing leggings and being super relaxed and combining more colors and trying to wear less jeans and more like interesting stuff [...] I wanted to keep that, but it was kind of hard because people here like erm they don't experiment much but some people from my career do.”

“I wanted to do something really crazy with my hair, you know I wanted to do something that would remind me Berlin [...] I got the piercing [...] I really wanted to you know keep the Berlin spirit in me.”

“Everyone was like wow you look so good now that you are back and I— I tried to keep like the Berlin style erm my clothing really changed a lot.”

Die von Brianna beschriebenen äußerlichen Veränderungen *nach* Berlin sind Ausdruck eines partiell veränderten Lebensstils, verweisen aber nicht unbedingt auf eine grundlegende Transformation von Selbst- und Weltverhältnis, denn: Von einem Bildungsprozess im Sinne der qualitativen Bildungsforschung lässt sich nicht sprechen, wenn dieser primär in stilistischen äußerlichen Veränderungen besteht, wie sie Brianna *nach* Berlin durch einen veränderten Kleidungsstil, Haarschnitt und ein Piercing dokumentiert. Diese sind vielmehr Ausdruck ihrer Erinnerung an Berlin und des dort handlungspraktisch realisierten Sub-Orientierungsschemas der Strukturlockerung. Sie lassen sich als Versuch werten, dieses festzuschreiben. Brianna scheint hierdurch unter anderem den erlebten strukturellen Schock zu verarbeiten, in einen Alltag zurückzukehren, der durch elterliche Regeln geprägt ist.

Die äußerlichen Veränderungen zeugen somit nicht unbedingt von einem veränderten Habitus bzw. Bildungsprozess. Brianna kompensiert mit ihnen vielmehr den aus ihrer Sicht geringen Handlungsspielraum, strukturelle Veränderungen am Herkunftsort herbeizuführen bzw. erneut eigenständige Auslandsmobilität zu realisieren, die mit einer Strukturlockerung einhergeht. Der Berlin-Aufenthalt entpuppt sich zwar im Sinne einer stilbildenden, subkulturelle Rollen transformierenden Freiheitserfahrung und für die identitätsbezogene Selbstreflexion als höchst einflussreich, bleibt für den Habitus und das Gewohnheitshandeln jedoch vermutlich weitgehend irrelevant. Gemäß Marotzkis (1991: 83 f.) Ausführungen zur identitätstheoretischen Erfahrungsverarbeitung ist davon auszugehen, dass durch sie Prinzipien der Weltaufordnung nicht grundsätzlich transformiert werden. Lediglich die neu etablierte Zugehörigkeit

zu einem anderen studentischen Sub-Milieu, jenem der Hipster, *nach* dem Berlin-Aufenthalt sowie die Übernahme zumindest eines Teils der hier vorherrschenden Vorstellungen und Handlungspraktiken lassen sich als graduell verändertes Selbst- und Weltverhältnis deuten. Insofern entfaltet der Berlin-Aufenthalt auch für Brianna milieuspezifisches Bildungspotenzial, dieses ist jedoch im Vergleich zu Brad, der seine Loslösung vom Herkunftsmilieu im Zuge des Berlin-Aufenthalts fortsetzt, deutlich abgeschwächt. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass es sich mit fortschreitender Verankerung im sogenannten Hipster-Milieu so weiter entwickelt, dass es letztlich in einen „echten“ Bildungsprozess mündet.

### **8.2.2 Der Auslandsaufenthalt in Berlin als potenzieller Katalysator in einem mobilitätsbezogenen Bildungsprozess**

Der Berlin-Aufenthalt hat auch das Potenzial, als Baustein bzw. Katalysator in einem mobilitätsbezogenen Bildungsprozess zu fungieren. Jeff, der *vor* Berlin noch bei seinen Eltern wohnte und bis dato nur einen längeren Auslandsaufenthalt mit einer Schulklasse in Japan absolviert hat, drückt bereits *vor* Berlin primär die (Sub-)Orientierungsschemata der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände bzw. Kompetenzen sowie der Strukturvarianz aus und verknüpft diese mit künftiger Mobilitätspraxis:

“I rea– really see this first study abroad as, not so much, a whole trip itself, but more as an introductory, kind of you know, just visit there and, make friends, meet people really learn the culture and try to embrace it and, accept it and and try to just learn learn learn to (... live in a German) society as a stepping stone to, come back later and try to stay for longer periods of time.”

“Met some incredible teacher who are from Germany and– or Poland and some fellow students who came studying from Germany and they were just so wonderful and friendly and they had these incredible stories and experiences to share that I just– it inspired me that I try– it wanted me to leave because Hawaii is such a small and, remote island and, there’s– there’s a whole world out there and, it’s– and Germany just seemed like such a dynamic and– Berlin seemed like such a dynamic and historically rich environment and I am a history major, so that also really excited me to travel to a place that has such an extensive and erm far reaching past and just see what I can learn from that.”

Bereits *vor* dem Berlin-Aufenthalt fasst Jeff diesen als Sprungbrett für künftige Mobilität in den übergeordneten Zielraum. Der Wunsch nach Strukturvarianz wird primär als Mobilitätswunsch zum kulturell Anderen gefasst. Er ist zu diesem Zeitpunkt noch maßgeblich durch ausbildungsinstitutionell verankerte persönliche Narrative sowie spezifische Interessen (Akkordeonspiel) inspiriert. Indem Jeff den eigenen Herkunftsraum als kleine zurückgezogene Insel charakterisiert, macht er deutlich, dass dieser zumindest hinsichtlich bestimmter kultureller Aspekte eher ein negativer Gegenhorizont im Vergleich zum Zielort ist, der für Veränderung und Geschichtsträchtigkeit steht.

*In* Berlin zeigt sich Jeff gegen Ende seines Auslandsaufenthalts erstaunt über das Ausbleiben von Heimweh und das Ausmaß an durchlaufener Integrationserfahrung:

“In Japan I could wai– I couldn’t wait til I could leave but here I ((ungläubiges kurzes Lachen)) could wait forever to leave, erm it’s the people I really don’t know how to describe it erm, the culture, the food the– the lifestyle, the– the idea– it just feels like part of me has really grown here and I feel like when I leave I’m really leaving a part of me here, it’s– it’s like falling in love with the city or the culture.”

Jeff konstatiert ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis im Hinblick auf Mobilitätserfahrung. Im Gegensatz zu seinem ersten mehrwöchigen Auslandsaufenthalt fällt ihm der Abschied schwer und ist mit dem Gefühl verbunden, dass ein Teil von ihm in Berlin bleibt. Dieses Gefühl der Verschmelzung des Selbst mit dem Fremdraum und der Fremdkultur ist für Jeff neu und nur schwer explizierbar. Er versucht es auf die Erfahrung zurückzuführen, dass ihn die Menschen und die Kultur in Berlin besonders ansprechen, er während des Berlin-Aufenthalts

eine ausgeprägte Selbstentwicklung an sich beobachtet und vergleicht es mit dem Gefühl, sich zu verlieben. In der Verarbeitung und Verknüpfung von Erfahrungen zu einer derartigen biografischen Erfahrungsgestalt deutet sich Bildungspotenzial an (vgl. Alheit/Dausien 2009: 715). Dennoch stellt Jeff zunächst keine veränderten Handlungsmuster fest, sondern lediglich ein persönliches Wachsen, so dass seine Erfahrung noch nicht als „qualitativer Sprung zu einem neuen Welt- und Selbstverhältnis“ (Kramer 2013: 19) zu werten ist. Entsprechend den Annahmen Marotzkis (1991: 82 f.) zur identitätstheoretischen Erfahrungsverarbeitung ist also davon auszugehen, dass er die Berlin-Erfahrungen zunächst primär unter bereits ausgeprägte Orientierungsrahmen subsumiert. Indem Jeff das eigene „Wachsen“ mit fremdkultureller Begeisterung verknüpft und von früherer Mobilitätserfahrung abgrenzt, verdeutlicht er jedoch, dass die Orientierungsschemata der Strukturvarianz und Differenz Erfahrung mit dem Sub-Orientierungsschema der Selbstentwicklung zusammenhängen. Dieses basiert auf einem durch Fremdheitserfahrung intensivierten Selbstbezug, auf einer neu entdeckten Verbindung zwischen Fremdem und Eigenem.

*Nach* Berlin fasst Jeff den Berlin-Aufenthalt als gesamtbiografisches „aha“-Erlebnis, das durchaus einen veränderten Selbst- und Weltbezug hervorgebracht hat und zwar im Sinne einer deutlich gestärkten gesamtbiografischen Orientierung an einer geographischen Loslösung vom Herkunftsraum:

“Completely like eye opening, completely like life changing. I mean it’s– it really is like it’s–it’s an– it’s an opportunity to grow more as a human, going– like going abroad anywhere. I mean I would, to anyone who wants to travel the world I mean I can’t stress enough how much they should do it, so if they asked me like you know, how was it? I would literally say, you know life changing, incredible, I mean, like by far as of now the best experience of my life.”

“I’ve been actively, always actively looking since I left Berlin to find a way to go back to Germany [...] well I’ve been doing life as usual here, I’ve always, I’ve always had getting out of here, it’s always been like on my mind, I’m always trying to find avenues to, you know, move away after my education [...] I know, I know for a fact in my head and my heart that I don’t want to stay here, like this place is too, it’s too small, I’ve (I: mhm) seen everything there is to see, and going to the mainland would be great, but being able to move to Germany, I mean, would just be fabulous [...] Hawaii has been nice, you know, Hawaii is paradise, but, you know paradise can get boring after a while, I wanna, I wanna get out there, you know, I wanna (I: mhm) see the world.”

Die Interviewpassagen lassen sich als deutlich zugespitzte Version des bereits *vor* Berlin rekonstruierten (Sub-)Orientierungsschemas der Strukturvarianz und seiner Verknüpfung mit aufbauender Mobilitätspraxis lesen. Der Berlin-Aufenthalt wirkt als Katalysator – bzw. mit Nohl et al. (2015: 76) gesprochen als „inspirierende Situation“ – im Hinblick auf ein verändertes raumbezogenes Selbst- und Weltverhältnis. Dieses wurde bereits *vor* Reiseantritt angestrebt, aber durch das Gelingen des Auslandsaufenthalts *in* Berlin maßgeblich verstärkt. Jeffs gesamtbiografische Planung richtet sich infolge des Berlin-Aufenthalts umso mehr darauf, den Herkunftsraum zu verlassen, bevorzugt nach Deutschland, alternativ auch aufs amerikanische Festland. Mit Vehemenz betont er, nicht im Herkunftsraum bleiben zu wollen, hier sieht er weder Entfaltungs- noch neue Erfahrungsmöglichkeiten. Zwischendurch spricht er vom Herkunftsraum sogar schon in der Vergangenheit, als etwas, was für lange Zeit schön war, aber nun zugunsten eines neuen Erfahrungsraums verlassen werden muss. Das mobilitätsbezogene Sub-Orientierungsschema der Strukturvarianz bezieht sich nicht länger nur auf einen mehrwöchigen bzw. mehrmonatigen Ortswechsel, sondern wird zum gesamtbiografischen Orientierungsrahmen. Dieser impliziert entsprechend Marotzkis (1991: 83 f.) Ausführungen zur differenztheoretischen Erfahrungsverarbeitung auf einen Modus der Unbestimmtheit und eine Offenheit, neue Selbst- und Weltbezüge zu übernehmen.

### 8.2.3 Der Auslandsaufenthalt in Berlin als potenzieller Auslöser von und Katalysator in einem entwicklungspsychologischen Bildungsprozess

Bildungspotenzial kann der mehrwöchige Auslandsaufenthalt bei Studierenden auch in entwicklungspsychologischer Hinsicht freisetzen. Entwicklungspsychologisches Bildungspotenzial im Zuge des Berlin-Aufenthalts lässt sich ansatzweise bei mehreren Studierenden im Sample rekonstruieren. Nachfolgend wird es beispielhaft anhand des Studenten Ian vorgestellt, bei dem es am deutlichsten im empirischen Material zutage tritt. Aufbauend werden Abstufungen und Varianzen anhand weiterer Fälle verdeutlicht.

Bei Ian, einem vor dem Berlin-Aufenthalt 21-jährigen Studenten aus Hawaii, implizieren auf der ersten Erhebungsstufe folgende Interviewpassagen Bildungspotenzial:

“I always wanted to, go somewhere else erm, I– I was given the opportunity to fly erm somewhere in the United States to visit a family member but, I’ve– I’ve really wanted to go somewhere else [...] I wanted to be in a place where I didn’t really know anyone, so I wanted to be somewhere uncomfortable [...] since they’ve told me that I’ve been selected and that’s just that exciting and overwhelming and you know afraid a little bit and nervous and anxious, so for the most part my interest I guess what really drew me was not only that I’m getting credits back [...] but just the fact that I’m gonna be in a place that I’ve never been before with no one almost that I know you know and I’m– I just get to see– I guess I’m inside of me me how I’m going to with how I’m going to react how I’m going to feel what I’m going to experience [...]– it’s erm– I guess what I have been looking for.”

“I don’t really have my heart set on anything specific [...] I’m kind of open to whatever happens happens.”

“I guess my number one you know goes to be as transparent and be as open as I possibly can because I– that’s so far what I know you know and the only way I can change me is to change what I know so.”

Für Ian liegt der Sinngehalt des bevorstehenden Berlin-Aufenthalts primär darin, dass er die erste eigenständige internationale Mobilitätserfahrung darstellt. Ian lebt im Herkunftsraum noch mit seiner alleinerziehenden Mutter und seinem jüngeren Bruder zusammen. Seine einzige Reise weiter weg führte ihn zu seinem Großvater auf dem US-amerikanischen Festland. Ian antizipiert folglich im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt eine weitgehende Fremdheitserfahrung, die insbesondere auf sozialer Nichtzugehörigkeit, aber auch auf räumlicher Andersheit beruht. Diese antizipiert er zwar einerseits als negativen Gegenhorizont, nämlich als unbequeme Erfahrung, die u. a. Aufregung, Nervosität und Angst auslöst, andererseits wird dieser negative Gegenhorizont von ihm gezielt gesucht und daher zum positiven Gegenhorizont transformiert. Das Orientierungsschema weitgehender Fremdheitserfahrung bzw. das zugehörige Sub-Orientierungsschema neuer biografischer Erfahrung macht Ian zum Ausgangspunkt für eine angestrebte Selbstbeobachtung entsprechend dem Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs. Insofern wird Fremdheit analog zu Waldenfels’ phänomenologischem Fremdeheitsbegriff als bedrohlich und faszinierend zugleich verstanden, d. h. als „Stachel“ im Fleisch (Waldenfels 1990) bzw. schmerzhafter Impuls, der Möglichkeiten weckt, die für die eigene Entwicklung genutzt werden können (vgl. Waldenfels 1997: 44).

Indem Ian den Berlin-Aufenthalt als ein ins Unbekannte führendes Abenteuer mit ungewissem Ausgang fasst, schreibt er ihm auch Bedeutung als Bewährungsprobe zu, was ein Sub-Orientierungsschema der Selbstentwicklung durch Herausforderungen impliziert. Wenn Ian auf meine Leitfadenfrage nach Assoziationen bezüglich Berlin kaum konkrete Berlin-bezogene Images nennt, sondern vielmehr beschreibt, dass er keinen spezifischen Erlebnisfokus habe, sondern offen für alles sei, was auch immer passiere, fasst er seinen bevorstehenden Berlin-Aufenthalt als prinzipiell offenes Widerfahrnis auf. Er nimmt damit ähnlich wie Waldenfels (2006: 7, 30) an, dass das Fremde sich seinem Zugriff entzieht und nicht durch subjektive Erwartungen vorweggenommen werden kann. Statt zielgerichteter Erkundung expliziert er seine

Bereitschaft, Unerwartetes zu erleben, Hierin liegt insofern Bildungspotenzial, als Schütze (1984: 92) dem Unerwarteten Bedeutung für Wandlungsprozesse zuschreibt. Schütze fasst Wandlungsprozesse analog zu Bildungsprozessen als schöpferische innere Veränderungen und geht vom Überraschungscharakter von Bildungsanfängen aus. Angesichts fehlender Wissensbestände zum Zielort und fehlender eigenständiger Mobilitätserfahrung wird Offenheit von Ian als einzig bekannte Haltung angenommen, welche im Hinblick auf die neue biografische Erfahrung handlungsorientierend wirken kann. Ian beschreibt, dass eine veränderte Wissensbasis die einzige Möglichkeit darstelle, sich selbst ändern zu können. Obwohl er hierauf nicht näher eingeht, lässt die Bemerkung vermuten, dass ein verändertes Selbstverhältnis für Ian einen positiven Gegenhorizont darstellt. Auch wenn Bildungsprozesse laut empirischer Bildungsforschung nicht intentional herbeigeführt werden können (vgl. Marotzki 1990: 110), zeigt er sich für das Aufgreifen von Bildungspotenzialen somit durchaus empfänglich.

Dies liegt möglicherweise auch in einer Krisenerfahrung begründet, die der Übergang von der Highschool zum College mit sich brachte und auf die Ian zwar erst *in* Berlin Bezug nimmt, die sich aber auf den Zeitraum *vor* dem Berlin-Aufenthalt erstreckt:

“I guess back home I didn’t– I have friends but back home we were slowly growing apart because I was going into school and they– they were going into school some of them, but they weren’t pursuing what I guess they really wanted to do, they were pursuing more of the safe careers (I: the safe what?) the safe careers (I: yeah) so they were– you know they loved the poetry and they you know loved singing and dancing but they would be majoring in accounting (I: mhm) or business (I: mhm) you know because they wanted a good job, so me and them were kind of growing apart because I just was want to do what I guess what I had to do, which wa– which was theater, which was performance so with us growing apart and me coming on this trip I guess I just had to make new friends so I figure why not friends that are with me going through the same things I am going through.”

Ian beschreibt rückblickend für die Zeit *vor* Berlin, dass langjährige Freunde und er sich im Zuge des Übergangs vom sekundären zum tertiären Bildungsbereich aufgrund divergierender gesamtbiografischer Orientierungsrahmen (berufliche Etablierung vs. kreative Selbsterfahrung) zunehmend auseinander entwickelten. Indem Ian den langjährigen Freunden ein verändertes, sich selbst ein konstantes Selbst- und Weltverhältnis zuschreibt und von der damit einhergehenden Erfahrung abnehmender sozialer Zugehörigkeit berichtet, deutet sich an, dass hierin eine Krisenerfahrung mit Bildungspotenzial begründet liegt. Krisen sind für Bildungsprozesse insofern konstitutiv, als sie Möglichkeitsräume für Neues eröffnen, Relevanzen verschieben und neuen Orientierungen zum Durchbruch verhelfen können (vgl. Koller 2012: 76 f.; Nohl et al. 2015: 67). Die sich in der zitierten Interviewpassage andeutende Krise wird von Ian zunächst lediglich mit der Notwendigkeit verknüpft, neue soziale Zugehörigkeiten zu Gleichaltrigen zu etablieren. Ian strebt dies nicht auf Basis veränderter Lebensorientierungen, sondern konjunktiver Erfahrungen *in* Berlin an. Im Hinblick auf die aus demselben Herkunftsraum stammenden Mitstudierenden der Sommeruniversität nimmt er an, dass der Berlin-Aufenthalt für sie gleichermaßen eine weitgehende Fremdheitserfahrung ist und folglich vereinigend wirkt.

Die antizipierte weitgehende Fremdheitserfahrung, die zugleich eine neue biografische Erfahrung konstituiert, wird von Ian tatsächlich auf der zweiten Erhebungsstufe erlebt. Sie geht für ihn mit einem veränderten Selbstverhältnis einher. Ian wird *in* Berlin der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als Statuspassage im Erwachsenwerden offenbar:

“My stay has been like nothing I have experienced before, it’s been very out of this world it’s in Hawaii it’s so– it’s so different but at the same time I– I f– still feel like I’m– I’m comfortable so I don’t feel like I have been abandoned or I’ve been left alone (I: mhm) so it’s been very erm different at times but [...] I’m able to cope with it.”

“I think the biggest difference is not knowing where I am, and being out of control because in Hawaii I grew up for the whole life that I’ve lived there, all twentyone years I’ve been in control of my environment (I: mhm) I knew where I was, I knew how to get home, I knew who to call [...] here it’s like I have one or two numbers that I can call but it’s only really for emergencies (I: mhm) so it’s causing me to take on more responsibility and be more mature in may– the decisions that I make (I: mhm) because I’m gonna be the one who’s gonna erm I guess bare the consequences of those decisions (I: mhm) yeah so it’s a growing-up experience and I’ve never experienced that in Hawaii with the exception of going to the university, but other than that I’ve lived with my family my whole life and erm this is when I get to really make the choices that I wanna make.”

“Because of the college erm and having responsibility and having to grow up erm and having diabetes I have to take care of myself [...] I kind of took on problems with more of a erm a– an– a self-determination (I: mhm) focus yeah and so would– I would take them on personally (I: mhm) so with here of course I have to transfer that.”

“I feel like in Germany I’m discovering more of who I am instead of knowing who I am.”

Auch wenn Ian, wie oben rekonstruiert wurde, *vor* Berlin an Selbstbeobachtung und bis zu einem gewissen Grad auch Selbstentwicklung auf Basis von Fremdheitserfahrung orientiert war, wird ihm die handlungspraktische Konsequenz beider Orientierungsschemata erst im besuchten Fremdraum deutlich. So wie es Schütze (1984: 92) im Hinblick auf Menschen, die Wandlungsprozesse durchlaufen, feststellt, erfährt er *in* Berlin eine überraschende Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten bzw. mit den Worten von Marotzki (1990: 110) gesprochen die „Emergenz von Subjektivität“.

Für Ian liegt der veränderte Selbst- und Weltbezug *in* Berlin primär in einer ausgeprägten Differenzenerfahrung begründet. Diese geht im Rahmen der ersten eigenständigen Mobilitätspraxis mit dem Gefühl des Kontrollverlusts, das auf das Fehlen räumlicher und sozialer Vertrautheit und damit verbundener gewohnter Handlungsmuster zurückzuführen ist, einher. Ian zieht aus der hieraus resultierenden Unsicherheit den Schluss, dass er mehr Verantwortung für die eigenen Entscheidungen und ihre Folgen übernehmen muss. Die weitgehende Differenzenerfahrung ist für ihn nicht primär fremdkultureller Natur, sondern besteht in der biografisch neuen Erfahrung weitgehender Selbstbestimmung und der Übernahme von Verantwortung für die eigenen Entscheidungen. Beides sind nicht greifbare, von amerikanischen Studierenden bevorzugt herangezogene Kriterien für das Erwachsensein (vgl. Arnett 2004: vi). Ian fasst den Berlin-Aufenthalt denn auch konkludierend als eine Erfahrung des Erwachsenwerdens.

Das entwicklungspsychologische Bildungspotenzial der beschriebenen Erfahrung liegt darin, dass dem Berlin-Aufenthalt nicht nur wie von anderen Fällen hohe Relevanz im Sinne einer Selbstentwicklung zugeschrieben wird – auch Jeff konkludiert beispielsweise *in* Berlin: „It just feels like part of me has really grown here“ –, sondern dass der Berlin-Aufenthalt mittelfristig mit veränderten bzw. hinsichtlich ihrer Relevanz stark verschobenen gesamtbiografischen Orientierungsrahmen (siehe unten) einhergeht. Für die Sinnebene der Erfahrung des Erwachsenwerdens ist Ians milieuspezifische Lebenslage, dauerhaft am gleichen Herkunftsort gelebt zu haben und noch mit seiner alleinerziehenden Mutter und seinem jüngeren Bruder zusammenzuwohnen, konstitutiv. Zugleich fehlt ihm eine Peergroup aus Gleichaltrigen, die seine dominanten gesamtbiografischen Orientierungsrahmen teilt. Insofern erweist sich dieser alltägliche Erfahrungskontext auch als wesentlich für das Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts: Ian erlebte *vor* Berlin Selbstbestimmung und Selbstverantwortung im Herkunftsraum aufgrund der anhaltenden Wohnsituation innerhalb der Kernfamilie nur ansatzweise – beispielsweise im Rahmen des aufgenommenen Studiums oder der zu bewältigenden Diabeteserkrankung. Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts liegt vor allem darin, dass dieser eine

Abnabelung von der üblichen familiären Einbindung ermöglicht. Er fungiert daher als *Statuspassage für den Prozess des Erwachsenwerdens*.<sup>164</sup>

Ian verdeutlicht durch die Bezugnahme auf den noch recht neuen Lebensabschnitt „College“, dass der angestoßene entwicklungspsychologische Bildungsprozess im Sinne einer zunehmenden Übernahme von Verantwortung für eigene Entscheidungen seine Anfänge bereits *vor* dem Berlin-Aufenthalt hatte. Die Übernahme von Verantwortung wurde *vor* Berlin aber offenbar eher als verpflichtende gesellschaftliche Norm wahrgenommenen (vgl. drittes Zitat oben), konstituierte also eher einen negativen Gegenhorizont. *In* Berlin wird Erwachsenwerden im Zuge der Erfahrung gestiegener Selbstbestimmung zunehmend zu einem positiven Gegenhorizont. Die Erfahrung temporärer sozialer Nichtzugehörigkeit zu engen Bezugspersonen aus dem Herkunftsraum wird auch als Empowerment erlebt, da sie die Etablierung sozialer Zugehörigkeit zu anderen Mitstudierenden anregt, welche das Fehlen der Kernfamilie bis zu einem gewissen Grad substituiert. Sie geht mit identitärer Selbstentdeckung bzw. der Entdeckung des kulturell Eigenen im Angesicht des Fremden einher (vgl. Kap. 6.1.1). Ian wird sich dessen aufgrund seiner ausgeprägten Reflexionsfähigkeit und eines mobilitätsbezogenen dominanten Orientierungsschemas des intensivierten Selbstbezugs bereits in großem Ausmaß *während* des Berlin-Aufenthalts bewusst. Insofern wird bei ihm nicht nur gemäß der praxeologischen Position von Nohl et al. (2015: 111) vornehmlich situatives Handeln relevant für Bildungspotenziale. Vielmehr erweist sich seine Reflexivität gemäß Alheit (1995: 298, zit. nach ebd.) ebenfalls als entscheidend, um „Sinnüberschüsse [...] biografischen Wissens zu entziffern“ und die „Potentialität [...] ungelebten Lebens wahrzunehmen“. Das Ausmaß, in dem Ian bereits *in* Berlin über das Bildungspotenzial seines Auslandsaufenthalts kommuniziert und reflektiert, zeigt, dass die von Nohl et al. (ebd.: 22) für Bildungsprozesse typisierte Phase der sozialen Bewährung und Spiegelung bereits *in* Berlin einsetzen kann. Sie zeichnet sich nicht nur durch die von ihnen beschriebene Spiegelung neuer Praktiken in den Reaktionen von Interaktionspartnern aus. Aufgrund ausgeprägter Sub-Orientierungsschemata der Selbstbeobachtung und Selbstentwicklung steht für Ian vielmehr – wie bereits *vor* Berlin antizipiert – die Spiegelung neuer Erfahrungen mit *eigenen* Reaktionen im Vordergrund.

Der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als Statuspassage im Erwachsenwerden setzt sich auf der dritten Erhebungsstufe *nach* der Rückkehr Ians aus Berlin in den Herkunftsraum fort: Für Ian besteht die in Berlin durchlebte Differenzenerfahrung im Vergleich zum Herkunftsraum rückblickend primär darin, dort eigenständig und selbstverantwortlich gehandelt zu haben:

“Being on my own, it was not having someone to hold on to, in that respect that’s how I see everything was different, in my perception just the fact that I didn’t have my close relationship, younger brother, mom, one of family, that different, because of that I either valued what I had that much more, I realized that I haven’t to do things, like, just simple stuff remembering to take care of yourself, growing up in the same spot for so long, things of parents get irritating, not having them, had to take care of myself, thinking ahead, being responsible, independent.”

Wie einschneidend die Erfahrung eigenständigen, selbstverantwortlichen Handelns in Berlin auch *nach* Rückkehr in den Herkunftsraum wirkt, versucht Ian mithilfe einer Metapher zu verdeutlichen:

---

<sup>164</sup> Der Begriff der Statuspassage beschreibt den Übergang von einem sozialen Status zu einem anderen, zum Beispiel vom Single zum Partner oder von der Studentin zur Erwerbstätigen, wobei die Gestalt und der Prozess des Übergangs von besonderem Interesse sind. Aufbauend auf van Genneps Studie über Übergangsriten (1908) haben sich SozialwissenschaftlerInnen unter unterschiedlichsten Begriffen mit Verlaufsformen befasst, die von einem Status in einen anderen münden, in der Regel einen erwartbaren Ablauf haben und mit typischen Eigenschaften wie (Nicht-)Erwünschtheit, der (Un-)Vermeidlichkeit, (Nicht-)Wiederholbarkeit etc. verknüpft sind, vgl. Glaser/Strauss (1971: 2 und 5 f.).



“Before I went to Germany I had this big ball of ice cream and I was just putting on every day of my life a different flavour, going to Germany, it was like telling me ice cream not made from milk, wracked the sense of what? Why didn't anyone tell me? Don't know how to describe it, so different, because I didn't have to live my life like I was living, had to do it a particular way, changed routine, rituals, daily activities, what I needed to do versus what I wanted to do, that's why now living in my own apartment is still gathering all the pieces of my life that I love but not placing as the same value as before [...] living my life in that sense if I don't go to church what people think, bad person, also like I treat people.”

“I spent the last semester with my mom because I didn't have anywhere else to go, that was how I was living throughout highschool and community college, couldn't imagine to live somewhere else, go to Germany helped me to get the confidence that I could make it.”

“Basically I came back to Hawaii, I ended up exploring Hawaii more, I wanted to take advantage of everything that I could, hikes, new beaches, tried surfing new spots, biggest thing was coming into contact more with people back in my program, being a little more, putting myself out a little more, being a little more vulnerable and just seeing where things went, I came back with a mindset of experimentation, of trying new things and decide for myself whether they are good or bad.”

Ian betont bei unserem Wiedersehen circa acht Monate *nach* seiner Rückkehr aus Berlin, dass er sich immer noch an ein geändertes Lebensgefühl gewöhne. Mit der Metapher von Eiscreme, die er wie gewohnt konsumiert habe, bis jemand gekommen sei und ihn darauf hingewiesen habe, dass sie aus ganz anderen Zutaten bestehe, als er immer gedacht habe, versucht er zu veranschaulichen, dass der Berlin-Aufenthalt gewohnte Denk- und Handlungsmuster vollständig infrage stellte und somit eine weitgehende Fremdheitserfahrung darstellte. Er reklamiert für sich, seine Alltagsroutinen und gewohnten Handlungsmuster im Herkunftsraum infolgedessen stark verändert zu haben und durchläuft in diesem Sinne eine Phase der Relevanzverschiebung. Sie ist Nohl et al. (ebd.: 63) zufolge entscheidend dafür, ob es lediglich zu Lern- oder aber Bildungsprozessen kommt. Ian reklamiert, dass seine maßgebliche Handlungsorientierung nun nicht mehr die Erfüllung notwendiger Pflichten sei, sondern die Umsetzung eigener Wünsche und Vorstellungen. Dies gehe auch mit einer veränderten normativen Prioritätensetzung einher: Es zeige sich in der Priorisierung der eigenen Unabhängigkeit durch den Auszug von Zuhause, für den ihm der Berlin-Aufenthalt das notwendige Selbstvertrauen gegeben habe, in der Vernachlässigung der alltagspraktischen Religionsausübung und in der sozialen Interaktion. Insofern lässt sich bezogen auf das Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts im Anschluss an Nohl et al. (ebd.: 68) von einer Phase der sozialen Festigung und Re-Interpretation der eigenen Biografie sprechen. Ian hat neue soziale Einbindungen vollzogen und reflektiert seine biografische Entwicklung auf Basis der während des Berlin-Aufenthalts gewonnenen neuen Orientierungen. Wesentlicher handlungspraktischer Ausdruck hiervon ist Ians Entscheidung von Zuhause auszuziehen und aus der Kleinstadt, die nur wenige Kilometer von seiner Universitätsstadt entfernt liegt, in eine Wohngemeinschaft in der Nähe der Universität umzuziehen. Darüber hinaus reklamiert Ian, im Herkunftsraum – analog zu Berlin – mehr Neues experimentell zu erkunden und damit *nach* Berlin verstärkt einen Orientierungsrahmen der Erprobung zu verfolgen. Dies beinhaltet das Ausprobieren neuer Orte für Freizeitaktivitäten wie Wandern und Surfen, den Besuch von Raves, Konzerten, Kunstveranstaltungen. Zudem öffnete er sich anderen Leuten gegenüber mehr und lasse Verletzlichkeit zu. Die Zunahme experimenteller Handlungspraktiken bezieht sich auf milieuspezifisch konforme, im jungen Erwachsenenalter verbreitete Erfahrungsräume, die aber für Ian auf Basis seiner Wohnsituation und seines entwicklungspsychologischen Standes *vor* Berlin offenbar noch nicht so selbstverständlich waren wie für andere junge Erwachsene. Zum Teil repräsentieren die ausprobierten Handlungspraktiken (Ballett-Tanzen im Rahmen des Studiums) auch unter den Mitstudierenden wenig übliche Handlungspraktiken und lassen sich somit auch als Handlungsentwurf zur Nicht-Konformität deuten. In diesem Sinne wurde laut Selbst-

präsentation durch den Berlin-Aufenthalt – zumindest in den ersten Monaten nach der Rückkehr in den Herkunftsraum – ein Bildungsprozess initiiert. Dieser beruht – so lässt sich im Anschluss an Nohl et al. (ebd.: 173) feststellen – auf einer zunehmenden Bedeutung des Lernhabits der Erkundung zulasten des Lernhabits der Protektion für den gesamtgeistigen Habitus (Mannheim 1964: 109).<sup>165</sup>

Der Fallvergleich zeigt, dass auch andere befragte Studierende im Rückblick auf den Berlin-Aufenthalt die Erfahrung, eigenständig zu wohnen bzw. eigenständig einen Haushalt zu führen, reflektieren (z. B. Lewis und Brianna) und diese als neue Erfahrung bzw. als Emanzipationserfahrung gemäß dem jungen Erwachsenenalter fassen. Ähnlich zu Ian bedeutet dies für sie eine Selbsterfahrung im Sinne einer Unabhängigkeit von den Eltern, die das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das Leben eigenständig zu bewältigen, also den Orientierungsrahmen der Autonomisierung, stärkt. Dennoch führt dies, beispielsweise im Fall von Brianna, nicht zur selben Handlungskonsequenz, von Zuhause auszuziehen. Hierdurch kommt dem Berlin-Aufenthalt in ihrem Fall eher temporäre Bedeutung für den Prozess des Erwachsenwerdens zu. Er konstituiert einen vergleichsweise eigenständigen Gegenalltag, der positiver Gegenhorizont ist und entwicklungspsychologisch stabilisierend wirkt. Er ist aber nicht wie bei Ian als Statuspassage im Prozess des Erwachsenwerdens bzw. als Prozess mit Bildungspotenzial zu werten.

Ein Teil des von Ian reklamierten Bildungsprozesses könnte jedoch auch Ausdruck von seinem Streben nach Selbstentwicklung („I wanna grow“) sein. Die hiermit zusammenhängenden (Sub-)Orientierungsschemata des personalen Lernens, der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion, die bereits auf den ersten beiden Erhebungsstufen dominant waren, lassen sich auch auf der dritten Erhebungsstufe *nach* dem Berlin-Aufenthalt rekonstruieren:

“Before I left I guess had the mindset I was greater than people and then I’m not even worth living, now reestablishing, where I am now, I feel selfish, everything is not about me, same way I would like some understanding about life, how we experience life in a radically different way just helps me realize that I still have a lot of learning, I don’t feel like I am in a position to tell anyone how to do anything, or making anyone do anything, I know so little myself.”

“I wanna grow, I wanna be more confident in my independence and be more comfortable in a different place by myself, looking back I feel I should have stepped out more, a little further in my explorations, should have went and researched maybe more of the local activities that was close by me.”

Ian vergleicht seine Einstellungen gegenüber sich selbst bzw. seine Perspektiven auf sich selbst *nach* dem Berlin-Aufenthalt mit der Zeit davor. Im Gegensatz zu einem stark schwankenden Selbstwertgefühl *vor* Berlin diagnostiziert er *nach* Berlin eine Stabilisierung des eigenen Ichs. Dennoch ist er nach wie vor stark auf Selbstentwicklung und Lernprozesse ausgerichtet. Ian verwirft es, anderen normative Handlungsempfehlungen zu geben, letztlich landet er wieder beim eigenen Ich/Selbst und der Feststellung, dass es sich so wenig kenne. Folglich wird die Selbsterkundung, die bereits in der Jugend beginnt und Kern des Erwachsenwerdens darstellt (vgl. Arnett 2004: 9), wie bereits *vor* Berlin als zentrale Entwicklungsaufgabe begriffen. Der Wunsch zu wachsen vermischt sich mit der neu gefundenen Priorisierung der eigenen Unabhängigkeit. Letztere prägt auch insofern seinen Rückblick auf Berlin, als Ian sich im Nachhinein wünscht, er wäre dort noch mehr aus sich herausgegangen und hätte noch mehr eigenständig erkundet. Aus meiner Sicht spricht insbesondere Ians Auszug von Zuhause ebenso wie seine verstärkte Wendung hin zur Außenwelt, von der ich mich zum Teil im Rah-

---

<sup>165</sup> Nohl et al. (2015: 173) unterscheiden als Lernhabits, d. h. als „situationsüberdauernde Modi der Herangehensweise an potentielle Lerngegenstände und -anlässe“, jene des Aktionismus, der Exploration, des strukturierten Wissenserwerbs, der Protektion und der Suspendierung.

men abendlichen Ausgehens durch teilnehmende Beobachtungen ebenfalls überzeugen konnte, dafür, dass sich der Berlin-Aufenthalt als Statuspassage für das Erwachsenwerden bzw. Katalysator für einen entwicklungspsychologischen Bildungsprozess begreifen lässt. Die für den Berlin-Aufenthalt in der Erinnerung wesentlichste biografisch neue Erfahrung – nämlich jene, selbst Entscheidungen treffen zu können und zu müssen – setzt sich im Herkunftsraum nicht nur in Form von Selbstreflexionen, sondern in veränderten Handlungspraktiken fort. In diesem Sinne ist von einem durch den Berlin-Aufenthalt veränderten Selbst- und Weltverhältnis auszugehen. Es liegen transformative personale Lernprozesse vor, die *in* Berlin initiiert wurden und *nach* Rückkehr von dort in den Herkunftsraum Bestand haben.

Das einzelfallspezifisch rekonstruierte entwicklungspsychologische Bildungspotenzial des Auslandsaufenthalts in Berlin ist fallübergreifend zu beobachten. So beschreibt Ian folgende konjunktive Erfahrung für die gesamte Gruppe hawaiianischer Studierender, die zur Sommeruniversität in Berlin war: „We aren’t super close, but I can tell we all– Germany super charged us, filled us with this energy of get out and go and do what we wanted to do.“ Ian beobachtet an seinen Mitstudierenden – darunter auch Jeff aus dem finalen Sample – einen veränderten Weltbezug in dem Sinne, dass sie seitdem extrovertierter geworden seien und selbstbewusster ihre eigenen Wünsche und Ziele verwirklichten. Über Jeff sagt er *nach* dem Berlin-Aufenthalt: „He has definitely stepped up in terms of pursuing his educational goals, pursuing what he wants from life, going after what he wants.“ Jeff, so zeigt der Fallvergleich, blickt tatsächlich auf den Berlin-Aufenthalt insofern ähnlich zurück, als er für ihn ebenfalls ein „aha“-Erlebnis konstituiert und er ihn als „completely like eye opening, completely like life-changing“ erinnert. Im Unterschied zu Ian reklamiert er jedoch keine veränderten Handlungspraktiken im Herkunftsraum. Vielmehr lässt sich im Zuge des Berlin-Aufenthalts die Verstärkung bestimmter bereits vor Berlin vorhandener Sub-Orientierungsschemata wie jener nach Strukturvarianz und Differenzenerfahrung sowie von Orientierungsrahmen der biografischen Erprobung und kontrollierten Erweiterung rekonstruieren. Diese münden in ein zunehmendes Streben nach aufbauender Mobilität, so dass dem Berlin-Aufenthalt eher mobilitätsbezogenes als entwicklungspsychologisches Bildungspotenzial zukommt (siehe Kap. 8.2.2).

Eine als wesentlich empfundene Selbstentwicklung infolge des Berlin-Aufenthalts, die mit veränderten kognitiven und emotionalen Handlungsmustern einhergeht und sich somit als „transformatives Lernen“ bzw. potenzieller Bildungsprozess verstehen lässt, ist neben Ian bei Mitch zu rekonstruieren. Dieser zweite Fall im Sample, der den Typus entwicklungspsychologischer Bildungsprozesse stützt, wird nachfolgend kurz skizziert. Mitch, der im Gegensatz zu Ian *vor* Berlin bereits über viel eigenständige Mobilitätserfahrung verfügt, präsentiert auf der ersten Erhebungsstufe implizit ein Orientierungsschema intensivierten Selbstbezugs durch Selbstentwicklung und Weltveränderung. Dies zeigen seine Rückblicke auf frühere Mobilitätspraxis:

“Very shortly after graduation I just left the country, lived in Beijing for a month and then in Shanghai, erm with host families and I also went to I guess Chinese language and art school just very simple Chinese lessons and arts and history and about Chinese culture and then that was my beginning of erm global citizenship, erm after that, well– actually in China, in that program, I met a really good friend from Finland, and erm decided to live with her the next summer and attend Helsinki summer school, so I stayed there erm for a month [...] after Helsinki I– I studied the next semester so spring twothousandten [...] in Singapore, let’s see while I was there I visited India, Indonesia, Japan.”

“Your heart just grows you become connected with so many more and so many different kinds of people that I think the more you do that and the more you are immersed with families around the world you’re– your sense of responsibility for the world also grows and erm you become far more loving and compassionate for those you meet so that’s not– I know that’s not a specific example of a memory that I want to remember but erm those are definitely the most important parts– the most important parts of my experience.”

Mitchs Zeit seit seinem Hochschulabschluss ist offenbar durch so viele verschiedene Auslandsaufenthalte geprägt, dass man sich an die Fluchtthese, die im Hinblick auf das Reisen seit Enzensberger in der Tourismusforschung etabliert ist (vgl. Pagenstecher 1999: 2), erinnert fühlt. Mitch verdeutlicht, dass seine bisherigen Studienaufenthalte im Ausland nicht nur Orientierungsschemata der reduzierten Differenzenerfahrung im Sinne von Strukturvarianz bzw. der Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen befriedigten, sondern auch ein Bedürfnis nach Sinn, wie es in Graburns (1977) Thesen zum Tourismus als ritualisierte Pilgerreise und Zeit der Rekreation anklingt. Indem er im Zusammenhang mit früheren Auslandsaufenthalten einerseits auf die Herausbildung einer globalen Staatsbürgerschaft abhebt, verweist er auf seine kosmopolitische Geisteshaltung (vgl. Römhild 2010: 54). Indem er andererseits das Leben in Gastfamilien mit der Stärkung von weltweiter Verantwortung und Mitgefühl verknüpft – beides Eigenschaften, die für ihn auf Basis indisch-philosophischer bzw. buddhistischer Inspiration positive Gegenhorizonte sind<sup>166</sup> –, hebt er die spirituelle Bedeutung seiner Mobilitätserfahrungen hervor. Der Orientierungsrahmen der Akkulturation, der sich im Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten und Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster manifestiert, zeigt sich hier mit dem Orientierungsrahmen der entwicklungspsychologischen Optimierung verknüpft. Diese wird in Form einer mentalen Selbstentwicklung sowie formaler und informeller Lernprozesse angestrebt. Die genannten Orientierungsrahmen lassen sich implizit auch rekonstruieren, wenn Mitch seine Auslandsaufenthalte als „beginning of a global citizenship“ beschreibt. Insofern schreibt er diesen Bildungspotenzial für ein anvisiertes bzw. bereits partiell verändertes, Selbstverständnis zu, das sich entsprechend dem Konzept des Kosmopolitismus von nationalstaatlichen Zugehörigkeiten unterscheidet (vgl. Römhild 2010: 54). Potenzial für Prozesse der Selbstentwicklung, die auch in Bildungsprozesse münden könnten, lässt sich vor Berlin nicht zuletzt anhand der Assoziationen und Erlebniswünsche, die Mitch im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt expliziert, sowie anhand seiner Kontextbedingungen im Herkunftsraum rekonstruieren:

“I’m a multicultural advancement scholar [...] it’s cool living in the dorms in America because everyone is so different and quite excentric.”

“I knew I wanted to study abroad erm so typically for German students at my uni we go to the Oldenburg Tandem Program [...] I wanted to get it had start so I decided to study abroad the summer, and my university study abroad program said that there is a program in Berlin, so I said yes, sign me up, I definitely want to go.”

“I look forward to experiencing a general openmindedness of people, where I come from people are quite conservative and also quite judgemental but I have a feeling, right I hope to experience in Berlin freedom from that erm that conservatism.”

“Would it help your research if I give you words that come to mind when I think about Berlin now (I: yeah yeah) I give you some more, these are more erm adjectives erm I think inspiration (I: mhm), existential (I: mhm), creative (I: yeah), diverse (I: okay) a jungle, don’t know what to expect, I mean just like every day you won’t know exactly what to experience (I: okay), erm lots of food and of course night clubs but those, yeah those are the more compelling things for me that I’ll be in a creative atmosphere.”

Mitchs ehrenamtliches, durch ein Stipendium gefördertes Engagement für Multikulturalismus ist vermutlich nicht losgelöst von seiner eigenen Homosexualität zu sehen, angesichts derer er in seinem Herkunftsraum in der Highschool eigenen Aussagen zufolge regelmäßig Diskri-

---

<sup>166</sup> Mitch praktiziert intensiv Yoga. Auf Facebook präsentiert er als Info über sich u. a. folgendes Zitat des Dalai Lama: „Each one of us is responsible for the whole of humankind. We need to think of each other really as brothers and sisters and to be concerned for each other’s welfare. Rather than working solely to acquire wealth, we need to do something meaningful, something directed seriously towards the welfare of humanity as a whole.“

minierung und/oder Ausgrenzung erlebt hat. Es ist in diesem Sinne auch von Krisenerfahrungen im Herkunftsraum auszugehen, die der internationalen Mobilität vorausgehen und diese begünstigen. Krisen bieten Nohl et al. (2015: 44) zufolge eine Möglichkeit für neues, biografisch relevantes Handeln. Dieses erfolgt in Form von Auslandsmobilität bereits nicht mehr beiläufig, sondern zielgerichtet. Mitch möchte für sein Studienfach Deutsch nicht warten, bis er im kommenden Jahr an dem üblichen Tandemprogramm seiner Hochschule teilnehmen kann, sondern noch im Sommer erneut über das Studium ins Ausland. Als einzigen Berlin-bezogenen Erlebniszuschritt nennt Mitch auf die entsprechende Leitfragenfrage, in Abgrenzung von seinem Herkunftsraum Offenheit von Menschen und Freiheit von Konservatismus zu erleben. Der Wunsch nach Freiheitserfahrung von der im Herkunftsraum vorherrschenden Wertekultur impliziert zwar nicht, dass Mitch an einem Bildungsprozess orientiert ist, er lässt jedoch vermuten, dass das alltägliche Leben im Herkunftsraum für Mitch mit genderspezifischen Krisenerfahrungen verknüpft ist. In ihnen liegt Potenzial für die Ausbildung neuer Orientierungen. Konkrete fremdräumliche bzw. fremdkulturelle Erkundungsziele nennt Mitch im Gegensatz zu anderen Studierenden nicht. Vielmehr herrschen bei ihm mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata des intensivierten Selbstbezugs und der Annäherung an das Fremde durch Eintauchen vor. Letzteres wird tendenziell ungerichtet, experimentell antizipiert, so wie es Nohl et al. (ebd.: 22) für frühe Phasen im Rahmen von Bildungsprozessen diagnostizieren. Es birgt ebenso wie Mitchs Berlin-bezogene Assoziationen Potenzial für Bildungsprozesse. Mitch schreibt dem Berlin-Aufenthalt vorab insbesondere einen Mehrwert in Form von existenzieller Erfahrung zu und zwar im Hinblick auf Kreativität, Vielfalt, Unerwartetes sowie (kognitiver, emotionaler und spiritueller) Anregung.

Auf der zweiten Erhebungsstufe *in* Berlin expliziert Mitch die für ihn höchst signifikante Erfahrung eines veränderten Selbst- und Weltverhältnisses:

“I have not any culture shock, I feel so whole, whole as a person which is so cool, other places where I've been are very different from my home in Berlin so living Singapore, China, Finland, India, but I never would say that I felt whole, always worried about being right, culturally right careful, not to do something wrong.”

“I feel so at home here and don't feel like I ever could crash because there's this, I'll email you this because this is very significant, I feel very whole.”

„I feel so embraced by the city as a person as a student as an artist as an individual.”

“Normally coming home from school, see families, couples, regular friends, different kinds of people, students, workers, someone maybe more professional, someone without work, homeless, I see them all walking on the same street, be within five hugs, nobody is judging the other person which makes me so so happy, I don't see that so often, for me you could say that's multiculturalism but yeah I get so happy, when I come home after school [...] nobody cares what the other person's gonna do, and they appreciate their existence and go on with the day, so that's my happiest thing and I see it elsewhere in the city, I see it everywhere.”

Das veränderte Selbst- und Weltverhältnis besteht darin, dass Mitch sich *in* Berlin zum ersten Mal in seinem Leben „ganz“ fühlt. Die Berlin-spezifische Bedeutung des Auslandsaufenthalts für Mitch liegt folglich primär in einer neuen identitären, spirituell-meditativen Selbsterfahrung, die einer Überwindung von Fremdheitsgefühlen mit sich selbst gleichkommt. Er grenzt diese Erfahrung von aller zuvor erlebten Lebenserfahrung im Ausland ab. Diese war für ihn aufgrund vorherrschender Orientierungsschemata der Überwindung von Fremdheit durch Übernahme fremdkultureller Handlungs- und Deutungsmuster oder der informellen Erweiterung inter- bzw. fremdkultureller Kompetenzen stets mit einem Gefühl der Unzulänglichkeit verbunden. Mitch stellt der potenziellen Erfahrung des Kulturschocks seine allumfassende Lebensfreude in Berlin gegenüber, die jedoch auch einer Honeymoon-Phase, wie sie in Kultur-

schockmodellen verankert ist (vgl. Oberg 1960), geschuldet sein könnte. In Berlin erlebt er anscheinend weder Über- noch Unterforderung, sondern ein Gleichgewicht zwischen Anforderungen und Können – so wie es Csikszentmihalyi im Hinblick auf „flow“-Erlebnisse feststellt (vgl. Anft 1993: 142). Er betont mehrfach, wie sehr er sich in Berlin zuhause und „ganz“ fühlt. Das Gefühl der Ganzheit und der Lebensfreude, das Mitch in nie gekanntem Ausmaß in Berlin erlebt, basiert auf einer von ihm wahrgenommenen Einheit zwischen Außen- und Innenwelt. Diese entspricht seinem politischen Ideal des Multikulturalismus und dem Orientierungsschema der spirituuell-meditativen Selbstentwicklung. Letzterem liegt ein gesamtbiografischer Orientierungsrahmen der Optimierung zugrunde.

Insgesamt veranschaulichen die Interviewpassagen, dass der von Mitch reklamierte potenzielle Bildungsprozess nicht unabhängig von seinen Erfahrungshintergründen (früherer Mobilitätspraxis) und Alltagskontexten im Herkunftsraum (z. B. Diskriminierung) ist. Mitch sucht und findet *in* Berlin, wie vorab erhofft, die Freiheit von Konservatismus und von der Voreingenommenheit, die seines Erachtens seinen Herkunftsraum prägt. Möglicherweise in Vollziehung der These vom Tourismus als „sinnliche Erfahrung imaginärer Welten“ (Hennig 1999: 55) etabliert er vom eigenen Wohnbezirk in Berlin insbesondere das Image eines Ortes, an dem sich Selbst und Umwelt in Einklang bringen lassen, an dem gelebte Multikulturalität und menschliche Verbindung möglich sind (vgl. hierzu auch Kap. 6.2.3). Der spezifische Sinngehalt Berlins liegt für Mitch in der Bereitstellung einer kulturellen Diversität, die eine gleichermaßen soziale, räumliche und kulturelle Zugehörigkeit für alle unterschiedlichen, die eigene Identität konstituierenden Rollen bedeutet. Auf Facebook konstatiert Mitch, dass er sich in Berlin verliebt habe. Analog wird mit der Formulierung „I feel so embraced by the city as a person“ Berlin im Interview geradezu die Rolle eines Lebenspartners zugeschrieben, der die eigene Persönlichkeit bedingungslos akzeptiert. Die eigene Persönlichkeit repräsentieren Mitch zufolge Werte wie Yoga, gesundes Essen, Reflexivität und eine politische Haltung, die sich insbesondere auf das Einsetzen für soziale Gerechtigkeit und den Kampf gegen Ismen wie Sexismus oder Rassismus konzentriert.

Ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis macht Mitch auf der zweiten Erhebungsstufe *in* Berlin zudem an der biografisch neuen „flow“-Erfahrung fest, die er von den zielgerichteten Erkundungen der meisten Mitstudierenden abgrenzt:

“After my class my classmates are always like Mitch, what are you doing later, you wanna go out, you wanna hang out, what are you doing this weekend, was machst du? And I always I’ll tell them I’m doing something, I never know for sure what I’m doing, it’s such an odd question to me.”

“I couldn’t tell you what I do every day because I feel so grounded here, I’m not really concerned about past or future, what’s very real, what’s most realistic to me is the present, I just feel so immersed wherever I am, so right now right this café in Friedrichshain and I just feel fully here, my brain isn’t trailing off elsewhere, and it’s so cool cause wherever else in other places in the world I’ve been and also at home it’s always seems like not necessarily I’m planning what I’m gonna do next, but I get bored (...) elsewhere but here it’s just I’m always here in the present moment.”

Das konjunktive, zielgerichtete Erkunden der Mitstudierenden, das üblicherweise auf Restaurant-, Kneipen- und Museumsbesuche zielt, wie Mitch an anderer Stelle beschreibt, ist für ihn negativer Gegenhorizont, der eigene „flow“ hingegen positiver Gegenhorizont. Mit Csikszentmihalyi (1974) gesprochen beruht er auf fehlenden Zielkonflikten im Selbst. In Anlehnung an die Dokumentarische Methode könnte man auch sagen, er repräsentiert die Harmonie zwischen gesamtbiografischen und mobilitätsbezogenen Sub-Orientierungsschemata der Selbsterfahrung und Selbstentwicklung. Mitch präferiert sein eigenständiges Abenteuer, das für ihn im lebendigen Sein statt im Tun besteht. Er beschränkt sich bewusst auf einen Alltag in-

nerhalb relativ enger fremdräumlicher Grenzen, der in seiner Gleichförmigkeit dennoch scheinbar grenzenlose Strukturvarianz und individuelle Erkundungsoptionen bietet. Sein Berliner Alltag eröffnet gleichermaßen die Chance auf Entdeckungen von Neuem und auf gleichförmige Praktiken, die „flow“-Erlebnisse fördern (vgl. Anft 1993: 144).

Auf der dritten Erhebungsstufe *nach* dem Berlin-Aufenthalt thematisiert Mitch erneut sein verändertes Selbst- und Weltverhältnis im Zuge des Berlin-Aufenthalts. Er kontaktiert mich von sich aus circa sechs Wochen nach Ende seines zweiten Sommeruniversitätskurses, nachdem er wieder in sein Herkunftsort zurückgekehrt ist, um mit mir über diese für ihn höchst bedeutsame Erfahrung zu sprechen:

“The first two weeks I told you I was crying, I felt so happy, first time I felt like normal, everyone feels normal in Berlin, that was the coolest feeling, not being judged on social identity, just have the freedom to be and exist really and so I started to let down my guard whatever boundaries or comfort zones I had I just started feeling them away because I felt really safe in the city, so I opened myself up to the city [...] Berlin being this ocean of creative space erm what happens when two bodies of water come together, waves, when waves clash together the sand underneath them kind of rises up, that what happened inside me, I had meine dunkle Steine, my little stones came up when the waves crashed and I had to deal with things I had never doubt with in the past [...] fear of imperfection, always having to be number one, the intermissive issues where huge just like being unable to feel pain and negativity, I've known myself about 20 years, not allowing myself to feel any kind of emotion other than happiness, contentness and joy but I like wasn't really human, because I was cutting out a full range of emotions but in my opening up Berlin I let my Mauer come down I finally started to take things in and experience life fully, was the coolest thing.”

Mitch beschreibt *nach* Berlin zunächst die neue biografische Erfahrung „normal“ zu sein – ähnlich zur Erfahrung „ganz“ zu sein, die er bereits *in* Berlin beschrieben hatte. Dem Berlin-Aufenthalt wird rückwirkend der Sinn zugeschrieben, gerade nicht kulturelle Differenz- oder Fremdheitserfahrung zur ermöglichen, sondern vielmehr einen gewohnten Zustand der Entfremdung, der auf Kategorisierungen und vermutlich auch Diskriminierungen beruht, aufzulösen. Dem Raum Berlin wird von Mitch die Eigenschaft zugeschrieben, jedem eine selbstverständliche Erfahrung des Selbst im Verhältnis zur Welt zu ermöglichen und somit zu einer „wahren“ Existenz zu gelangen. In diesem Sinne deutet Mitch geradezu ein Erweckungserlebnis an, das eine Fortsetzung des *in* Berlin reklamierten, begonnenen Bildungsprozesses bedeutet.

Einen neuen Aspekt des durch den Berlin-Aufenthalt geänderten Selbst- und Weltverhältnisses thematisiert Mitch, wenn er sowohl Berlin als auch das Selbst mit Metaphern bzw. Bildern von fließendem Wasser verknüpft. Hierdurch drückt er seine Vorstellung aus, dass beides in stetem Fluß, in steter Bewegung und Veränderung ist, ähnlich dem „flow“-Zustand, den er *in* Berlin als neue biografische Erfahrung hervorgehoben hatte und der offenbar entsprechend dem Orientierungsschema des intensivierten Selbstbezugs gesamtbiografisch relevant ist. Mitch erzählt, dass der Auslandsaufenthalt in Berlin doch mit einer Krisiserfahrung verknüpft war, obwohl er in seinen ersten Wochen *in* Berlin noch betont hatte, keinen Kulturschock erlebt zu haben. In den letzten Wochen seines Berlin-Aufenthalts erlebte er einen „identitären“ Schock, der ähnlich zu typischen Kulturschockerfahrungen durch Phasen der Euphorie, Krise, Erholung bzw. des Selbstverstehens geprägt war. Aufbauend entstand gegen Ende seines Berlin-Aufenthalts für Mitch eine grundlegende transformative Einsicht, nämlich die, dass er biografisch eine Routine entwickelt hat, negative Gefühle zu unterdrücken. Diese ändert sich laut Mitch infolge des Berlin-Aufenthalts *nach* der Rückkehr in den Herkunftsraum. Er durchläuft demnach einen höherstufigen personalen Lernprozess, der darin besteht, dass er sich im Gegensatz zu *vor* dem Berlin-Aufenthalt *danach* imstande sieht, negative Gefühle zu akzeptieren und Verletzlichkeit zuzulassen. Dies verdeutlicht er anhand des Sinnbilds „I'm breaking

down my walls“. Die Veränderung gewohnter emotionaler Reaktionsweisen lässt sich im Sinne Marotzkis (1990: 41) als Veränderung von „Interpunktionsprinzipien der Erfahrung“ bzw. Transformation des Rahmens von Lernprozessen fassen. Sie wird von Mitch als grundlegend verändertes Selbst- und Weltverhältnis erlebt.

Insofern entfaltet der Berlin-Aufenthalt für ihn wie für Ian entwicklungspsychologisches Bildungspotenzial. Mitch reklamiert einen veränderten Habitus, eine veränderte praktische Identität, welche durch den Berlin-Aufenthalt als biografisches Ereignis, das mit Platzierungen bzw. Deplatzierungen im sozialen Raum einhergeht (vgl. Bourdieu 1990: 80 f., zit. nach Kramer 2013: 18), ausgelöst wird. Sein entwicklungspsychologischer Bildungsprozess ähnelt insofern dem von Ian, als dieser ebenfalls veränderte soziale Interaktionsmuster im Zuge des Berlin-Aufenthalts nach Berlin thematisiert. Auch die meditativ-identitäre Selbstentwicklung, die in einem Gefühl des Einsseins mit sich und der Welt besteht, setzt sich gegen Ende des Berlin-Aufenthalts fort. Obwohl sie von Mitch im Rückblick zunehmend als bereits erreichte Lernstufe und weniger als transformativer Lernprozess gefasst wird, beruht sie auf einem veränderten Verhältnis von Selbst und Welt. Sie verweist damit ebenfalls auf das Bildungspotenzial von Auslandsaufenthalten.

#### **8.2.4 Der Auslandsaufenthalt in Berlin als potenzieller Auslöser von und Katalysator in einem kulturell-identitären Bildungsprozess**

Der Auslandsaufenthalt birgt nicht zuletzt Potenzial für einen kulturell-identitären Bildungsprozess. Dies soll am Fall von Vera veranschaulicht werden. Vera stellt sich vor ihrem Berlin-Aufenthalt in ihrer ersten Antwortmail bezüglich der Möglichkeit zur Teilnahme an meinem Projekt primär als eine Person vor, die über unterschiedlichste Mobilitätserfahrung verfügt. Diese bedingt Lebenserfahrung in unterschiedlichen Städten außerhalb ihres Herkunftsraumes in Italien, darunter in verschiedenen deutschen Städten sowie in London. In unserem Interview vor ihrem Sommeruniversitätsaufenthalt verdeutlicht sie in ihrer Stegreiferzählung, dass sie bereits zweimal in Berlin war:

“I had already been in Berlin when I was seventeen erm but it was a quite lonely experience [...] erm it was too big for me, I was coming from a very small (Northern Italy where is) Padua, and it was a kind of a cultural shock I guess that change for me [...] erm last year my best friend moved to Berlin erm to study erm cultural studies at Humboldt (I: mhm) erm and precisely because I wasn't that attracted by the city it took me about one year and a half to go and visit her (I: mhm) and then in March I went back and erm and visited her, and in that occasion I really enjoyed it [...] it was just erm three days, but we went around and erm experiencing like her life in Berlin made me see (then thinking) in a different light, and I had applied for this DAAD scholarship (I: mhm) and I had applied both for Berlin and Munich and actually that day I was hoping to get Munich rather than Berlin because it closer to my home town Padua and but erm anyway I put Berlin as my first choice just with the you know (I've to) get this and if stay with my best friend (for) one month long and enjoy the city (as I did) that weekend break and erm I got I got the scholarship for erm for Berlin.”

Veras Stegreiferzählung vor Berlin verdeutlicht, dass sie ihre erste Berlin-Erfahrung als weitgehende Fremdheitserfahrung im Sinne sozialer Nichtzugehörigkeit und kultureller Unvertrautheit erinnert. Die erlittene Fremdheitserfahrung verknüpft sie argumentativ einerseits mit ihrer damaligen frühadoleszenten Lebenslage, andererseits mit Stadt-Land-Gegensätzen. Ohne auf die Erfahrung sozialer Nichtzugehörigkeit näher einzugehen, die sequenziell in der Erinnerung zunächst vorrangig ist, versucht Vera die Fremdheitserfahrung als Kulturschock zu abstrahieren und hierdurch zu plausibilisieren. Dass jedoch vor allem soziale Fremdheit als negativer Gegenhorizont fungiert, zeigt sich umgekehrt, wenn die Berlin-Erfahrung zum positiven Gegenhorizont wird, sobald soziale Zugehörigkeit gegeben ist. Dies veranschaulicht Veras Beschreibung ihres zweiten Auslandsaufenthalts in Berlin bei ihrer besten Freundin aus



dem Herkunftsraum. Ihre Antizipation des bevorstehenden Auslandsaufenthalts ist im Gegensatz zu anderen Studierenden aus dem Sample nicht durch ein Orientierungsschema kultureller Differenz geprägt. Sie basiert vielmehr einerseits auf einem Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital (neben der Erwähnung der DAAD-Bewerbung deuten hierauf Bemerkungen zu potenziell aufbauender Studienmobilität nach Deutschland hin). Andererseits wird die Zielortsentscheidung stark durch das Orientierungsschema des Eigenen, insbesondere durch das zugehörige Sub-Orientierungsschema sozialer Zugehörigkeit bestimmt. So wägt Vera bei ihrer Mobilitätsentscheidung zwischen räumlicher Nähe zur Familie versus räumlicher Nähe zur besten Freundin ab.

Die hohe Relevanz von bereits etablierter sozialer Zugehörigkeit als Sub-Orientierungsschema kommt auch in den Erzählungen Veras zum Ausdruck, die auf Rückfragen zu ihrem Herkunftsort und ihren Zielräumen ausbildungsbezogener Mobilität entstehen:

“[in Bezug auf Internatsbesuche in einer kleinen bayerischen Großstadt] Interesting experience because I had the chance to erm to go to school erm with these German girls and basically spend all day with them but erm yeah it was quite extreme, I was very young, I was thirteen on that stage and I was completely on my own.”

“[in Bezug auf ihre Wohnsituation im Herkunftsort Padua] Basically it’s a huge house, erm, it’s like three buildings and we all live there, it’s about like thirty people [...] I really missed that kind of feeling in Milan and this is also what I miss in London as well because I’m pretty much on my own.”

“[in Bezug auf ihren aktuellen Wohnort London] I enjoy the fact that it’s international because I think sometimes English people like UK people are not that friendly so it’s nice to have other international students who can understand what erm what you feel when you feel you know homesick.”

Vera rahmt einen Großteil der biografisch relevanten Auslands- bzw. Mobilitätserfahrung als soziale Trennungs- und Desintegrationserfahrung. Dies gilt zunächst im Hinblick auf ihre mehrfachen sechswöchigen Sommeraufenthalte in einem Mädcheninternat in Bayern, die sie auf Initiative ihrer Mutter absolvierte. Diese war selbst auf solch einem Internat und schickte ihre Tochter dorthin, damit sie nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch ein wenig deutsches Leben kennenlerne. Vera verdeutlicht, dass es für eine 13-Jährige eine interessante, aber extreme Erfahrung darstellte, derart auf sich allein gestellt zu sein. Das Ausmaß dieser sozialen Desintegrationserfahrung wird umso deutlicher, wenn man den familialen Hintergrund von Vera rekonstruiert: Vera ist in einer italienischen Großfamilie aufgewachsen. Diese Sozialisation geht mit einer Gewöhnung an intensive familiäre soziale Zugehörigkeit einher. Diese bildet den Erfahrungshorizont und positiven Gegenhorizont, vor dem Mobilität stattfindet. Auslandsaufenthalte werden vor diesem Gegenhorizont in besonderem Maße als soziale Nichtzugehörigkeitserfahrungen empfunden. So sagt Vera über ihr Leben in London, dass ihr dort räumliche Nähe zur Großfamilie wie bereits während ihres Erststudiums in einer anderen italienischen Stadt fehle. Sie fühlt sich auf sich allein gestellt und versucht Fremdheitserfahrung durch Etablierung sozialer Zugehörigkeit zu einer transnationalen Studierenden-Community zu überwinden. Dennoch wird ihre Zerrissenheit zwischen sozialen Welten offensichtlich bzw. mit Stonequist gesprochen die „psychological uncertainty between two (or more) social worlds“ (Stonequist 1961 [1937]: 8). Veras Entscheidung, nach England zum Aufbaustudium zu gehen, ist nicht durch das Orientierungsschema kultureller Differenz erfahrung geprägt, sondern durch den gesamtbiografischen Orientierungsrahmen der Akkumulation von (bestmöglichem) institutionalisiertem kulturellem Kapital, der im Herkunftsraum nur unzureichend verwirklicht werden kann. Die ausbildungsinstitutionelle Infrastruktur ist Push- und Pull-Faktor für Bildungsmigration ins Ausland. Die Stadt London wird primär aus diesem Grund zum Ziel für Bildungsmigration, nicht weil sie eigenen fremdkulturellen Interessen entspricht.

Die aktuelle bildungsmigrantische Erfahrung und mit ihr verbundene soziale Desintegrations- erfahrung verstärken die sekundäre Relevanz kultureller Fremdheit bzw. Differenz für den Berlin-Aufenthalt. Vera freut sich zwar auch auf neue Erfahrungen, schreibt dem Aufenthalt implizit und explizit aber vor allem Sinn im Hinblick auf das Eigene, nämlich bereits etablierte soziale Zugehörigkeiten und kulturell Vertrautes, zu:

“I am really looking forward to it because erm erm I also made friends with some people from Berlin in London, so they are waiting for me there and they w– they study at Freie and they want me to show arou– and they want to show me around their Uni, and then erm– so I think I have a very posi- tive attitude this time also because I know people there.”

“Comparing London and Berlin in a way made me like Berlin better erm first I realized how much Italy and Germany have in common, I think England is rather different than the continent, whereas in Ber- lin in a way I feel– felt home, in some way the architecture wasn’t– wasn’t too alien for me, like it was– there were feel– no, you– of course like in a structure of Berlin is very different from an Italian town, Italian towns have just small square and then the city center (...) Berlin has several city centers I guess, but erm I don’t know there was something in the buildings that seemed familiar to me.”

Vera antizipiert Berlin als transnationalen Erlebnisraum im Hinblick auf bereits etablierte so- ziale Zugehörigkeiten. In Abgrenzung vom aktuellen Wohnort England fühlt Vera – vermutlich auch auf Basis vielfacher Deutschlandaufenthalte seit frühester Jugend – bereits ein gewisses Maß an kultureller Vertrautheit mit Deutschland. Sie empfindet Gemeinsamkeiten zwischen dem eigenen Herkunftsraum Italien und dem spezifischen Auslandszielraum Deutschland. Ihm wird auf Basis architektonisch-ästhetischer Merkmale gemäß dem Orientierungsschema des Eigenen eine größere Nähe zum kulturell Vertrauten aus dem Herkunftsraum zugeschrieben. Vera geht auf Basis ihrer zweiten Berlin-Erfahrung sogar so weit zu sagen, dass sie sich trotz der offensichtlichen architektonischen Unterschiede zwischen beiden Ländern in Berlin ir- gendwie zuhause fühlte. Kulturell Vertrautes als intentionaler Ausdruckssinn für den Berlin- Aufenthalt kann auch in Interviewpassagen *in* Berlin rekonstruiert werden. So eröffnet Vera ihre Stegreiferzählung auf der zweiten Erhebungsstufe wie folgt:

„Also ich bin am, ungefähr vor vier Wo– nein, bin– ja vor vier Wochen angekommen und zuerst bin ich bei meiner Freundin, die hier studiert, ähhmmm ein paar Tage geblieben (I: mhm) und äh der Tag, an dem ich angekommen bin, war der Tag der Karneval der Kulturen [...] also Herrmannplatz war total verrückt, es gab Leute aus der ganzen Welt, zuerst gab es so viele verschiedenen ähm per- fumes, Geruchs (I: Gerüche) ja Gerüche und Farben und verschiedenen Geschäften von Blumen und Essen und es hat mir sofort an wahrscheinlich London ha ((kurzes Lachen)) [...] man kann auf dem Dach bleiben man kann auf dem Balkon Frühstück haben und mit fünf Freunden auf dem Bal- kon tanzen oder also da an diesem Tag der Tag dem Karneval der Kulturen war so ganz– es gab nicht Grenzen zwischen privat und öffentlich, spaces also Räume, Raum (I: ja) ähm und die Straße war voll, okay das ist die erste Eindruck, diese Leute, die– der erste Eindruck ist eine wie eine mittel, also Mittelmeer, also südliche Kultur, also dass– eine Stadt ziemlich ähnlich zu It– also nicht so an- ders als Italien (I: mhm) also das hat– und es gab schönes Wetter auch, das hat wahrscheinlich ge- holfen ((beide lachen)) aber der ersten Eindruck war sehr gut.“

Die Interviewpassage eröffnet mit der Beschreibung von Eindrücken vom Karneval der Kultu- ren. Hierbei handelt es sich um ein transkulturelles Ereignis, das Vera durch den Vergleich mit ihr bekannten Phänomenen aus dem üblichen Wohnraum und dem Herkunftsraum anzueig- nen versucht. Sinnliche Eindrücke erinnern Vera an London, was zeigt, dass der Raum, in den sie zum Studium migriert ist, bereits als selbstverständlicher Vergleichsmaßstab bzw. als Bekanntheits- und Vertrautheitswissen zur Einordnung neuer unbekannter Phänomene her- angezogen wird. Insgesamt überwiegen anlässlich des Events jedoch Assoziationen mit dem Mittelmeerraum und mit einer südlichen Kultur, also mit dem Eigenen. Vera spricht sogar ex- plizit von Ähnlichkeit zu Italien und verdeutlicht durch die wertschätzende Gesamtbewertung ihrer Eindrücke, dass dies ein positiver Gegenhorizont für sie ist. Man kann also davon aus- gehen, dass der Berlin-Aufenthalt von Vera zu Beginn auch als Chance gesehen wurde, das

kulturell Eigene wiederzufinden, das sie aufgrund ihrer Bildungsmigration nach England vermisst. Dies wird ihr auch angesichts des Unterrichts in einem mit internationalen Studierenden besetzten Sommeruniversitätskurses klar:

„Es kann schon ähm anstrengend sein neun acht Stunden pro Tage Deutsch zu unterrichten [...] das hat mir irgendwie motiviert, auch diese Prüfung um Italienisch zu fremden Leuten zu lehren, [...] wahrscheinlich mit fremden Leuten zu arbeiten, bietet die Möglichkeit mit anderen Augen den eigenen Land zu schauen, und auch einigen Sachen wiederzuentdecken, ich denke es wäre auch, äh interessant für mich, also irgendwie in Italien, hier ist es schon zwei Jahre, dass ich von Italien weit weg bin und ich kann wahrscheinlich nur die schlechte Sachen von Italien sehen, ich sehe schon die guten Sachen, meine Familie, das Lebensqualität, die Stadt, die Städte, die so schön sind, aber ich denke, wenn ich darüber mit fremden Leuten sprechen könnte, dann würde ich etwas wieder entdecken irgendwie.“

Vera stellt das mobilitätsbezogene (Sub-)Orientierungsschema des Eigenen bzw. kulturell Vertrauten in einen direkten Zusammenhang mit ihrer bildungsmigrantischen Erfahrung. Die langanhaltende Konfrontation mit Fremdem hat ihrem Empfinden nach jedoch auch eine kritische Reflexion über das kulturell Eigene initiiert. Die hier reklamierte zunehmend kritische Distanzierung vom Herkunftsraum widerspricht dem positiven Bild, das Vera an anderen Stellen im Interview(siehe oben) implizit von ihrem Herkunftsraum zeichnet. Es zeugt von einer letztlich ambivalenten, in Ansätzen bereits transnationalen Zugehörigkeit, wie es VertreterInnen des Transnationalismus-Konzepts (vgl. Pries 2001) reklamieren. Die zunehmend kritische Haltung gegenüber dem kulturell Eigenen wird von Vera *in* Berlin im Sinne einer neu angenommenen Grundhaltung beschrieben. In ihr liegt Bildungspotenzial, das im Zuge von studienbezogener Auslandsmobilität bereits *vor* Berlin vorhanden war, aber im Angesicht des Fremden und der transnationalen Unterrichtssituation im Sommeruniversitätskurs zunehmend bewusst wird. Vera oszilliert auf Basis ihrer bildungsmigrantischen Erfahrung zwischen dem kulturell Eigenen als negativem und positivem Gegenhorizont, wobei das Eigene – entgegen den expliziten Äußerungen – eher als positiver Gegenhorizont fungiert. Dies wird vermutlich durch den Umstand begünstigt, dass sie am üblichen Wohnort London aktuell ein Gefühl mangelnder sozialer Zugehörigkeit verspürt. Das Eigene wird daher auch gezielt gesucht. Die Arbeit mit „Fremden“ bzw. Angehörigen einer anderen Kultur wird von Vera als Möglichkeit zur Wiederentdeckung bzw. Neuerkundung des Eigenen gesehen. Das Erkennen von Mentalitäten und Charakteristika der kulturell eigenen Gruppe gehört zu ihren vorrangigen Erkenntnisinteressen während des Berlin-Aufenthalts. Dies bestätigt eine weitere Interviewstelle:

„Eine schöne Erfahrung, weil die Leute international waren, das heißt es gab immer viel zu entdecken über uns selbst erst, über unseren Welten auch über unseren Gewohnheiten, aber dann es gab auch– also wir waren zusammen in Berlin, das heißt auch eine Stadt, eine neue Kultur zusammen zu entdecken, das heißt die vielen Perspektiven von drei Leute, die aus drei verschiedenen europäischen Ländern kommen, das haben wir in der WG besonders für Essen und Fernsehen erfahren.“

Die Sequenzialität des Zitats veranschaulicht die größere Relevanz der Entdeckung des kulturell Eigenen vor dem kulturell Neuen bzw. Anderen. Hierin unterscheidet sich Vera deutlich von anderen Interviewten, die sich im Rahmen ihrer Erkundung in der Regel am kulturell Anderen bzw. Fremden orientieren und erst über das Beobachtungsschema des Vergleichs das Eigene entdecken. Diese Entdeckung wird dann nicht als dominantes Orientierungsschema, sondern lediglich als ein Bestandteil bzw. Nebeneffekt des Aneignungsprozesses von kulturell Anderem präsentiert. Die rekonstruierten bildungsmigrantischen Bezüge lassen vermuten, dass die höhere Relevanz des Orientierungsschemas des Eigenen für Vera auch damit zusammenhängt, dass die noch relativ frische Lebenserfahrung in London für Vera zugleich eine schmerzhaft soziale Trennungs- und Desintegrationserfahrung bedeutet. Sie fördert Sehnsüchte nach dem Eigenen sowie eine Rückbesinnung auf kulturell und sozial Vertrautes. Das

Potenzial, Eigenes zu entdecken, wird von Vera argumentativ auf die internationale Zusammensetzung des Sommeruniversitätskurses bzw. die transnationale Unterbringung in einer gemeinsamen Unterkunft zurückgeführt. Vera wohnt während ihres Berlin-Aufenthalts in einer Wohngemeinschaft mit zwei Studentinnen aus England und aus Serbien – zwei Herkunftsräume, die Vera als europäisch identifiziert. Die konjunktive Erfahrung besteht für Vera in der gemeinsamen Erkundung des Eigenen, Anderen und Neuen unter Einbeziehung transnationaler Perspektiven. Neben ihren Mitbewohnerinnen interagiert Vera in Berlin bevorzugt mit Mitstudierenden, für die internationale Mobilitätserfahrung bereits einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituiert. Ihnen schreibt sie zu, nicht so wählerisch zu sein und eine hohe Bereitschaft mitzubringen, trotz Fehlern fremdsprachlich zu kommunizieren und neue Leute kennenzulernen.

Während für Vera vor dem Berlin-Aufenthalt die Gruppe internationaler Studierender im Wohnort London insofern ein positiver Gegenhorizont war, als für sie soziale und kulturelle Desintegrationserfahrung einen konjunktiven Erfahrungsraum bildet, ist sie in Berlin positiver Gegenhorizont, weil die Mobilitätspraxis in konjunktives Vertrautheitswissen über die Erfahrung kultureller Andersheit mündet. Vera zufolge führt sie zu einer veränderten Haltung und einer Handlungspraxis, die sich von jener weniger mobilitätserfahrener Studierender unterscheidet. Diese ist mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz verbunden und lässt sich auch als höherstufiges Lernen begreifen, das Potenzial für ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis birgt. Im Falle Veras ist davon auszugehen, dass durch die intensive eigenständige Mobilitätserfahrung ins europäische Ausland ein potenzieller Bildungsprozess bereits vor Berlin begonnen hat und sich dort fortsetzt. Dies dokumentiert sich wie folgt:

„Was noch ich nicht erwartet hätte, ist diese europäische Gefühl, das ist das erste Mal dass ich in meinem Leben äh fühle, dass ich Eu– eine Europäerin bin und ich denke für die anderen ist auch so–[...] ich gehöre zu Europa, aber ich gehöre zu Europa, warum? Weil ich jetzt [...] international geworden bin, ich stamme aus Italien, aber ich studiere und ich wohne in Großbritannien, aber ich liebe Deutschland, ich habe so– einerseits bin ich eine Europäerin, aber andererseits habe ich noch was verlo– nicht verloren, aber ich habe etwas hinter gelassen, meine italienische Identität, Europäerin schon, aber auch weil ich international und nicht mehr hundert Prozent Italienerin bin [...] ich würde sagen, das ist wahrscheinlich das größte– das ist die größte Entdeckung, das ist eine große Entdeckung.“

Wie das Zitat zeigt, entfaltet der Berlin-Aufenthalt einen besonderen Sinngehalt im Hinblick auf einen kulturell-identitären Bildungsprozess, der im Zuge wiederholter transnationaler Mobilität in dieselben Zielräume einsetzt. Vera verweist auf ein im Vergleich zum üblichen Wohnort London deutlich gestärktes Zugehörigkeitsgefühl zu einer transnationalen Studierenden-Community in Berlin – eine Erfahrung, die sicherlich nicht losgelöst ist vom Besuch einer internationalen Sommeruniversität. Vera sagt an einer anderen Stelle im Interview denn auch: „Berlin ist un– unerkennbar von der Kurserfahrung.“ Sie verknüpft die biografisch neue und höchst relevante Erfahrung, Europäerin zu sein, mit ihrer Lebenserfahrung in London und mit ihrer kulturellen Begeisterung für Deutschland. Die zunehmende Reflexion des kulturell Eigenen in Berlin ist in die alltägliche Interaktion mit anderen internationalen Studierenden eingebettet und durch diese bedingt. Vera macht klar, dass sie sich auf Basis ihrer internationalen Erfahrung nicht mehr zu hundert Prozent als Italienerin fühlt. Ihre „italienische Identität“ würde durch eine europäische überlagert bzw. zumindest partiell ersetzt.

Veras kulturell-identitärer Bildungsprozess wird zwar im Rahmen des Berlin-Aufenthalts ausgelöst, wurde jedoch bereits vorher auf Basis der wiederholten Auslandserfahrung innerhalb Europas initiiert. Insofern bestätigt Veras Fall die These der Tourismusforscher Reinhard Bachleitner und Wolfgang Aschauer (2012: 61), dass intensives Reisen – man könnte auch

allgemeiner sagen: intensive grenzüberschreitende Mobilität – eine transnationale (europäische) Identitätsbildung fördern kann. Veras kulturell-identitärer Bildungsprozess hat eine mehrjährige Vorgeschichte, die bis zum 13. Lebensjahr rekonstruiert werden kann. Er wurde familiär insbesondere durch die Mutter gefördert, die ihre Tochter stets zu ausbildungsbezogener Mobilität innerhalb Europas ermuntert hat. Als Katalysator erweist sich der Berlin-Aufenthalt insofern, als hier bestimmte Rahmenbedingungen für einen kulturell-identitären Bildungsprozess besonders fruchtbar sind.

Erstens gibt es Strukturvarianz in räumlicher, kultureller und sozialer Hinsicht, die Neugier und Reflexionsprozesse auslöst. Zweitens ist die Unterkunft in einer Wohngemeinschaft mit Studentinnen aus anderen europäischen Ländern gegeben, zu denen Vera ein ausgeprägtes soziales Zugehörigkeitsgefühl entwickelt. Für die Befriedigung des Orientierungsschemas sozialer Zugehörigkeit, das vor dem Berlin-Aufenthalt für Vera vor allem dahingehend relevant war, dass sie Berlin als Erfahrungsraum mit der besten Freundin aus demselben Herkunftsraum imaginierte, werden in Berlin auch neue transnationale Kontakte wesentlich. Drittens ist Vera während ihres Berlin-Aufenthalts durch den Besuch des Sommeruniversitätskurses in einem ausbildungsinstitutionellen Kontext verankert, der einen transnationalen Möglichkeitsraum zur schnellen Etablierung sozialer Zugehörigkeiten eröffnet. Einerseits durch die Bereitstellung einer Unterkunft für potenziell transnationale WGs, andererseits durch reproduzierte Diskurse innerhalb der Sommeruniversität. Dort wird Berlin als Raum präsentiert, der ein geografisches, politisches und kulturelles Drehkreuz in Europa darstellt, als Brücke zwischen Ost- und Westeuropa, die verschiedene Kulturen verbindet, als Stadt mit einer wichtigen historischen, gegenwärtigen und künftigen Rolle in der europäischen Kultur und einer Geschichte, die untrennbar sei von der Geschichte Europas (vgl. Kap. 2.4, S. 22). Dieses Image wird von Vera aufgegriffen. Es ist positiver Gegenhorizont und wird im Kurs durch die Bearbeitung historischer Themen und Exkursionen gestärkt. Deutlich wird dies, wenn Vera einen Besuch in der Gedenkstätte Hohenschönhausen mit den Worten kommentiert: „Schwierig für mich gewesen [...] für die ganze europäische Union es war so einfach die Augen zu schließen.“ Oder wenn sie reflektiert: „Diese gemeinsame Gedächtnis auch des Kriegs, alle zusammen auch mit anderen europäischen Leuten zu haben, ist bestimmt wichtig gewesen.“ Insofern trägt der Sommeruniversitätskurs dazu bei, kulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen in Europa klarer zu fassen. Vera nutzt ihn – möglicherweise inspiriert durch die Lehrenden – dazu, subjektive Vorstellungen als konjunktiv europäische Vorstellungen zu erfahren und darauf aufbauend Zugehörigkeiten neu zu denken. Sie verdeutlicht in Abgrenzung zu ihrem Freund, der sie in Berlin besucht hat und der über wesentlich geringere Auslandserfahrung verfügt, dass das „europäische“ Berlin einem von ihr entwickelten Selbst- und Weltverständnis entspricht:

„Er erinnert sich an eine typische deutsche Berlin und ein– an eine sehr arme Berlin, aber also er war nur ein Teenie, also ich weiß nicht, ob das stimmt oder nicht, und jetzt er hat eine– er hat eine europäische Berlin gefunden und das gefällt ihm nicht (!: nee?) ich weiß nicht warum, aber mein Freund ist wie viele Italiener, nur Italien ist das Beste, deswegen.“

Eine Phase der experimentellen, ungerichteten Erkundung, wie sie Nohl et al. (2015) für Bildungsprozesse ausmachen, ist bei Vera während des Berlin-Aufenthalts im Gegensatz zu den anderen Studierenden, bei denen rund um den Berlin-Aufenthalt Bildungspotenziale rekonstruiert wurden, nicht wesentlich. Es ist aber nicht auszuschließen, dass sie diese bereits im Zuge ihrer früheren Mobilitätserfahrung durchlaufen hat, die für das Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts und die Ausbildung einer transnationalen Identität wesentlich ist. In Berlin sprechen die von Vera präsentierten studien- und berufsbezogenen Mobilitätspläne dafür, dass sich die während des Aufenthalts bewusst gewordene europäische Zugehörigkeit weiter

verfestigen wird. So erzählt Vera, dass sie vorhabe, für eine italienische Organisation mit Sitz in Mailand zu arbeiten. Die angestrebte Arbeit impliziert regelmäßige Pendelmigration zwischen dem Herkunftsland und dem aktuellen Wohn- bzw. Studienort im Ausland, welche – neben dem Sammeln berufspraktischer Erfahrung und ökonomischer Absicherung – das Orientierungsschema sozialer Zugehörigkeit befriedigt. Die Pendelmigration zwischen mehreren Orten wird von Vera gemäß dem Konzept des Transnationalismus (vgl. Glick-Schiller 1997: 121 ff.) zunächst voraussichtlich dauerhaft fortgesetzt. So wird sie in England ein Promotionsstudium beginnen und bekräftigt noch in Berlin ihre Absicht, sich um ein Stipendium für einen längeren Studienaufenthalt in Deutschland zu bewerben.

Das kulturell-identitäre Bildungspotenzial, das der Berlin-Aufenthalt aufbauend auf frühere Mobilitätserfahrung bei Vera entfaltet, bleibt *nach* Veras Rückkehr nach London bestehen. Es dokumentiert sich u. a. in ihren Berlin-bezogenen Narrativen gegenüber Freunden und Bekannten:

“What I tell my friends is mainly that, erm– yeah, is I– I tal– I talked about all these new friends I’ve made [...] and erm and also about this European feeling, erm we had of, you know, European generation having similar taste and similar beliefs, and I would also test this idea with erm like with the English erm with my erm friends to see if they actually perceive themselves as part (I: mhm) of this erm Euro-, European community.”

Danach befragt, was sie über ihren Berlin-Aufenthalt erzählen würde, nennt Vera unmittelbar die soziale Zugehörigkeitserfahrung auf Basis neu etablierter Freundschaften sowie die Erfahrung eines kulturellen europäischen Zugehörigkeitsgefühls, das sich in ähnlichen Geschmacksvorlieben und Vorstellungen widerspiegeln. Sie fasst dieses europäische Gefühl rückblickend auch als generationelle Erfahrung, die nach der Rückkehr an den üblichen Wohnort auf Anschlussmöglichkeiten dort überprüft wird. Vera lotet in Gesprächen mit den dort kulturell verankerten Freunden durch das Narrativ vom Gefühl europäischer Zugehörigkeit auch aus, ob es dort das Potenzial hätte, zum konjunktiven Erfahrungshorizont zu werden. Dies entspricht der dritten Phase der sozialen Bewährung und Spiegelung in Bildungsprozessen, die nach Nohl et al. (2015: 22) darin besteht, dass Neues angesichts der Reaktionen anderer reflektiert wird.

Das von Vera entwickelte europäische Zugehörigkeitsgefühl dokumentiert sich *nach* dem Berlin-Aufenthalt zudem in einzelnen Beschreibungen Berlins, zum Beispiel in jener von Berlin als „Stadt mit europäischem Flair“ oder in der Ahnung, dass sich Berlin insbesondere seit dem Fall der Mauer schnell wandelt. Vera sieht es geradezu als Pflicht für alle europäischen BürgerInnen an, sich der Spuren des Kalten Krieges als ein Stück transnationaler Geschichte in Berlin zu vergewissern. Sie appelliert in diesem Zusammenhang an die eigene Generation, die den Mauerfall bereits bewusst erlebt hat: „And so, yes, yes so it’s your duty as a European citizen to go there ((lacht)).“

Das in Berlin entscheidend gestärkte europäische Zugehörigkeitsgefühl kommt auch dergestalt zum Ausdruck, dass persönliche Erinnerungen, Souvenirs und Geschenke aus dem Herkunftsraum Italien und dem besuchten Raum Berlin gleichermaßen Veras Zimmergestaltung am aktuellen Wohnort London prägen. Die Mitbringsel werden überspannt von Auszügen aus dem Gedicht „Ithaka“ von Kavafis über die Reise des Odysseus, in dem Veras Interpretation zufolge bisherige Zugehörigkeiten hinterfragt werden. Die Existenz von Heimat als Ort werde in diesem Gedicht negiert. Bedeutsam seien hingegen die Erinnerungen an die Reise. Der Weg zum vermeintlichen Ziel „Heimort“ wird wichtiger als der Ort selbst. Die hohe Relevanz des Gedichts für Vera zeigt, dass sie versucht, Eigenes und Fremdes zunehmend als mentalen dynamischen Prozess zu begreifen, so wie er unter anderem in die Ausbildung transnatio-

naler Zugehörigkeit mündet. Das Gedicht bietet ihr Trost und intellektuelle Auseinandersetzung, wenn sie im Zuge von Bildungsmigration unter Heimweh- und Fremdheitsgefühlen leidet. Es ist ein Anker, der ihr hilft, den andauernden Konflikt zwischen ihren beiden dominanten biografischen Orientierungsrahmen zu bewältigen: jenem der Akkumulation von bestmöglichem institutionalisiertem kulturellem Kapital und jenem der Vergemeinschaftung.

Das entwickelte europäische Zugehörigkeitsgefühl, das *vor* Berlin lediglich latent und unbewusst vorhanden war, das *in* Berlin durch den dortigen Aufenthalt jedoch zutage gefördert und entscheidend gestärkt wird, spiegelt sich nicht zuletzt in Veras biografischen Plänen *nach* dem Berlin-Aufenthalt:

“I think in five years– I must admit my plan A is Ger– is Germany [...] it’s a very good compromise, because you do get the feeling you belong to Europe, you have the Euro [...] so I have an impression maybe I could fit better into that kind of environment, (I: mhm) which seems to me a mixture between a European ah n– nice and comfortable way of living (I: mhm) and an, an Anglo-Saxon du– like sense of duty and discipline, which is something you really need to have in my job.”

Gerade weil sich Vera dessen bewusst ist, dass ihre Zukunft aufgrund der sozioökonomischen Rahmenbedingungen in ihrem Herkunftsraum Italien voraussichtlich nicht dort liegen wird, beschäftigt sie sich ehrenamtlich und berufsbezogen weiterhin wesentlich mit europäisch bzw. transnational ausgerichteten Projekten. So unterstützt sie *nach* dem Berlin-Aufenthalt ein Forschungsprojekt ihres ehemaligen Gymnasiums zu Auswirkungen des Bolognaprozesses auf die akademische Ausbildung. Darüber hinaus beginnt sie – explizit inspiriert durch die besuchte Sommeruniversität in Berlin – damit, kulturelle Aspekte ihres Herkunftsraums in London an interessierte internationale SchülerInnen und Studierende zu vermitteln. Das durch Berlin ausgelöste kulturell-identitäre Bildungspotenzial besteht insofern fort. Das kulturell Eigene des Herkunftsraums wird in einen transnationalen Alltag integriert. Indem das kulturell Eigene im Ausland didaktisch weitergegeben wird, wird es einem transnationalen Diskurs von SchülerInnen und Studierenden ausgesetzt, der den begonnen Bildungsprozess weiter zu fördern verspricht.

### 8.3 Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung von Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts für die Sommeruniversitätsstudierenden

In diesem Unterkapitel wird dargelegt, inwiefern frühere und künftige Mobilitätspraxis sowie Berlin-Images und Narrative von den Studierenden auf den drei Erhebungsstufen auf ähnliche bzw. divergierende Weise genutzt werden, um den Berlin-Aufenthalt zu kontextualisieren und ihm einen bestimmten Sinn zuzuschreiben. Aufbauend auf die fallimmanente und fallübergreifende Analyse wird gezeigt, inwiefern den genannten Erfahrungskontexten *vor*, *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt gleichbleibende bzw. wechselnde Relevanz für Sinnzuschreibungen an diesen zukommt. Hierbei gehe ich zunächst auf frühere und künftige Mobilitätspraxis ein (Kap. 8.3.1), dann auf Berlin-bezogene Images und Narrative (Kap. 8.3.2).

#### 8.3.1 Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung durch Mobilitätspraxis

Hinsichtlich der *Kontextualisierung von Sinnzuschreibungen durch frühere Mobilitätspraxis* besteht eine wesentliche Veränderung darin, dass *in* Berlin und *nach* dem Berlin-Aufenthalt frühere Mobilitätspraxis auf einer expliziten Ebene nicht in demselben Ausmaß durch die Studierenden thematisiert wird wie in den narrativen Interviews *vor* Berlin. Während auf jener Erhebungsstufe noch acht von 14 Studierenden aus dem finalen Sample in ihren Stegreiferzählungen frühere Mobilität explizit ansprechen (sei es in Form bereits vorhandener oder fehlender Berlin-, Deutschland- bzw. Auslandserfahrung oder eines Migrationshintergrunds), tun

dies auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe in den Stegreiferzählungen weit weniger Studierende. Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass *vor* Berlin die erzählgenerierende Frage auf das Zustandekommen des Berlin-Aufenthalts zielte und somit eine stärkere Bezugnahme auf frühere Erfahrungen nahelegte, die erzählgenerierenden Fragen *in* und *nach* Berlin hingegen auf dort gemachte und erinnerte Erfahrungen. Andererseits wurde *vor* Berlin frühere Mobilitätspraxis nicht nur herangezogen um die eigene Mobilitätsentscheidung argumentativ zu untermauern, sondern auch, um bestimmte Erlebniswünsche zu plausibilisieren. Sie wurde auch genutzt, um die biografische Relevanz von Mobilitätserfahrung und den biografischen Mehrwert der bevorstehenden Berlin-Erfahrung herauszustellen.

Die *zunehmende De-Thematisierung früherer Mobilität* lässt sich beispielhaft an Kim aufzeigen. Sie begann ihre Stegreiferzählung *vor* Berlin mit den Worten: „Because I– I– I always wanted to go back to erm Germany because I spent one year in Düsseldorf when I was in highschool.“ Im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt führt sie aus: „This time I can stay– actually stay in a homestay, I can choose to stay in a homestay so I will get to know more about Berlin like local culture.“ Dem bevorstehenden Berlin-Aufenthalt wird in Abgrenzung zu zurückliegenden, offenbar primär ‚touristisch‘ geprägten Berlin-Aufenthalten Sinn als ‚authentische‘ lokalkulturelle Erfahrung zugeschrieben. Erst gegen Ende ihrer Stegreiferzählung stellt Kim einen Zusammenhang zwischen bestimmten Berlin-Images und ihrer Mobilitätsentscheidung her. Dies legt nahe, dass frühere Mobilitätspraxis in den Zielraum für diese relevanter ist als verkürzte Narrative zweiter Ordnung über Berlin. Sie überlagert bzw. substituiert diese.

Analog eröffnet Kim zu *Beginn ihres Berlin-Aufenthalts* ihr Schreibjournal, das sie im Rahmen ihres Deutschkurses führen muss, mit den Worten: „Das ist nicht mein erstes Mal in Berlin, sondern das allererste Mal auf die Chance, eine eingenen, detaillierten Einblick in verschiedene Aspekte der größten Stadt in Deutschland.“ Wie *vor* Berlin wird dem Aufenthalt in Abgrenzung zu früherer Mobilitätspraxis Sinn als vertiefte und divergierende Erfahrung zugeschrieben – gemäß den Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung durch Komplementierung, Ausdifferenzierung und Kontrastierung. Abgesehen vom ersten Satz im Schreibjournal nimmt Kim jedoch in den Stegreiferzählungen der beiden Interviews *in* Berlin nicht explizit auf frühere Mobilitätspraxis Bezug. Dies geschieht lediglich sequenziell nachgeordnet im weiteren Interviewverlauf in Form seltener kurzer Einschübe. Beispielsweise leitet sie die Beschreibung des Reichstagsbesuchs mit der Bemerkung ein, dies sei das dritte Mal, dass sie den Reichstag besuche. Frühere Mobilität wird somit angeführt, um bereits vorhandenes Bekanntheitswissen herauszustellen, welches zugleich Distinktionspotenzial zu Mitstudierenden konstituiert und lediglich vertieft wird.

Zudem nimmt Kim auf frühere Mobilität Bezug, als ihr auf meine entsprechende Leitfragen keine überraschenden Erlebnisse in Berlin einfallen: „There must be something, but it’s so– you remember I was that year in Düsseldorf, I can tell you a lot, I was from Taiwan to Germany, but this time less überrascht, because I was from Canada to here.“ Somit wird *in* Berlin frühere Mobilitätspraxis auch argumentativ genutzt, um das Fehlen weitgehender Fremderfahrung zu betonen. Implizit – aber mit Hintergrundwissen zu ihrem Migrationshintergrund immer noch erkennbar – nimmt Kim auf frühere Mobilitätspraxis Bezug, wenn sie vom Besuch einer Veranstaltung einer Präsidentschaftskandidatin aus ihrem ursprünglichen Herkunftsland Taiwan berichtet. Ihr Wahrnehmungsfokus ist, wie sie zumindest partiell erkennen lässt, durch die eigene Migrationserfahrung geprägt: „I can see they don’t have very good income, but I al-



so think about myself as an immigrant to Canada and I am curious if here they have good service for immigrants.“

Nach Berlin nutzt Kim frühere Mobilitätspraxis argumentativ, um spezifische Erlebnisse, die während des Berlin-Aufenthalts stattfanden, als biografisch außergewöhnliche Erfahrungen einzuordnen. So sagt sie über den Besuch des Konzentrationslagers Buchenwald:

„Es war nicht mein erste Mal in ein Konzentrationslager, ich war in der Nähe von Berlin, gibt auch ein? (I: Sachsenhausen), ja mit ganze Klasse Gymnasium, ich war jung und sowas, deswegen habe ich auch ähnlich, aber nicht ähnlich gefühlt, diese Mal ich habe wirklich geweint [...] nach zwei Jahren immer noch diese Gefühl [...] trying to find an adjective, not shocking but you know, I don't know how to describe this.“

Frühere Mobilitätspraxis zieht Kim zudem sporadisch heran, um divergierende Handlungspraktiken im Rahmen von Mobilität zu begründen. So antwortet sie auf meine Leitfadenfrage zu in den üblichen Wohnort mitgebrachten Souvenirs aus Berlin: „Es war nicht meine erste Mal in Berlin, dritte Mal, deswegen auch nicht so viele Souvenir gekauft.“ Dem Berlin-Aufenthalt wird im *Nachhinein* mithilfe früherer (und antizipierter künftiger Mobilitätspraxis) gesamtbiografischer Sinngehalt zugeschrieben. Dies verdeutlicht Kim, wenn sie im Hinblick auf (re-)produzierte Berlin-Narrative sagt: „With close family or friends, I tend– we tend to talk about not just now, the summer, but connect it with previous and the future I would say.“ Kim verdeutlicht durch diese Aussage, dass das Beobachtungsschema des Vergleichs mit früherer Mobilitätspraxis im Rückblick auf den Berlin-Aufenthalt relevant wird. Jedoch wird diese Relevanz nur in intensiven Gesprächen mit engen Bezugspersonen expliziert. Auf meine Leitfadenfrage nach Berlin-bezogenen Narrativen gegenüber der Familie und/oder engen FreundInnen charakterisiert Kim diese wie folgt: „Normally I tend to do more comparison, to detail comparison, what I feel before, when I first came, the different feeling I had because they know it was not my first time in Berlin.“ Weniger engen Bezugspersonen gegenüber bleibt frühere Mobilitätserfahrung hingegen auf einer impliziten, latenten Ebene verhaftet. Dies erschwerte es mir – nicht nur in Kims Fall, sondern grundsätzlich –, den Einfluss von früherer Mobilitätspraxis auf Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe verlässlich zu rekonstruieren. Lediglich der fallimmanente Vergleich zwischen den drei Erhebungsstufen legt häufig nahe, dass bestimmte Berlin-Images auch bedeutsam werden, weil sie im Vergleich mit früherer Mobilitätspraxis neue biografische Erfahrungen bzw. Differenzerfahrungen im besuchten Zielraum begründen. Im Falle Kims sind zum Beispiel in der Erinnerung Images von Museums- und Botschaftsbesuchen, kulturellen Festivals und der Gastfamilie, bei der sie in Berlin gelebt hat, wesentlich. Sie fehlten im Rahmen von Kims erster Reise nach Berlin, die durch den Besuch der berühmtesten Sehenswürdigkeiten geprägt war.

Die (Dis-)Kontinuitäten in der Kontextualisierung von Sinngehalten der studentischen Berlin-Aufenthalte durch frühere Mobilitätspraxis fasst die nachfolgende Tabelle zusammen:

**Tabelle 8: Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung von Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden durch frühere Mobilitätspraxis**

	<b>Sinngehalte vor dem Berlin-Aufenthalt</b>	<b>Sinngehalte in Berlin</b>	<b>Sinngehalte nach dem Berlin-Aufenthalt</b>
<b>Relevanz früherer Mobilitätspraxis (objektiver Sinn)</b>	<p><i>hohe Relevanz</i> früherer (auch nicht vorhandener) Mobilitätspraxis (ins Ausland/in den Zielraum) <i>auf einer expliziten Ebene</i></p> <p>→ <i>Thematisierung</i></p>	<p><i>geringe Relevanz</i> früherer Mobilitätspraxis <i>auf einer expliziten Ebene</i>, Relevanz zeigt sich stärker <i>auf einer impliziten Ebene</i></p> <p>→ <i>De-Thematisierung</i></p>	<p><i>geringe Relevanz</i> früherer Mobilitätspraxis <i>auf einer expliziten Ebene</i>, Relevanz zeigt sich stärker <i>auf einer impliziten Ebene</i></p> <p>→ <i>De-Thematisierung</i></p>
<b>Biografische Relevanz früherer Mobilitätspraxis (kommunikativer und dokumentarischer Sinngehalt)</b>	<p>Einordnung des Berlin-Aufenthalts <i>insgesamt</i> in die eigene Mobilitätsbiografie</p> <p>Mehrwert des Berlin-Aufenthalts im Sinne einer biografisch neuen bzw. anderen Erfahrung</p> <p>→ <i>Orientierungsrahmen der Erprobung und Kontrastierung</i></p> <p>Vertiefung und Erweiterung früherer Mobilitätserfahrung</p> <p>→ <i>Orientierungsrahmen der Komplementierung und Ausdifferenzierung</i></p>	<p>Einordnung <i>konkreter, spezifischer</i> Berlin-Erfahrungen in die eigene Mobilitätsbiografie</p> <p>Herausstellung von <i>Bekanntheitswissen</i> auf Basis früherer Mobilitätspraxis</p> <p>→ <i>Orientierungsrahmen der Distinktion und Ausdifferenzierung</i></p> <p>Beobachtungsschema des Vergleichs</p> <p>→ <i>Orientierungsrahmen der Kontrastierung</i></p> <p>Auswahl spezifischer Handlungspraktiken auf Basis früherer Mobilitätspraxis</p> <p>→ <i>Orientierungsrahmen der Ausdifferenzierung, Akkumulation, Routinisierung, Verstetigung</i></p>	<p>Einordnung des Berlin-Aufenthalts in die eigene Mobilitätsbiografie</p> <p>Mehrwert des Berlin-Aufenthalts im Vergleich mit früherer Mobilitätspraxis im Sinne einer biografisch neuen bzw. außergewöhnlichen Erfahrung</p> <p>→ <i>Orientierungsrahmen der Erprobung, und Kontrastierung</i></p> <p>Erinnerungen (z. B. an Handlungspraxis) und Antizipationen (z. B. Einfluss des Berlin-Aufenthalts auf weitere Mobilitätspraxis) auf Basis von Vergleich mit früherer Mobilitätspraxis</p> <p>→ <i>Orientierungsrahmen der Kontrastierung</i></p>

Quelle: eigene Darstellung.

Hinsichtlich der *Kontextualisierung von Sinnzuschreibungen an den Berlin-Aufenthalt durch künftige Mobilitätspraxis* lässt sich zunächst unterscheiden zwischen Studierenden, die geplante Mobilität von sich aus explizit auf allen drei Erhebungsstufen in narrativen Interviewteilen thematisieren, und Studierenden, die dies nur auf einzelnen Erhebungsstufen bzw. in stark unterschiedlichem Maße tun. Eine hohe fallspezifische Konstanz zeigt sich u. a. bei Vera:

“[vor Berlin] If I really like it I think erm I’m gonna apply for the– for the (year’s) long scholarship during my P– because I’m due to start a PhD now erm well in September (I: mhm) so if I really like Berlin I might– I might apply for the one year-long scholarship to study there.”

„[in Berlin] Mein Idee war wahrscheinlich könnte ich für ein– so ein Stipendium– ein Jahresstipendium anmelden um hier zu forschen und die Erfahrung ist so gut gewesen, dass ich möchte das unbedingt machen.“

“[nach Berlin] I started thinking about the erm exchange with Munich (I: mhm), so I started organizing and planning it and thinking about erm, you know, if it was a good idea to go there or not.”

Die zitierten Interviewpassagen Veras zeigen ebenso wie die fallübergreifende komparative Analyse, dass die konstante Thematisierung künftiger Mobilitätspraxis im Hinblick auf den Zielraum Deutschland und in der Regel studienbezogen (und berufsbezogen) erfolgt. Sie impliziert einen ausgeprägten gesamtbiografischen Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital, der alle Studierenden aus dem Sample eint. Neben Vera thematisieren u. a. Jeff und Brianna künftige Mobilität über alle drei Erhebungsstufen hinweg stark studien- bzw. berufsbezogen. Während sich jedoch bei Jeff der Wunsch nach künftiger Mobilität *während* des Berlin-Aufenthalts intensiviert und *nach* Berlin in eine konkrete Mobilitätsstrategie mündet, die biografisch höchst bedeutsam wird (vgl. Kap. 3.2.2), bleibt er bei Brianna zwar in Form eines ausgeprägten Bedürfnisses an wiederholter Differenzenerfahrung erhalten. Er führt aber aufgrund fehlender studien- und berufsbezogener Fokussierung zu keiner konkreten Mobilitätsstrategie. Lediglich mit ihren Eltern besucht Brianna noch einmal für ein paar Tage Berlin. Ansonsten regt sie andere zu Mobilität nach Berlin an. Sie verfolgt also eine Substitutionsstrategie und versucht den besuchten Zielraum im Herkunftsraum mit zum konjunktiven Erfahrungsraum zu machen. Dass *nach* dem Berlin-Aufenthalt künftige Mobilität verstärkt mit dem Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als konjunktivem Erfahrungsraum verknüpft wird, lässt sich fallübergreifend beobachten. Auf allen drei Erhebungsstufen erfolgt die Thematisierung von künftiger Mobilität insofern strukturell ähnlich, als sie auf Basis eines gelingenden Auslandsaufenthalts als eine folgerichtige Handlungspraxis angesehen wird. Desweiteren wird sie übereinstimmend auf allen Erhebungsstufen als Strategie bzw. geeignetes Mittel präsentiert, um fremdkulturelle Lern- und Lebenserfahrung zu vertiefen.

Insgesamt gestaltet sich die Kontextualisierung von Sinngehalten durch künftige Mobilität über die drei Erhebungsstufen hinweg als höchst diversifiziert. Es gibt Studierende, die studien- und berufsbezogene Mobilitätspläne nach Deutschland *vor* Berlin in ihren Stegreiferzählungen thematisieren, aber hierauf *in* Berlin kaum eingehen. So verweisen Kim, Lin und Mitch *vor* ihrer Abreise nach Berlin auf aufbauend geplante Studienaufenthalte in Deutschland. Die erneute studiengebundene Rückkehr nach Deutschland wird *in* Berlin im Rahmen der narrativen Interviewteile jedoch nicht mehr aufgegriffen. Dies ist bei Kim und Lin vermutlich einer aktionsorientierten Handlungspraxis und ihrer ausgeprägten bildungsinstitutionellen Selbstverpflichtung während des Aufenthalts geschuldet, bei Mitch der „flow“-Erfahrung und dem hiermit verknüpften Fokus auf das Hier und Jetzt. Die genannten Studierende imaginieren künftige Mobilitätspraxis *in* Berlin allenfalls in Form einzelner Einschübe im fortgeschrittenen Interviewverlauf. *Nach* dem Berlin-Aufenthalt etablieren sie jedoch künftige Berlin-bezogene Mobilität als Narrativ gegenüber Dritten. Sie thematisieren ihre Mobilitätspläne auch wieder stärker mir gegenüber und setzen sie auch tatsächlich handlungspraktisch um.

Umgekehrt gibt es Studierende, die *vor* Berlin künftige Mobilitätspraxis überhaupt nicht von sich aus erwähnen, diese aber *in* und/oder *nach* Berlin selbstinitiativ thematisieren: u. a. Brad, Ian und George. Für Brad ist der Berlin-Aufenthalt die erste eigenständige Auslandserfahrung. Dies thematisiert er auf der ersten Erhebungsstufe unter impliziter Bezugnahme auf frühere, nicht jedoch weitere Mobilitätspraxis, obwohl diese – wie sich *in* Berlin herausstellt – bereits studienbezogen geplant ist. Der unmittelbar bevorstehende Aufenthalt steht – so lässt sich vermuten – mental im Vordergrund, weil er – wie bei Ian – eine neue biografische Erfahrung ist und zudem noch kaum vorbereitet wurde. Eine Erwähnung zeitlich entfernter künftiger Mobilitätspraxis scheint Brad möglicherweise auch unpassend, weil sie sich nicht auf den Zielraum Deutschland bzw. Berlin, also den vermeintlichen Fokus meiner Forschung, bezieht. Andere Studierende könnten künftige Mobilität *vor* Berlin auch deshalb nicht erwähnen, weil

sie selbstverständlich erscheint oder für sie der unmittelbare Reisezweck Sommeruniversitätskurs im Vordergrund steht.

*In* und *nach* Berlin spricht Brad vorhandene Mobilitätspläne jedoch explizit an. *In* Berlin thematisiert er zunächst die aufgrund weitgehender Fremdheitserfahrung abgesagte studienbezogene Mobilität nach Spanien. Aufbauend expliziert er angesichts seiner äußerst positiven Gesamterfahrung in Berlin zudem einen vagen Rückkehrwunsch dorthin („I could totally see myself coming back“). Dieser Rückkehrwunsch wird *in* Berlin ähnlich auch von George präsentiert. Ian, der künftige Mobilität auf der ersten Erhebungsstufe nicht thematisiert, imaginiert diese auch auf der zweiten Erhebungsstufe nicht – möglicherweise fühlt er sich zu einer solchen Einschätzung aufgrund fehlender eigenständiger Mobilitätserfahrung und der Tatsache, dass unser Interview bereits zehn Tage nach seiner Ankunft in Berlin stattfindet, noch nicht imstande. *Nach* dem Berlin-Aufenthalt spielen die von Brad und George *in* Berlin thematisierten Imaginationen einer Rückkehr nach Berlin keine Rolle mehr, Brad thematisiert stattdessen vielfältige andere studienbezogene Mobilitätspläne ins Ausland. Ian konzentriert sich auf die Selbstentwicklung im Herkunftsraum, u. a. durch Integration in Berlin kennengelernter Praktiken in seinen Alltag. Er proklamiert aber in Social Media-Postings Mobilität als normatives Orientierungsschema. Entgegen den ersten beiden Erhebungsstufen richtet er sich auf der dritten Erhebungsstufe damit zumindest ideell explizit an ihr als künftiger Handlungspraxis aus. Für George spielt künftige Mobilität *nach* Berlin temporär vermutlich keine große Rolle, weil er in diesem Zeitraum Vater geworden ist.

**Tabelle 9: Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung von Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts durch künftige Mobilitätspraxis**

	<b>Sinngehalte <i>vor</i>, <i>in</i> und <i>nach</i> Berlin</b>
<b>Kontinuität in der Kontextualisierung durch künftige Mobilität</b>	ausgehend von der Antizipation eines gelingenden Aufenthalts gemäß dem Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital gemäß dem Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs
<b>Wandel in der Kontextualisierung durch künftige Mobilität</b>	fallspezifisch stark variierende Thematisierung/De-Thematisierung und Konkretisierung gemäß der schwankenden Relevanz der Orientierungsrahmen des intensivierte Selbstbezugs bzw. der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital abhängig von milieuspezifischer, ggf. veränderter Lebenslage im Herkunftsraum

Quelle: eigene Darstellung.

### **8.3.2 Kontinuität und Wandel in der Kontextualisierung durch Berlin-bezogene Images und Narrative**

Hinsichtlich der Verwendung und Funktionsweisen Berlin-bezogener Images und Narrative, die von den Studierenden ebenfalls zur Einbettung von Sinnzuschreibungen an den Berlin-Aufenthalt genutzt werden, sind über die drei Erhebungsstufen hinweg folgende Entwicklungen augenfällig:

1. die weitgehende inhaltliche Kontinuität hinsichtlich reproduzierter holistischer Berlin-Images;
2. die kritische Hinterfragung und Validierung spezifischer Imageaspekte und Narrative auf Basis der eigenen Berlin-Erfahrung;
3. die zunehmende Komplexität, Ausdifferenzierung und Konkretisierung dominanter Berlin-Images insbesondere auf der zweiten Erhebungsstufe;
4. die zunehmende De-Thematisierung von Narrativen zweiter Ordnung bzw. Substitution durch Narrative erster Ordnung;
5. ein konstantes, aber sich erweiterndes Beobachtungsschema des Vergleichs und
6. die konstante Verknüpfung von Berlin-Images und -Narrativen mit fallspezifisch dominanten Orientierungen und Interessen.

Die *weitgehende Kontinuität hinsichtlich reproduzierter holistischer Berlin-Images* entspricht der in der Tourismusforschung verbreiteten Hypothese, dass Images von Destinationen, auch wenn sich diese permanent verändern, höchst stabil sind (vgl. Bär 2006: 33). Im eigenen Sample kann dies kurz beispielhaft anhand von George aufgezeigt werden. Dieser erzählt *vor* Berlin, dass ihm der bereits zu diesem Zeitpunkt bekannte Professor seines Sommeruniversitätskurses Berlin als „kind of the artistic and cultural hub of Europe right now“ empfohlen hat. Er bestätigt *in* Berlin, dass *vor* Ort dieses Narrativ im Rahmen der Eröffnungsveranstaltung der Sommeruniversität reproduziert wurde und seinen eigenen Eindrücken entspricht: „They talked about Berlin being like kind of the cultural hub of Europe right now you know, I believe it [...] it's like every night so many concerts [...] and there are really big name performers or performances.“<sup>167</sup> Im weiteren Interviewverlauf fügt George ergänzend hinzu: „This is a great city, also, I mean there are a few things that would attract me for extended time, one is the culture and the music.“ Auch *nach* dem Berlin-Aufenthalt charakterisiert George Berlin primär als künstlerisches, kulturelles und kreatives Zentrum: „I could imagine myself living there, especially for the arts, seems like so– like a cultural– it's a hub of creativity going on there now, what also struck me about it, it seems to celebrate cultural and creative history.“

Die komparative Analyse zeigt, dass bei anderen Studierenden jeweils dominante Berlin-Images fallspezifisch ähnlich konstant sind, z. B. zur Mischung aus alter und neuer Architektur bei Ian, zur herausragenden Clubkultur bei Brad, zu Berlin als preisgünstiger Stadt für Kreative mit einer hohen Entwicklungsdynamik bei Brianna. Es ist zu vermuten, dass die Konstanz individuell vorherrschender holistischer Berlin-Images mit der hohen Beständigkeit vor allem medialer Narrative zu städtischen Räumen zusammenhängt. Dies legt Henrys Antwort in unserem Interview *nach* dem Berlin-Aufenthalt nahe. Hier sagt er auf meine Rückfrage zu bereits *vor* Berlin präsentierten Images:

“What I kind of expected about Berlin was, as the way as I felt like it's talked about in North America often, kind of crazy place and like it's wild, noone knows what happens there, after the wall came down night life and art scene [...] what I kind of got really excited about was that in the twothousands people started to talk about it as a new art capital of the world, but that's where all the visual was happening, excited to see that [...] whole guidebook beforehand stressed over and over again Berlin is a multicultural diverse and exciting, always like this kind of alternative scene, the class book I had because Berlin after gone there, the same thing, every reading I did for class was always Berlin is exciting and alternative and Multikulti, alternative lifestyle, Gegenkultur, always the same thing.”

Sowohl die *vor* dem Reisenantritt konsultierten Reiseführer als auch die im Studienfach Deutsch *nach* dem Berlin-Aufenthalt verwendeten Lehrbücher reproduzieren Henry zufolge wiederholt die Images Berlins als einer vielfältigen, alternativen Metropole mit ausgeprägter

<sup>167</sup> Dies entspricht Ergebnissen der Tourismusforschung, dass Destinationsimages als gültig erachtet werden, wenn sie von TouristInnen als realitätsnah empfunden werden (vgl. Kotler 1999, zit. nach Gran 2010: 27).

Kunstszene und aufregendem Nachtleben. Die eigenen Erhebungen zeigen, dass die Berlin-bezogenen Narrative, welche die Sommeruniversitätsstudierenden *in* Berlin und insbesondere *nach* ihrem Aufenthalt dort verbreiten, zur Reproduktion medial bereits dominanter Images beitragen. Gerade die holistischen Images von einer hohen Angebotsvielfalt, einem attraktiven Nachtleben, einer Stadt voller Kultur und Geschichte werden bevorzugt als Narrativ erster Ordnung an Dritte weitergegeben.

Die *vor* dem Berlin-Aufenthalt jeweils bei den Studierenden vorherrschenden holistischen „pre-tour“-Images werden *in* Berlin und *nach* der Rückkehr von dort in die Herkunftsräume in der Regel nicht grundsätzlich infrage gestellt. Die einzige Ausnahme ist das „pre-tour“-Image von Berlin als ästhetisch ansprechender Stadt. Es wird von einzelnen Studierenden in ihren Selbstpräsentationen auf der zweiten Erhebungsstufe kritisch hinterfragt (z. B. hinsichtlich traditioneller europäischer Idylle, historischer Bausubstanz, vgl. hierzu auch Anhang 1.113). Andere Studierende revidieren hingegen lediglich einzelne Teilaspekte von Images. Diese Revision ist Resultat der *kritische Hinterfragung und Validierung spezifischer Imageaspekte und Narrative* auf Basis der eigenen Erfahrung. Sie zeigt eine fallübergreifend veränderte strukturelle Nutzungsweise Berlin-bezogener Image und Narrative zweiter Ordnung auf der zweiten im Vergleich zur ersten Erhebungsstufe an. Somit kann sie als Lernprozess verstanden werden und ist mit dem Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände in Erfahrungsdimension 2 verknüpft. Narrative zweiter Ordnung, die *vor* Berlin von den Studierenden allenfalls hinsichtlich der Glaubwürdigkeit ihrer Quellen abgewogen bzw. unter Einbeziehung von Bekanntheitswissen zum Zielraum kritisch hinsichtlich ihrer Vollständigkeit hinterfragt werden, werden *in* Berlin anhand eigener Eindrücke und Erfahrungen überprüft. Dies verdeutlichen folgende Interviewpassagen von Brad:

“[vor Berlin] In academia I (will) inform from for example some of my German books [...] it's really weird a lot of Americans just think of Germany and Berlin and just think of World War Two [...] a lot of that is perpetrated I think by the media and movies [...] for me it's kind of upsetting, like after a while 'cause it's like— God, it's just so ignoring.”

“[vor Berlin] I've only had maybe like one person that told me— [...] it was through a second source as well [...] but everybody I personally spoke to said hey man, the scene over there's great like especially the— the teen— you know the young adult scene is great and everybody erm there's really cool.”

“[in Berlin] I've read some stuff that says Neukölln is a very dangerous area and high crime and a lot of [...] immigrants (I: mhm) and I've walked through the street two three in the morning and I've noticed nothing (I: mhm), maybe because I've only been here for a month erm but yeah I haven't noticed anything I mean I walk on the street.”

“[in Berlin] I have noticed that it's very like they call it here Multikulti, it's very diverse, I didn't expect that (I: mhm), I expected everyone being like six feet tall like blue eyes and blond hair you know ((lacht, I. stimmt ein)) and I was like oh, I thought all Germans are like that but no, it's very different.”

Die ersten beiden Zitate zeigen, dass Brad *vor* Berlin die durch Massenmedien und Kinofilme vornehmlich reproduzierten Images zum Zielraum Deutschland im Gegensatz zu seinen Lehrbüchern im Fach Deutsch als Fremdsprache als einseitig kritisiert. Zudem wägt er negative gegen positive Narrative über Berlin ab. *In* Berlin hingegen, so zeigt das dritte Zitat, hinterfragt er mediale Narrative zweiter Ordnung primär auf Basis alltagspraktischer Erfahrung im Zielraum hinsichtlich ihres Wahrheitsanspruchs und ihrer handlungspraktischen Gültigkeit. Dies veranschaulichen seine Ausführungen zur Gefährlichkeit Neuköllns – dem Stadtteil, in dem er seine Unterkunft hat. Dieses kritische Hinterfragen entspricht dem „questioning gaze“, mit dem Bruner (2005b: 95) die Zweifel von TouristInnen an der Glaubwürdigkeit, Authentizität und Korrektheit der ihnen präsentierten holistischen Images beschreibt. Bruners Annahme, dass TouristInnen reproduzierte Images nicht einfach akzeptieren, sondern interpretieren und hin-

terfragen, bestätigt sich somit im eigenen empirischen Material. Brad zeigt sogar ein erhöhtes Maß an selbstkritischer Reflexion, wenn er nicht nur das reproduzierte Image von der Gefährlichkeit Neuköllns hinterfragt, sondern auch seinen eigenen Eindruck relativiert. So räumt er ein, dass er vielleicht auch nichts Gefährliches bemerke, weil er nur kurze Zeit da sei und die Leute nicht verstehe. Die Wortwahl „notice“ in diesem Zusammenhang signalisiert, dass er die kritische Hinterfragung des Neukölln-Images auch als beiläufigen informellen Lernprozess begreift. Selbiges gilt im Hinblick auf die revidierte stereotype Erwartung zur ethnischen Zusammensetzung Berlins (viertes aufgeführtes Zitat).

Die kritische Hinterfragung einzelner Imageaspekte, Narrative und hiermit verbundener Erwartungen wird – so zeigt der fallübergreifende Vergleich – von den Studierenden *in* Berlin zudem zunehmend häufig mit einer Validierung verbunden. So bezweifelt Kim aufgrund ihres subjektiven Unsicherheitsgefühls in Kreuzberg das für diesen Bezirk von ihrer Deutschlehrerin verbreitete Image objektiver Sicherheit. Im Vergleich zu anderen Berliner Bezirken ist Kreuzberg für sie trotz des bevorzugt durch die Sommeruniversität reproduzierten positiven Images von Multikulti eher ein negativer Gegenhorizont. Umgekehrt konstatiert Henry, dass der Stadtteil Prenzlauer Berg ihm entgegen des kolportierten Narrativs der Gentrifizierung attraktiv erscheint:

“I heard that Prenzlauer Berg was so gentrified that it’s kind of boring now, I read that in my guide book for example, nice middle-class restaurants, but I still liked it, it was like very comfortable, but also kind of like money schick, lots of the cool stores, kind of expensive stores, I liked it though.”

Eine *zunehmende Komplexität, Ausdifferenzierung und Konkretisierung dominanter Berlin-Images* über die drei Erhebungsstufen hinweg dokumentiert sich im empirischen Material dergestalt, dass die Studierenden fallspezifisch auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe nicht nur ihnen jeweils bereits *vor* Berlin bekannte dominante Berlin-Images reproduzieren. Vielmehr integrieren sie ergänzend weitere Images aus dem Portfolio verbreiteter holistischer Berlin-Images (vgl. Kap. 5.3.2) in ihre Selbstpräsentationen. Diese lernen sie offenbar erst *in* Berlin kennen bzw. sie rücken ihnen erst dort stärker ins Bewusstsein. Auf der zweiten Erhebungsstufe sind die präsentierten Berlin-bezogenen Images im Vergleich zur ersten Erhebungsstufe zudem deutlich komplexer. Sie werden auf Basis eigener Erkundungen und vor Ort konsumierter Narrative zweiten Grades erheblich ausdifferenziert und konkretisiert. Einerseits wird das *vor* dem Aufenthalt präsentierte Image von Berlin als vielfältiger bzw. multikultureller Stadt mit hoher Angebotsvielfalt *in* Berlin durch eine Binnenperspektive auf verschiedene Berliner Stadtteile aufgefächert. Auch durch die Studierenden, die das Image vom vielfältigen Berlin *vor* Berlin gar nicht genannt hatten, werden *in* Berlin Neukölln-, Mitte-, Charlottenburg-, Kreuzberg-Narrative usw. in wechselseitiger Abgrenzung präsentiert. Insofern wird das Orientierungsschema der Differenzierung durch eine innerstädtische Differenzierung erweitert. Andererseits steigt die Komplexität der Berlin-bezogenen Images und Narrative inhaltlich enorm an. Dies ist sowohl auf ausbildungsinstitutionell verbreitete Narrative zweiter Ordnung (Pflichtlektüre in den Kursen, Erzählungen der Lehrenden, didaktische Aufgaben) zurückzuführen als auch auf konkrete eigene Beobachtungen und Erlebnisse der Studierenden, ihre Lektüre in Reiseführern und im Internet sowie ihre sozial-kommunikative Erkundung in Interaktionen mit lokal Ansässigen. Folglich enthalten Interviewpassagen *in* Berlin auch konkrete und detaillierte „on-tour“-Images und nicht nur wie *vor* Berlin abstrakt-holistische „pre-tour“-Images. Nicht zuletzt werden verschiedene Images, die *vor* Berlin tendenziell additiv-attributiv zugeschrieben wurden, *in* Berlin auch verstärkt kombiniert, gehen ineinander über oder werden manchmal sogar nahezu zeitgleich wirksam für Sinnzuschreibungen. Beispielhaft lässt sich das an den folgenden Interviewpassagen von Jeff aufzeigen:

“[vor Berlin] Berlin seemed like such a dynamic and historically rich environment.”

“[vor Berlin] I think of culture or history [...] of you know like action and energy and just you know dynamism [...] I see Alexanderplatz [...] I think of the river Spree running through it [...] there's nature, there's like large parks [...] my student friends from Germany erm, they say Berlin is also very clean [...] I think of a balance like a wonderful balance in a metropolis.”

“[in Berlin] I went to Unter den Linden and I had a wonderful lunch, I– I walked down to the Brandenburg Tor and towards the Victory Column and after– and I walked to the park a bit and I kind of ended up back onto the main road [...] I just looked at one side at the Victory Column at the other side I see Brandenburg Tor and I mean there were booths just like food and people milling about, biking, playing sports in the park and– and like I looked– I was just look up (in) the trees and the sky and I– I'd just– I was really breathless for a moment it just struck me it was so beautiful [...] it's like nature, history, modernity and culture, food and everything just kind of came together.”

Die auf der zweiten Erhebungsstufe deutlich erhöhte Komplexität der Berlin-Images erfährt auf der dritten Erhebungsstufe eine erneute Reduktion. Dies zeigt sich u. a., wenn die Studierenden *nach* dem Berlin-Aufenthalt auf die Leitfadenfrage, an welche Stadtteile sie sich erinnern und was sie von diesen erinnern, zum Teil auf deutlich weniger Stadtteile Bezug nehmen als *in* Berlin. Es wird deutlich, wenn sie lediglich Namen von U-Bahnstationen erinnern, aber diejenigen von Stadtteilen vergessen haben oder sich auf die rudimentäre Aufzählung anstatt detaillierte Beschreibung bestimmter Eindrücke und Erfahrungen beschränken. Insbesondere Narrative gegenüber Dritten über den Berlin-Aufenthalt werden in den Selbstpräsentationen häufig wieder ähnlich stark auf holistische Images verkürzt wie *vor* Berlin – und das, obwohl sie auf konkreten, vielfältigen und relativ umfangreichen Erfahrungen beruhen.

Ein weiterer Unterschied in der Kontextualisierung der Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts durch Images und Narrative auf den drei Erhebungsstufen betrifft die Kenntlichmachung von Narrativen zweiter Ordnung durch die Studierenden. Auf der ersten Erhebungsstufe werden die Eigenschaften und Merkmale, die dem Zielraum Berlin unmittelbar direkt zugeschrieben werden (Narrative erster Ordnung) noch recht häufig unter explizitem Rückbezug auf kollektive gesellschaftliche Diskurse (Narrative zweiter Ordnung) vorgenommen. Auf der zweiten Erhebungsstufe werden direkte Merkmalszuschreibungen an Berlin zunehmend ohne Rückbezug auf Narrative zweiter Ordnung vorgenommen. Stattdessen werden sie durch eigene Erfahrungen unterfüttert. Narrative zweiter Ordnung wirken zwar latent auf die Narrative erster Ordnung, werden aber nicht immer kenntlich gemacht. Sie prägen Berlin-bezogene Images, die in Form von Narrativen erster Ordnung präsentiert werden, als implizites Wissen. Die *zunehmende Substitution Berlin-bezogener holistischer Images basierend auf (medialen und persönlichen) Narrativen zweiter Ordnung durch Berlin-bezogene Images basierend auf Narrativen erster Ordnung* auf der zweiten Erhebungsstufe lässt sich bereits auf der ersten Erhebungsstufe rekonstruieren – allerdings nicht in der fallübergreifenden Häufigkeit und Ausprägung wie *in* Berlin. Dort benennen Studierende mediale oder persönliche Narrative zweiter Ordnung tendenziell später oder weniger explizit. Ihr Einfluss auf Narrative erster Ordnung ist somit oft kaum mehr rekonstruierbar. Die Narrative zweiter Ordnung verschwimmen immer stärker mit direkten eigenen Zuschreibungen an den besuchten Zielraum. Dennoch nehmen die Studierenden nach wie vor auch *in* Berlin explizit auf Berlin-bezogene Narrative zweiter Ordnung Bezug. Dies tun sie zum Beispiel, wenn sie Erzählungen der Gasteltern, der Lehrenden der Sommeruniversität, von „belesenen“ FreundInnen oder Zufallsbekanntschaften reproduzieren, um – wie auf der ersten Erhebungsstufe – eigene Zuschreibungen zu legitimieren.

*Nach* dem Berlin-Aufenthalt hingegen werden Narrative zweiter Ordnung in den Stegreiferzählungen der Studierenden bzw. ihren Antworten auf Leitfadenfragen zu Berlin-Erinnerungen oder Berlin-bezogenen Narrationen gegenüber Dritten überhaupt nicht mehr explizit erwähnt.



Insofern lässt sich eine *zunehmende De-Thematisierung von Narrativen zweiter Ordnung* von der ersten bis zur dritten Erhebungsstufe rekonstruieren. *Nach* ihrer Rückkehr in ihre Herkunftsräume schreiben die Studierenden dem städtischen Raum Berlin in der Regel unmittelbar spezifische attributive bzw. holistische Merkmale zu, die sich zu mentalen Gesamtbildern fügen. Berlin-bezogene Narrationen erster Ordnung ersetzen somit weitgehend Narrative zweiter Ordnung, die *vor* und *in* Berlin noch ein wesentlicher Bestandteil in den Selbstpräsentationen sind. Erstgenannte bauen auf eigenen, vor allem durch Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 1 geprägten Erfahrungen im besuchten Zielraum auf.

Unter strukturellen Gesichtspunkten besteht Kontinuität hinsichtlich der Berlin-bezogenen Images darin, dass ihre Präsentation durch die Studierenden auf allen drei Erhebungsstufen häufig auf einer vergleichenden Perspektive basiert. Das *kontinuierlich angewendete Beobachtungsschema des Vergleichs* lässt sich in Anlehnung an Waldenfels (1997: 48) als Aneignungsbestrebung interpretieren, die zugleich Ausdruck eines Orientierungsschemas der Annäherung an das Fremde bzw. Überwindung von Fremdheit ist. Während Images *vor* dem Berlin-Aufenthalt nahezu ausschließlich im Modus des interkulturellen Vergleichs mit dem eigenen Wohn-, Herkunftsraum, dem hier typischen Alltag sowie früheren Reisezielen konstruiert wurden, legen die Studierenden auf der zweiten Erhebungsstufe, *in* Berlin, darüber hinaus einen innerstädtischen Vergleichsmaßstab an Berlin-Images an. Die Erkundung verschiedener Areale und Stadtteile führt zu innerstädtischer Differenzenerfahrung, die konstitutiv für präsentierte Images und Narrative wird. Im Fallvergleich zeigt sich, dass Studierende ein intraurbanes Beobachtungsschema des Vergleichs im Hinblick auf vorherrschende Milieus, die ethnische Zusammensetzung, Aspekte wie Sauberkeit, Ruhe und subjektives Sicherheitsgefühl anwenden. In Anlehnung an Pott (2007: 120 ff.) lässt sich von einer „heterogenisierenden Perspektive“ städtetouristischer Wahrnehmung sprechen. Sie folgt dem Modus der Kontrastivität bzw. Additivität. Beispielhaft zeigt dies die folgende Interviewpassage von Jeff:

“Students were paired up and sent to various Stadtteils and my partner and I were sent Neukölln and so– I actually read erm we were given like a city magazine in the beginning, they said it was a– a kind of a low income housing like higher crime and so far– so I initially I was like erm that should be interesting because I’ve– I’ve only been to Mitte Prenzlauer Berg more like upper-class or middle-upper-class you know Friedrichshain and so that might be interesting and we get there and you could definitely see like oh you know there’s– there’s definitely a difference in the income levels here.”

Jeff kennt zwar *vor* Berlin bereits die Namen von wenigen Berliner Stadtteilen (z. B. von Berlin-Mitte oder dem Stadtteil, in dem seine Universität liegt), dennoch präsentiert er zu diesem Zeitpunkt Images stets bezogen auf den gesamten Zielraum Berlin. *In* Berlin thematisiert er hingegen auch Eindrücke zu einzelnen Stadtteilen. So konstatiert er im Hinblick auf den Stadtteil Neukölln, den er im Rahmen einer Exkursion in seinem Deutschkurs besucht, ein im innerstädtischen Vergleich niedriges sozioökonomisches Niveau – analog zum entsprechenden medialen Narrativ zweiter Ordnung, das er sucht und findet. Die leibhaftige Erfahrung verfestigt somit einen Teil der konsumierten Narrative zweiter Ordnung und stärkt ihre Reproduktion. Den anderen Teil der Narrative (z. B. eine höhere Kriminalitätsrate im innerstädtischen Vergleich) kann Jeff auf Basis eigener sozialer Interaktion hingegen nicht bestätigen.

Die *konstante Verknüpfung von Berlin-Images und -Narrativen mit fallspezifisch dominanten Orientierungen und Interessen* über die drei Erhebungsstufen hinweg dokumentiert sich dergestalt, dass die Studierenden kontinuierlich bevorzugt Images und Narrative zweiter Ordnung präsentieren, die ihren jeweiligen Orientierungsschemata entsprechen. George, der Komponist ist und bei dem Berlin-bezogen vor allem das Orientierungsschema des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs wirksam wird, präsentiert auf allen drei Erhebungsstufen das holis-

tische Image von Berlin als Stadt voller Kunst und Kultur. Seine Narrative erster Ordnung spiegeln primär Erlebnisse von Konzert- und Opernaufführungen. Diese haben Bezug zu seinem Studium und Beruf und befriedigen zugleich freizeitbezogene individuelle Interessen. Im Fallvergleich zeigt sich, dass politisch und historisch interessierte Studierende analog gesellschaftspolitische Eindrücke von Berlin reproduzieren. Das im Sample fallübergreifend am stärksten ausgeprägte Orientierungsschema der reduzierten Differenzenerfahrung wird befriedigt, indem bevorzugt Images präsentiert werden, die auf fremdkulturelle Unterschiede zielen. Die Imagebildung erfolgt im Modus des aneignenden Vergleichs – auf der zweiten Erhebungsstufe *in* Berlin nicht nur entsprechend dem Prinzip der (Ethno-)Zentrierung, sondern auch der Universalisierung (vgl. Waldenfels 1997: 49). D. h. die polare Spannung zwischen dem Fremdem und Eigenem wird auch aufgelöst, indem das Wahrgenommene als allgemeingültig, alle Kulturen umspannend eingeordnet wird. Dies dokumentieren die folgenden Interviewpassagen von Brad:

“In Neukölln I’ve noticed a lot of I guess a lot a sort of segregation kind of I mean I go to Neukölln, I’m walking on the street I don’t know what language it is so I’m assuming it is Turkish and Arab or Turkish or Arab and I say ‘yeah, this isn’t German’ and so I notice like it’s interesting, it seems to be erm almost an international phenomenon where the immigrant communities are– are aside from– from the other communities that are I guess a little bit more– erm a little bit more assimilated maybe.”

“I’ve learnt that German is a lot more than just like what we read in the books (I: mhm) kind of about its history and what’s– and what’s happened here but it’s– it’s– it’s totally like any other developed country or city, it’s about the people that make it in contemporary society you know.”

Brad ordnet die Segregation bestimmter ethnischer Gruppierungen im städtischen Raum als international übereinstimmendes Phänomen ein. Die Verfasstheit der deutschen Kultur oder Nation charakterisiert er dadurch, dass sie wie in jedem anderen entwickelten Land oder städtischen Raum von den Menschen abhängt, die in der dortigen Gegenwartsgesellschaft handeln. Durch die Universalisierung reduziert Brad Fremdheit, denn nach Waldenfels (1997: 125) „sinkt [dann] die Fremdheit des Anderen und der anderen Kultur ebenso wie die eigene Fremdheit und die der eigenen Kultur zu einem Moment herab.“

Ein letzter Unterschied im Hinblick auf Images und Aneignungsbestrebungen besteht darin, dass Images *in* Berlin nicht nur einem Vergleich mit kulturell Vertrautem unterzogen werden, sondern darüber hinaus auch gezielt mit engen Bezugspersonen aus dem Herkunftsraum assoziativ verbunden werden. So sagt Sophie hinsichtlich einer Jubiläumsausstellung am Kurfürstendamm: „All these cars, old and new versions, and also other types, Porsche, BMW [...] I thought my dad would really enjoy that to see.“ Brianna wiederum erzählt *in* Berlin von der Phase starken Heimwehs zu Beginn des Aufenthalts: „Everytime I was in a museum I was just wondering well I hope I would like my dad to be here, so yeah, you know I been in so many museums here, always I wish my dad was here because he is so into history, when I’ve been in Ikea I’m like oh I wish my mom was here you know and then when I’m in the metro all alone I’m like I wish my brother was here to share.“ Dies zeigt, dass auf der zweiten Erhebungsstufe entsprechend einem temporär verstärkten Orientierungsschema des Eigenen etablierte soziale Zugehörigkeiten die fremdräumliche Wahrnehmung und Imagebildung prägen.

Hinsichtlich der vier rekonstruierten Masternarrative, d. h. der diskursiv etablierten, übergreifenden Meistererzählungen zur Bedeutung von Auslandsmobilität, lassen sich analog zu den auf Images verkürzten Narrativen Konstanten und Veränderungen im Zuge der drei Erhebungsstufen feststellen. Konstant sind die Masternarrative dahingehend, dass sie auf allen Erhebungsstufen rekonstruierbar sind. Von einzelnen Fällen werden manche der vier Masternarrative jedoch nicht über alle Erhebungsstufen kontinuierlich thematisiert. Insofern lässt sich

insgesamt von einer *Fortschreibung von Masternarrativen auf den Erhebungsstufen bei leichter fallspezifischer Relevanzverschiebung* sprechen.

Das *Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Abenteuer, Bewährungsprobe und zu meisterrnde Herausforderung*, das vor Berlin insbesondere von Studierenden mit geringer eigenständiger Auslandserfahrung (Brad, Ian, Jeff) bzw. von solchen, die sich eigenständig um eine Unterkunft kümmern (Brad, Brianna) und bevorzugt experimentell erkunden (Brianna) expliziert wird, wird von den jeweiligen Studierenden auch meist *in* und *nach* Berlin fortgesponnen. Darüber hinaus greifen *in* Berlin jedoch auch Studierende das genannte Masternarrativ auf, die entgegen ihren Erwartungen temporär mit weitgehenden Fremdheitserfahrungen kämpfen, diese aber beinahe gänzlich überwinden oder akzeptieren. Für manche von ihnen (Joleen, Henry) werden die fremdsprachliche Umgebung und die räumliche Trennung von engen sozialen Bezugspersonen zur ungeahnt ausgeprägten Bewährungsprobe und zu einer Herausforderung, die sie nur teilweise meistern.

Hiermit verknüpft ist das *Masternarrativ vom Kulturschock*, auf das einige Studierende *in* Berlin analog rekurrieren, auch wenn sie hierauf noch nicht vor Berlin Bezug genommen hatten, sondern zu diesem Zeitpunkt lediglich an weitgehender oder reduzierter Fremdheitserfahrung orientiert waren. Lewis beschreibt beispielsweise die Multikulturalität und Exzessivität des Partylebens in Berlin als anfänglichen Schock, um diesen sogleich wieder zu relativieren. Er sei darauf gefasst gewesen von allem schockiert zu sein – dies hatte er vor Berlin jedoch weder in seiner Stegreiferzählung noch gefragt nach seiner Imagination des Berlin-Aufenthalts oder Assoziationen zu Berlin thematisiert. Warum dies der Fall ist, lässt sich nur vermuten. Vor Berlin hatte aus dem finalen Sample der 14 Studierenden keiner im Hinblick auf den bevorstehenden Berlin-Aufenthalt einen Kulturschock antizipiert, lediglich zwei hatten den Begriff im Hinblick auf frühere Auslandsaufenthalte verwendet. Dass das Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als zu überwindender Kulturschockerfahrung *in* Berlin tendenziell etwas stärker durch die Studierenden thematisiert wird als zuvor ist vermutlich dem Umstand geschuldet, dass allzu weitgehende Fremdheitserfahrung ein furchterregender und somit negativer Gegenhorizont ist, der vor Reiseantritt eher verdrängt wird. Zum Teil ist zudem davon auszugehen, dass das Narrativ erst *in* Berlin ausbildungsinstitutionell und durch die Kommunikation mit Mitstudierenden als potenziell konjunktive Erfahrung bekannt wird, die, wenn sie kommunikativ geteilt wird, möglicherweise Fremdheitsgefühle reduziert. Manche Studierende nutzen das Masternarrativ auf der zweiten Erhebungsstufe auch zur Abgrenzung, um zu verdeutlichen, dass die Verbindung zwischen Fremdem und Selbst als geglückt erlebt wird. Dies vorab zu antizipieren, könnte den Studierenden vermessen erscheinen. Nicht zuletzt könnte auf das Masternarrativ erst *in* Berlin Bezug genommen werden, weil hierdurch die eigene erlittene Erfahrung in eine allgemein anerkannte Facette von Auslandserfahrung eingeordnet wird. Angesichts der Tatsache, dass Tourismus und Reiseerzählungen häufig als „demonstrativer Erfahrungskonsum“ (Knebel 1960: 140) fungieren, könnte dies für die Studierenden auch eine Entlastung von der angenommenen Erwartung bedeuten, in Berlin ausschließlich positive Erfahrungen präsentieren zu müssen.

Auf der dritten Erhebungsstufe besteht ein wesentlicher Unterschied zu den ersten beiden Erhebungsstufen darin, dass einzelne Studierende auch Ansätze von Reverse-Kulturschock-Erfahrungen beschreiben, wie sie in erweiterten Kulturschockmodellen verankert sind. Hiermit wird in der interkulturellen Fachliteratur das Phänomen umschrieben, dass Menschen nach Auslandsaufenthalten bei ihrer Rückkehr in den Herkunftsraum ebenfalls Stress und Krisenerfahrungen bei der Wiederaanpassung an die ehemals gewohnte Umgebung durchlaufen kön-

nen. Dies wurde empirisch vielfach nachgewiesen, u. a. auch für Austauschstudierende (vgl. u. a. Gaw 2000). Im finalen Sample präsentieren Studierende Reverse-Kulturschock-Erfahrungen, bei denen der Berlin-Aufenthalt sozial und alltagskulturell eine ausgeprägte Differenzenerfahrung konstituiert. Sie haben *vor* Berlin keinen Kulturschock antizipiert und verfügen zu diesem Zeitpunkt über höchst unterschiedliche mobilitätspraktische Erfahrung.

Manche Studierende (z. B. Brad und Jeff) schreiben das bereits *vor* Berlin etablierte *Master-narrativ vom Auslandsaufenthalt als Horizonterweiterung* („I’ll understand a lot of things“; „there’s a whole world out there“) fort, indem sie *in* Berlin stark informelle, personale und biografische Lernprozesse reklamieren („it’s a whole other world“; „this is very much an eye opener“; „I just had a lot fun meeting with different kinds of people and learning about how I learned about them“). Insofern kann bei ihnen davon ausgegangen werden, dass das Master-narrativ der Horizonterweiterung während des Berlin-Aufenthalts kontinuierlich relevant bleibt. Es wird zum Teil auch *nach* Berlin in Berlin-bezogenen Narrativen weitergeführt („completely like eye opening“). Andere Studierende beginnen das Masternarrativ der Horizonterweiterung grundsätzlich erst *in* Berlin zu explizieren, z. B. Lewis im Hinblick auf den besuchten Sommeruniversitätskurs bzw. neue biografische Erfahrungen: „I just remember as being the class as being very eye opening, as a very different experience, it was the first time I ever lived by myself“. Von einer steigenden Relevanz des Masternarrativs ist fallspezifisch bei jenen Studierenden auszugehen, die *vor* Berlin primär Orientierungsschemata des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs oder des Eigenen formulieren, *in* und *nach* Berlin hingegen vor allem Orientierungsschemata der informellen Erweiterung von Wissensbeständen sowie des biografischen und personalen Lernens. Sie dokumentieren dann verstärkt Erkenntnisgewinne über die besuchte Fremdkultur (Joleen) oder das Selbst (Vera).

Das *Masternarrativ vom Auslandsaufenthalt als Chance zur Selbstfindung und Selbstveränderung* wird nur für einen Teil der Studierenden relevant, insbesondere für solche, die im Zuge des Berlin-Aufenthalts Bildungsprozesse durchlaufen bzw. solche für sich reklamieren (vgl. Kap. 8.2). Bei ihnen ist von einer steigenden Bedeutung dieses Masternarrativs auf den drei Erhebungsstufen auszugehen. Zum Teil haben die Studierenden auf das Masternarrativ bereits *vor* Berlin Bezug genommen, indem sie sich stark an Selbsterfahrung und persönlicher Selbstentwicklung orientiert präsentiert. Zum Teil gewinnt es eher unerwartet und unintendiert *in* Berlin und *nach* dem Berlin-Aufenthalt an Relevanz.

#### 8.4 Schlussfolgerungen

Die fallspezifische und fallübergreifende Rekonstruktion von mobilitätsbezogenen Orientierungen in ihrer Prozesshaftigkeit zeigt, dass diese über alle drei Erhebungsstufen hinweg relativ konstant sind. Dies ist vermutlich dem Zusammenspiel von mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata bzw. -rahmen mit (weitgehend stabilen) gesamtbiografischen Orientierungsrahmen geschuldet. Es lässt sich auf Basis des eigenen empirischen Materials zeigen, dass es für eine solche Konstanz förderlich ist, wenn die fallspezifisch relevantesten mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata handlungspraktisch gut kombinierbar sind – dies gilt z. B. für das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und der Annäherung an das Fremde durch Erkundung. Letzteres erweist sich hingegen mit einem ausgeprägten Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs als nur begrenzt kompatibel. Der Konstanz der Orientierungen kommt es vermutlich auch entgegen, dass sie unter Sommeruniversitätsstudierenden kollektiv verbreitet, d. h. milieuspezifisch legitim sind und Potenzial für einen konjunktiven Erfahrungsraum bieten. Sie

weisen zudem Schnittmengen mit weithin verbreiteten Masternarrativen zum Reisen auf und werden vermutlich auch hierdurch gestützt. Realistische bzw. minimierte Erwartungen, die u. a. auf ausgeprägter eigenständiger Mobilitätserfahrung, möglicherweise sogar im Zielraum, beruhen, erleichtern es, dass Orientierungsschemata, die *vor* dem Berlin-Aufenthalt als handlungsrelevant präsentiert wurden, *in* Berlin auch handlungspraktisch umgesetzt wurden. Viele Studierende im finalen Sample verfügen *vor* ihrem Berlin-Aufenthalt bereits über ausgeprägte Mobilitätserfahrung. Bei ihnen ist davon auszugehen, dass die antizipierten, realisierten und erinnerten Handlungspraktiken bereits vielfach erprobte, internalisierte Handlungsmuster bilden, welche eine relativ stabile Basis für mobilitätsbezogene Orientierungsschemata sind.

Aufbauend auf die kontextorientierten, auf einzelne Erhebungsstufen konzentrierten Rekonstruktionen in den Kapiteln 5, 6 und 7 konnten die prozessorientierten Rekonstruktionen in Kapitel 8.1 zeigen, dass viele mobilitätsbezogene Orientierungsschemata fallspezifisch und fallübergreifend über alle drei Erhebungsstufen hinweg erkennbar sind. Allerdings kann sich die Relevanz einzelner Orientierungsschemata auf Basis divergierender Alltagskontexte und einer Diskrepanz von Handlungsentwürfen und Handlungspraktiken mehr oder weniger stark verschieben. Die Heterogenität an Singehalten, welche die Studierenden dem Berlin-Aufenthalt auf Basis verschiedenster gesamtbiografischer Orientierungsrahmen und mobilitätsbezogener Orientierungsschemata bereits *vor* Berlin zuschreiben, setzt sich *in* Berlin fort und potenziert sich weiter. Der Berlin-Aufenthalt stellt sich zwar einerseits aufgrund fallübergreifend rekonstruierbarer Orientierungen als konjunktiver Erfahrungsraum für Studierende dar, in dem mobilitätsbezogene Orientierungsschemata weitgehend konstant sind. Andererseits gründet er auch auf höchst individualisierte Erfahrungen, so dass es stets auch Einzelfälle gibt, bei denen sich im Zuge der drei Erhebungsstufen mehr oder weniger starke Verschiebungen von Relevanzen rekonstruieren lassen. Darüber hinaus gibt es Veränderungen im Hinblick auf relevante Orientierungsschemata, die fallübergreifend feststellbar und besonders augenfällig sind. Hierzu gehören:

1. die verstärkte Thematisierung bzw. De-Thematisierung bestimmter Orientierungsschemata und mit diesen verknüpften Handlungspraktiken;
2. die Ausdifferenzierung bestimmter Orientierungsschemata und
3. die veränderte handlungspraktische Relevanz bestimmter Orientierungsschemata.

Alle drei Aspekte werden nachfolgend kurz erläutert. Weitere wesentliche Ergebnisse zur Prozesshaftigkeit der Berlin-Erfahrungen der Studierenden im Hinblick auf Bildungspotenziale werden im Fazit dieser Arbeit (Kap. 9.1) vorgestellt. Eine Rückbindung an die gewählten konzeptionellen Rahmungen und den Forschungsstand erfolgt in Kapitel 9.2.

Die *verstärkte Thematisierung bzw. De-Thematisierung bestimmter Orientierungsschemata* dokumentiert sich dergestalt, dass die Orientierungsschemata in den studentischen Präsentationen auf einer expliziten bzw. impliziten Ebene angesiedelt sind. Bestimmte antizipierte, erlebte und erinnerte Erfahrungsaspekte werden dann ausdrücklich unmittelbar thematisiert bzw. sie werden umgekehrt lediglich inbegriffen berührt, also de-thematisiert. Beispielsweise steht studienbezogenes Lernen *vor* dem Berlin-Aufenthalt in den Selbstpräsentationen der Studierenden deutlich mehr im Vordergrund als in ihren Selbstpräsentationen *in* Berlin sowie *nach* dem Berlin-Aufenthalt. So heben viele Studierende im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt *vorab* primär den Kurs als Reisezweck hervor. Sie fassen den Aufenthalt unter Bezugnahme auf Studienfächer und Ausbildungsinstitutionen als Baustein in ihrer formalen akademischen Ausbildung. Hierdurch betonen sie mobilitätsbezogen primär das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs, dem ein gesamtbiografischer Orientie-

rungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital zugrunde liegt. Die genannten Facetten werden *in* Berlin und *nach* dem Berlin-Aufenthalt kaum mehr bzw. nachrangig angesprochen. Die De-Thematisierung studienbezogenen Lernens auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe ist vermutlich einem nach Reiseantritt verminderten Legitimierungsdruck von Mobilität geschuldet. Diese beruht im jungen Erwachsenenalter häufig noch auf Finanzierung durch Steuergelder und/oder Elterhaus und muss somit, um realisiert zu werden, gesellschaftlich weithin anerkannten Zwecken entsprechen. Trotz der deutlichen De-Thematisierung des Orientierungsschemas des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs bleibt dieses aufgrund des milieuspezifisch stark ausgeprägten Orientierungsrahmens der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital nach wie vor handlungspraktisch relevant. Für den Sinngehalt, den die Studierenden dem Berlin-Aufenthalt im Nachhinein zuschreiben, wird es jedoch vielfach eher sekundär.<sup>168</sup>

Der zunehmenden De-Thematisierung studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe steht die stärkere Thematisierung anderer Orientierungsschemata gegenüber: Unter anderem wird das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen durch die Studierenden diskursiv aufgewertet. Zahlreiche Wahrnehmungen und Erfahrungen werden insbesondere *in* Berlin explizit als „Lernen“ charakterisiert, zum Teil wird sogar der gesamte Auslandsaufenthalt als informelle Lernerfahrung gefasst. Im Hinblick auf den besuchten Sommeruniversitätskurs präsentieren die Studierenden bevorzugt Exkursionen im städtischen Raum, im Rahmen derer verstärkt Aspekte informellen Lernens greifen. Sie verschränken damit im Zuge des Berlin-Aufenthalts entsprechend dem didaktischen Konzept der Sommeruniversitäten ihr Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs mit jenem der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände. Auch die eigenen, in der Freizeit unternommenen fremdkulturellen und fremdräumlichen Erkundungen werden auf der zweiten Erhebungsstufe gerne als informelle Lernprozesse gefasst. Die Studierenden thematisieren in diesem Erhebungszeitraum nicht nur – wie bereits *vor* Berlin antizipiert – angeeignete Wissensbestände und eine fremdkulturelle Wissensvertiefung. Vielmehr sprechen sie darüber hinaus auch stärker die Aneignung personaler Kompetenzen sowie Erkenntnisse über das kulturelle Eigene an. Entdeckungen über sich selbst werden nicht nur wie *vor* Berlin als Selbsterfahrungen thematisiert, sondern auch als Lernen über das Selbst, über eigene Bedürfnisse sowie als ‚persönliche‘ Lernprozesse, die sich z. B. auf den Umgang mit Unsicherheiten angesichts von Fremdheitserfahrungen beziehen. Die in diesem Rahmen stattfindenden Selbstreflexionen bzw. biografischen Lernprozesse werden *vor* Berlin nur partiell bzw. nicht im selben Ausmaß antizipiert, wie sie *in* Berlin thematisiert werden. Selbiges gilt für Lernprozesse im Sinne von Perspektivwechseln, revidierten Meinungen und Annahmen, die auf einem Abgleich von Narrativen zweiter Ordnung mit Erwartungen und Erfahrungen beruhen.

Darüber hinaus wird auf der zweiten Erhebungsstufe stärker das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten expliziert. Auf der dritten Erhebungsstufe rückt es in den Erinnerungen der Studierenden noch stärker in den Vordergrund. Bei nahezu allen Studierenden gehören die etablierten sozialen Zugehörigkeiten *nach* ihrer Rückkehr in ihre Herkunftsräume zu den wichtigsten auf den Berlin-Aufenthalt bezogenen Assoziationen bzw. Narrativen gegenüber Dritten. Dies gilt auch für Studierende, bei

---

<sup>168</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Brooks/Waters (2010: 92) bei ihrer Studie zu den Motivationen und Erfahrungen junger europäischer Studierender bezogen auf ihr Auslandsstudium. Demnach messen zurückkommende Studierende in ihren Erzählungen dem akademischen Fortschritt, der *vor* Reiseantritt häufig noch im Vordergrund steht, bei ihrer Rückkehr deutlich weniger Bedeutung zu als kulturellem Nutzen.

denen das genannte Sub-Orientierungsschema auf der ersten und/oder zweiten Stufe eindeutig von untergeordneter Relevanz war. Nicht zuletzt wird auch das Sub-Orientierungsschema der Strukturlockerung (im Sinne von Urlaub, Freiheit vom elterlichen Erziehungsregime oder vorherrschenden gesellschaftlichen Vorstellungen) von mehreren Studierenden *während* bzw. *nach* dem Berlin-Aufenthalt deutlich stärker und unmittelbarer angesprochen als *vor* diesem. Manche Studierende lassen jedoch erkennen, dass dieses Sub-Orientierungsschema bereits *vor* Berlin vorhanden war, obwohl es zu diesem Zeitpunkt nicht expliziert wurde. Insofern ist seine verstärkte Thematisierung nicht als Neugewichtung von Orientierungsschemata, sondern als diskursive Aufwertung einzuordnen. Sie kommt einem sukzessiven Unterlaufen üblicher Legitimationsstrategien für studentische Auslandsaufenthalte gleich, die auf studienbezogenes Lernen zielen (siehe oben).<sup>169</sup>

Die verstärkte Thematisierung bzw. De-Thematisierung erstreckt sich nicht nur auf bestimmte mobilitätsbezogene Orientierungsschemata, sondern auch auf Erfahrungskontexte, die mit diesen verknüpft sind. Während frühere Mobilitätspraxis *vor* Berlin auf einer expliziten Ebene gerne argumentativ herangezogen wird, um die Mobilitätsentscheidung zu plausibilisieren, wird sie *in* Berlin und *nach* dem Berlin-Aufenthalt in den Stegreiferzählungen von den Studierenden tendenziell de-thematisiert. Explizit angesprochen wird frühere Mobilität auf der zweiten Erhebungsstufe nur, wenn Studierende bereits vorhandenes Bekanntheitswissen zum Zielraum herausstellen wollen, das zugleich Distinktionspotenzial hat. Ansonsten spielt sie primär implizit eine Rolle für spezifische Erkundungspraktiken und als Vergleichsmaßstab für spezifische (re-)produzierte Berlin-Images. *Nach* dem Berlin-Aufenthalt wird die Bezugnahme auf frühere Mobilitätspraxis von Studierenden wiederum lediglich vereinzelt argumentativ genutzt, um spezifische Erlebnisse, die in Berlin stattfanden, als biografisch außergewöhnliche Erfahrungen einzuordnen. Künftige Mobilitätspraxis wird als Erfahrungskontext von den Studierenden derart unterschiedlich stark und diversifiziert thematisiert, dass zusammenfassende fallübergreifende Aussagen nur schwer möglich sind. Es gibt sowohl Studierende, die künftige Mobilität konstant über die drei Erhebungsstufen hinweg thematisieren, als auch solche, die dies nicht *vor* Berlin, dafür *in* Berlin und *nach* dem Berlin-Aufenthalt tun. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass die meisten Studierenden in ihrer aktuellen Lebenslage noch keine kohärente Mobilitätsstrategie verfolgen und handlungspraktisch eher auf das Hier und Jetzt fokussiert sind. Dennoch ist milieuspezifisch studien- und berufsbezogenen Mobilität stets als positiver Gegenhorizont assoziativ verfügbar.

Die zweite wesentliche Veränderung, die sich fallübergreifend hinsichtlich der rekonstruierten Orientierungen über die drei Erhebungsstufen feststellen ließ, nämlich *die Ausdifferenzierung bestimmter Orientierungsschemata*, zeigt sich im Hinblick auf das Orientierungsschema der Fremdheits- und Differenzenerfahrung. Differenzenerfahrung wurde *vor* Berlin primär als interkulturelle Differenzenerfahrung relevant, *in* Berlin gewinnt Differenz aber auch im Sinne innerstädtischer Differenzenerfahrung an Bedeutung und führt auf der Ebene der Erfahrungskontexte zu einem erweiterten Beobachtungsschema des Vergleichs und zu ausdifferenzierten Berlin-Images. Die Sinnebene innerstädtischer Differenz verliert auf der dritten Erhebungsstufe *nach* dem Berlin-Aufenthalt erneut an Relevanz, ist in diesem Zeitraum aber immer noch präsenter als *vor* dem Berlin-Aufenthalt. Dies zeigt sich anhand der rekonstruierten erinnerten Berlin-Images, die zu diesem Zeitpunkt zumindest teilweise auch stadtteilbezogen sind und nicht

---

<sup>169</sup> Krzaklewska (2008: 86) weist darauf hin, dass „offizielle“ Gründe wie der Nutzen für die Sprache, die akademische und berufliche Karriere stärker expliziert werden könnten als „persönliche“ Gründe, z. B. neue Leute treffen und Spaß haben. Sie kombiniert diese Hypothese jedoch nicht mit einem Längsschnittdesign, sondern konstatiert lediglich, dass in den meisten Forschungen Studierende erst *nach* ihrem Auslandsaufenthalt befragt würden.

ausschließlich reproduzierte holistische „pre-tour“-Images. Ein weiterer Aspekt der Ausdifferenzierung zeigt sich dahingehend, dass für mehrere Studierende *in* Berlin nicht nur Distinktion von TouristInnen relevant wird, sondern auch die Distinktion von Mitstudierenden. Im Gegensatz zur ersten und dritten Erhebungsstufe grenzen sie sich auf der zweiten Erhebungsstufe fallübergreifend auch innerhalb der eigenen milieuspezifischen Statusgruppe ab, um Einzigartigkeit bzw. ‚Authentizität‘ ihrer Berlin-Erfahrung bzw. einen hiermit assoziierten Statusgewinn zu reklamieren.

Eine weitere Ausdifferenzierung von Orientierungsschemata lässt sich fallübergreifend dahingehend beobachten, dass einigen Studierenden *in* Berlin auf Basis der eigenen dortigen Erlebnisse Fremdheitserfahrung stärker in ihrer Ambivalenz bewusst wird. Fremdheit wird auf der zweiten Erhebungsstufe im Vergleich zur ersten Erhebungsstufe, auf der sie lediglich als vages Phänomen mit Erfahrungspotenzial präsentiert wird, nuancenreicher wahrgenommen und zwar als positiver *und* negativer Gegenhorizont zugleich, als etwas, das nicht nur Faszination, sondern auch Furcht hervorruft.<sup>170</sup> Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass auf der zweiten Erhebungsstufe im Gegensatz zur ersten nicht nur Handlungsentwürfe und Imaginationen, sondern auch reale Berlin-bezogene Erfahrungen und Handlungspraktiken Sinnzuschreibungen an den Berlin-Aufenthalt konstituieren. In der Regel wird vor Ort handlungspraktisch vor allem das Orientierungsschema der reduzierten Fremdheitserfahrung relevant – auch bei jenen, die sich *vor* Berlin eher an weitgehender Fremdheits- und Differenzenerfahrung orientiert zeigen. Wird das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung temporär – sei es nur für kurze Momente oder auch weite Strecken des Berlin-Aufenthalts – durch die Erfahrung weitgehender Fremdheit überlagert, avanciert letztere tendenziell zum negativen Gegenhorizont. Die Studierenden zeigen sich letztlich vor allem an Differenzenerfahrungen orientiert, die auf spezifische kulturelle und ästhetische Aspekte begrenzt sind. Das Erleben von Neuem wird zumeist innerhalb eines bekannten Erfahrungshorizonts angestrebt. Strukturelle Fremdheitserfahrung soll sich möglichst auf wenige Teilaspekte beschränken. So planen viele Studierende z. B. das Sich-Verirren beim eigenständigen, spontanen Erkunden unbekannter Stadtteile ein.

Die dritte wesentliche Veränderung über die drei Erhebungsstufen hinweg, nämlich die *veränderte handlungspraktische Relevanz bestimmter Orientierungsschemata*, zeigt sich insofern im empirischen Material, als manche Studierende entgegen ihrer Antizipation *in* Berlin zunächst nicht die Erfahrung kultureller Differenz bzw. Unvertrautheit, sondern die Erfahrung temporärer sozialer Nichtzugehörigkeit als einschneidendste Fremdheitserfahrung erleben. Eine veränderte handlungspraktische Relevanz von Orientierungsschemata zeigt sich darüber hinaus, wenn manche Studierende *in* Berlin nur noch einen Teil der *vorab* explizit oder implizit genannten Handlungsentwürfe, die auf eine Annäherung an das Fremde bzw. eine Überwindung von Fremdheit zielen, handlungspraktisch verfolgen. Bei einigen verliert beispielsweise das *vor* Berlin hervorgehobene Sub-Orientierungsschema der ‚authentischen‘ vs. ‚touristischen‘ Erkundung *in* Berlin aufgrund gestärkter anderer Sub-Orientierungsschemata (u. a. sozial-kommunikative Erkundung, Etablierung sozialer Zugehörigkeiten oder Strukturlockerung) erheblich an Bedeutung. Der konjunktive Genuss des Fremdraums gewinnt an Priorität vor dem Kriterium einer ‚authentischen‘ Erfahrung. Eine Abgrenzung gegenüber MassentouristInnen findet explizit kaum mehr statt. Die sinkende Relevanz ‚authentischer‘, lokalkultureller Erkundung *in* Berlin setzt sich *nach* dem Berlin-Aufenthalt insofern fort, als zu diesem Zeit-

---

<sup>170</sup> U. a. Münkler/Ladwig (1997: 26) weisen auf diese Facetten von Fremdheit hin.



punkt bevorzugt soziale Zugehörigkeiten, kulturelle Differenz, studienbezogenes Lernen oder Erfahrungen der Selbstentwicklung erinnert und narrativ weitergetragen werden.

Nicht zuletzt lässt sich eine veränderte handlungspraktische Relevanz bestimmter Orientierungsschemata auch in der diskursiven Aufwertung von Routinen über die drei Erhebungsstufen hinweg erkennen. Obwohl die Studierenden *vor* Berlin im Hinblick auf ihren Auslandsaufenthalt primär das Sub-Orientierungsschema der Strukturvarianz als positiven Gegenhorizont antizipierten und auf fortgesetzte oder neu etablierte Routinen allenfalls sekundär eingingen, werden in ihren Selbstpräsentationen *in* Berlin und *nach* dem Berlin-Aufenthalt zunehmend die Berlin-bezogenen etablierten Alltagsroutinen relevant. *Während* des Aufenthalts repräsentieren die aufgebauten Routinen eine Überwindung von struktureller Fremdheitserfahrung (z. B. kultureller Fremdheit durch Internalisierung fremdsprachlicher Floskeln oder räumlich-kultureller Fremdheit durch Pendelrouten mit öffentlichen Verkehrsmitteln zwischen Unterkunft und Universität). *Nach* der Rückkehr der Studierenden in ihre Herkunftsräume erinnern sie besonders deutlich etablierte Routinen und Alltagserfahrungen: die Wohnsituation oder studien- und freizeitbezogene Aktivitäten wie Hausaufgaben sowie wiederholt besuchte öffentliche Räume im bewohnten Berliner Stadtteil. Die etablierten Routinen werden durch die Studierenden mit den Orientierungsschemata der Differenzenerfahrung und Strukturvarianz verknüpft. So werden sie aufgrund kultureller Andersheit, variierender sozialer Bezugspersonen oder produktiver Selbsterfahrung als außeralltäglicher Alltag bzw. ‚Normalität in der Differenz‘ erfahren – oder wie ein Student aus dem Sample es formuliert als „routine not being completely routine“. Vereinzelt kommt es in diesem Zusammenhang auch zu „flow“-Erlebnissen.

Die in den Kapiteln 5.3.1 ff., 6.3.1 ff. und 7.3.1 ff. rekonstruierten fallspezifischen Verbindungslinien zwischen bestimmten Berlin-bezogenen Orientierungsschemata und bestimmten Erfahrungskontexten legen nahe, dass die veränderte handlungspraktische Relevanz bestimmter Orientierungsschemata höchst unterschiedlich und in der Regel multifaktoriell bedingt ist. Die Verschiebungen können sowohl geringer eigenständiger Mobilitätserfahrung ins Ausland und folglich noch kaum etablierten mobilitätsbezogenen Handlungsmustern sowie höchst vagen Imaginationen bzw. einem unrealistischen Erwartungshorizont geschuldet sein. Sie können aber auch durch die gewählte Unterkunft (z. B. im Studierendenwohnheim) beeinflusst oder durch Erwartungen bedingt sein, die sich partiell nicht erfüllen (z. B. reduzierte Fremdheitserfahrung auf Basis von fremdsprachlichen Kenntnissen, die doch nicht so fortgeschritten sind wie gedacht). Relevanzverschiebungen sind nicht zuletzt auch durch die engsten sozialen Bezugspersonen in Berlin bedingt, mit deren Orientierungsschemata die eigenen in Einklang gebracht werden müssen, wenn Berlin zum konjunktiven Erfahrungsraum werden soll.

Hinsichtlich Berlin-bezogener Images und Narrative wurde in Kapitel 8.3 aufgezeigt, dass bestimmte strukturelle Funktionsweisen auf allen drei Erhebungsstufen rekonstruiert werden konnten. Dominante holistische Images werden von den Studierenden überwiegend reproduziert, das heißt die Studierenden bestätigen beliebte, *vor* dem Berlin-Aufenthalt jeweils benannte pre-tour“-Images in der Regel *in* Berlin als „on-tour“-Images. Sie erinnern diese Images *nach* dem Berlin-Aufenthalt als „post-tour“-Images und geben sie an Dritte weiter. Zudem stellen sich die Images über die drei Erhebungsstufen hinweg als konstant mit fallspezifisch dominanten Orientierungen und Interessen verknüpft dar. Narrative zweiter Ordnung werden von den Studierenden durchgängig herangezogen, um Erwartungen und Handlungsentwürfe bzw. realisierte Handlungspraktiken zu legitimieren.

Dennoch gibt es auch strukturelle Funktionsweisen, die nur auf einzelnen bzw. zwei der drei Erhebungsstufen verstärkt relevant werden und damit Veränderungen indizieren. So werden

einzelne Imageaspekte und Narrative zweiter Ordnung durch die Studierenden *in* Berlin auf Basis eigener Erfahrung durchaus kritisch hinterfragt und verstärkt validiert. Zudem ziehen die Studierenden *in* Berlin spezifische Berlin-Images basierend auf Narrativen zweiter Ordnung heran, um eigene Fremdheitserfahrungen zu reduzieren und als konjunktive Erfahrungen zu objektivieren (z. B. Eindrücke von Berlin als „weird“ oder „crazy“). Sie vermischen Berlin-bezogene Narrative erster und zweiter Ordnung, die auf der ersten Erhebungsstufe öfter noch explizit unterschieden werden, auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe zunehmend. Images, die auf Narrativen zweiter Ordnung basieren, werden *in* Berlin zunehmend durch Images ‚auf Basis eigener Erfahrung‘ ersetzt. Vor allem *nach* dem Berlin-Aufenthalt beziehen sich die Studierenden in Stegreiferzählungen kaum noch auf Narrative zweiter Ordnung.

## 9 Fazit

Welche Orientierungsschemata und -rahmen die Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Sommeruniversitätsstudierenden prägen, habe ich in dieser Arbeit auf Basis von drei Erhebungsebenen ausführlich fallübergreifend rekonstruiert (Kap. 5.1.1–5.1.2; 6.1.1–6.1.2; 7.1.1–7.1.2) und zusammenfassend dargestellt (Kap. 5.4; 6.4; 7.4). Auf die Kontextualität der Sinnzuschreibungen bin ich in den Kapiteln 5.3, 6.3 und 7.3 eingegangen, ihre Prozesshaftigkeit habe ich anhand einzelner Fälle und ihrer Erfahrungskontexte umfassend in den Kapiteln 8.1–8.3. rekonstruiert und vorläufige Schlussfolgerungen zu prägnanten Veränderungen gezogen (Kap. 8.4). Folglich beschränke ich mich in diesem Fazit darauf, wesentliche mobilitätsbezogene Orientierungen, Sinngehalte und Bildungspotenziale des Berlin-Aufenthalts für Sommeruniversitätsstudierende herauszustellen (Kap. 9.1). Danach konzentriere ich mich darauf, die empirischen Ergebnisse im Hinblick auf die eingangs gewählten konzeptionellen Rahmungen – die Soziologie bzw. Phänomenologie des Fremden sowie die bildungstheoretische Biografieforschung – zu reflektieren (Kap. 9.2). Anschließend setze ich mich mit dem Nutzen und den Grenzen der für die Analyse verwendeten Dokumentarischen Methode auseinander (Kap. 9.3). In diesem Zusammenhang gehe ich auch auf aufbauende Forschungsmöglichkeiten durch die gewählte methodologische Herangehensweise sowie das Potenzial dieser Arbeit für die methodologische Weiterentwicklung ein. Abschließend binde ich die rekonstruierten Orientierungen und Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden an die in Kapitel 2 vorgenommene Annäherung an den Forschungsgegenstand zurück (Kap. 9.4). Ich hinterfrage die Sinngehalte dahingehend, inwieweit sie mit der anfänglichen Einordnung des Berlin-Aufenthalts als Mobilitätserfahrung zwischen Tourismus und Migration bzw. als milieuspezifische Ausbildungspassage in der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters übereinstimmen. Hierbei gleiche ich meine Ergebnisse mit dem Forschungsstand ab und gehe auf die spezifische Relevanz des Zielraums Berlin für die rekonstruierten Sinngehalte ein.

### 9.1 Der Berlin-Aufenthalt der Sommeruniversitätsstudierenden als sinnstiftende Mobilitätserfahrung mit Bildungspotenzial

Der Zielraum Berlin wird für Sommeruniversitätsstudierende als anderer, vielfältiger Möglichkeitsraum bedeutsam, der mehrwöchige Auslandsaufenthalt als begrenzter Zeitraum mit häufig biografischer Relevanz. Seine Spezifik liegt darin, dass er primär durch Orientierungen in zwei Erfahrungsdimensionen geprägt ist – nämlich „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ sowie „Lernen & Bildung“ –, dass diese Orientierungen sowohl touristische als auch migrantische Handlungsentwürfe beinhalten und dass er im Falle bestimmter, kombinierter Erfahrungskontexte Bildungspotenziale eröffnen kann. Die fallübergreifenden Rekonstruktionen in den beiden genannten Erfahrungsdimensionen zeigen, dass jeweils bestimmte Orientierungen – bestehend aus mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata und diesen zugrunde liegenden Orientierungsrahmen (vgl. Tab. 5 und 6 in Kap. 5.4) – den Sinngehalt<sup>171</sup> des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden prägen.

---

<sup>171</sup> Nach Karl Mannheim (1964 [1921–22]: 104 f., 108) besteht der Sinngehalt aus dem objektiven Sinn einer Handlung, der unabhängig von Intentionen und Motivationen des handelnden Subjekts ist, aus dem subjektiven Sinn (dem intendierten Ausdruckssinn), der ebenjene Intentionen und Motivationen umfasst, sowie dem Dokumentsinn, in dem sich elementare Erfahrungs- und Wissensstrukturen spiegeln. Mit der Dokumentarischen Methode, die in dieser Arbeit im Rahmen zur Auswertung der empirischen Daten verwendet wurde, können Orientierungsschemata, die auf den intendierten Ausdruckssinn (den immanenten Sinngehalt) zielen, sowie Orientierungsrahmen, die auf den Dokumentsinn (den dokumentarischen Sinngehalt) zielen, rekonstruiert werden (vgl. Kap. 4.5.2).

Die in Kapitel 8.4 zusammengefasste Entwicklung der Orientierungsschemata über die drei Erhebungsstufen hinweg zeigt, dass sich im Sample viele Fälle finden, für die sich die Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ insgesamt als die entscheidende im Hinblick auf den immanenten Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts erweist. Die befragten Studierenden schreiben dem Berlin-Aufenthalt primär Sinn als kulturelle Differenzerfahrung, Strukturvarianz und Strukturlockerung und/oder neue Erfahrung zu, die mit fremdräumlicher und -kultureller Erkundung verbunden ist. Der immanente Sinngehalt des Aufenthalts kann für die Studierenden fallübergreifend auch darin bestehen, dass dieser eine neue biografische Erfahrung, einen intensivierten Selbstbezug im Sinne einer bewussten Selbsterfahrung sowie die Stärkung bestehender bzw. Etablierung neuer sozialer Zugehörigkeiten ermöglicht. Die Annäherung an das Fremde wird handlungspraktisch in der Regel in Form von aneignenden Erkundungen realisiert. Ihnen liegen Sub-Orientierungsschemata ‚authentischer‘ oder ‚touristischer‘, sozial-kommunikativer oder sinnlich-konsumptiver Erkundung zugrunde, die sich empirisch vermischen. Sie können experimentell oder zielgerichtet verfolgt werden.

Mit den Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde bzw. der Überwindung von Fremdheit sind häufig auch Orientierungsschemata aus Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ verknüpft. Von Erkundungen gehen Lernprozesse mit Bildungspotenzial aus. Die Thematisierung von Erkundungen als Lernprozesse basiert auf Orientierungsschemata der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen bzw. personalen und biografischen Lernens. Für die Fälle, die den Aspekt des Lernens über die drei Erhebungsstufen hinweg stark betonen, ist zu unterscheiden zwischen jenen, für die der immanente Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts primär darin besteht, dass dieser ein wesentlicher Baustein in der Studien- und Berufskarriere ist, und solchen, für die informelle Lernprozesse, die zu erweiterten Wissensbeständen und Kompetenzen führen, im Vordergrund stehen. Letztere tragen zu einem Sinngehalt bei, der eher in den Orientierungsrahmen der Akkumulation von nichtinstitutionalisiertem kulturellem Kapital und der entwicklungspsychologischen Selbstoptimierung begründet liegt. Verschiebungen im immanenten Sinngehalt ließen sich fallspezifisch dahingehend rekonstruieren, dass Studierende bestimmte Orientierungsschemata auf manchen Erhebungsstufen verstärkt thematisieren bzw. de-thematisieren oder bestimmten Orientierungsschemata auf einzelnen Erhebungsstufen eine veränderte handlungspraktische Relevanz zukommt (vgl. Kap. 8.4). Hieraus lässt sich jedoch kein fallübergreifendes Muster erkennen. Dies weist darauf hin, dass der Berlin-Aufenthalt eine höchst individualisierte, kontextabhängige Erfahrung begründet.

Der dokumentarische Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden, der sich auf Basis geteilter Orientierungen und Erfahrungsräume während der Zeit im Ausland bildet, beruht *in Erfahrungsdimension 1* im Hinblick auf Fremdes und Differenz einerseits auf einem Orientierungsrahmen der Suche und Annahme biografischer Herausforderungen, andererseits auf einem Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung. Sie setzen sich zum einen aus Sub-Orientierungsrahmen der Erprobung und Komplementierung, zum anderen aus Sub-Orientierungsrahmen der Kontrastierung, Akkumulation, Spezialisierung und Ausdifferenzierung zusammen. Im Hinblick auf das Selbst und Eigenes werden Orientierungsrahmen der soziokulturellen bzw. entwicklungspsychologischen Vergewisserung, Autonomisierung, Stabilisierung und Optimierung relevant. Im Zuge der Verknüpfung von Fremdem bzw. Anderem und Eigenem bzw. Selbst kommen Orientierungsrahmen des Sich-Einlassens und -Aussetzens, der distinguierenden Inkorporierung, der Routinisierung, Vergemeinschaftung und Akkulturation zum Tragen. Auf Basis der genannten Orientierungsrahmen kann der dokumenta-

rische Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden z. B. in einer kulturellen, sozialen oder identitären (Des-)Integrations- oder Emanzipationserfahrung bestehen.

*In Erfahrungsdimension 2* erweisen sich die Orientierungsrahmen der Akkumulation von kulturellem Kapital sowie der biografischen Erprobung, Komplementierung und Vertiefung als wesentlich für den dokumentarischen Sinngehalt. Dieser kann dann beispielsweise in einer milieuspezifischen Erfüllung eines internalisierten formalen ‚Bildungsauftrags‘ liegen. Für manche Studierenden liegt der Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts primär im Orientierungsrahmen der Akkumulation institutionalisierten kulturellen Kapitals begründet. Die biografische Sinnzuschreibung an den Berlin-Aufenthalt besteht dann zuallererst darin, dass er einen wichtigen Abschnitt der akademisch-professionellen Ausbildung ist. Bei Studierenden, bei denen diese Sinnschicht dominiert (u. a. George, Sarah, Henry, Kim), sind im empirischen Material keine Bildungsprozesse zu erkennen, sondern lediglich an formalem Lernfortschritt und -erfolg ausgerichtete Lernprozesse. Für andere Studierende liegt ein wesentlicher Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts darin, dass er informelle Lernprozesse und soziale Zugehörigkeiten ermöglicht, welche mit dem Erwerb von kulturellem und sozialem Kapital einhergehen. Diese werden als wesentlich für die eigene persönliche und berufsbezogene Selbstentwicklung eingeschätzt. Auch diese Studierenden durchlaufen im Zuge des Berlin-Aufenthalts Lernprozesse, die aber nicht transformativ wirken. Ein weiterer wesentlicher Sinngehalt des Aufenthalts kann darin liegen, dass er ein „aha“-Erlebnis konstituiert und völlig neue biografische Erfahrungen impliziert (u. a. für Brad, Vera, Ian, Mitch und Brianna), die bildend wirken, auch wenn sich die jeweiligen Studierenden *nach* dem Berlin-Aufenthalt dessen nicht immer in vollem Umfang bewusst sind.

Manche für die erste und zweite Erhebungsstufe rekonstruierten mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata und Erfahrungen der Sommeruniversitätsstudierenden bergen bereits Potenzial für Bildungsprozesse. So thematisieren *vor* Berlin manche Studierenden Handlungsentwürfe der Selbstveränderung und -entwicklung, jedoch fehlt häufig eine kommunikativ vermittelte konkrete Vorstellung, von welcher Art und welchem Ausmaß die Veränderung sein sollte. Insofern ist es kaum absehbar, inwieweit die besagten Studierenden tatsächlich ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis auf Basis veränderter relevanter Orientierungsrahmen anstreben. Im Zuge der zweiten Erhebungsstufe werden über die studentischen Erzählungen Bildungspotenziale bereits offensichtlicher. Dennoch kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht abschließend geklärt werden, ob sie sich möglicherweise nur auf den Auslandsaufenthalt beschränken oder ggf. fortsetzen. Dies entspricht der Beobachtung von Alexander Geimer (2014: 203 f.), dass „Möglichkeiten der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sich eröffnen und sogleich wieder verschließen“ können, also dass sie „Irritationsmomente, die das Potenzial zur Einleitung einer krisenhaften Transformation von implizit-handlungsleitenden Wissensstrukturen haben, entschärft und harmonisiert werden“ können. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungsstufe ließ sich folglich nicht ausschließen, dass der Berlin-Aufenthalt trotz seiner temporären Bedeutsamkeit für die identitätsbezogene Selbstreflexion einiger Studierenden für deren Habitus und das Gewohnheitshandeln im Herkunftsraum womöglich weitgehend irrelevant bleiben könnte.

Die fallspezifische Analyse über drei Erhebungsstufen hinweg (vgl. Kap. 8.2) verdeutlicht, dass Bildungsprozesse, also transformative Lernprozesse, die als „qualitativer Sprung zu einem neuen Welt- und Selbstverhältnis“ (Kramer 2013: 18) zu werten sind, im Zuge des Berlin-Aufenthalts bei weitem nicht so verbreitet sind wie „einfache“, akkumulative Lernprozesse. Bildungspotenziale werden vereinzelt im Sinne veränderter Herangehensweisen an Lernge-

genstände und Lernanlässe und in den Handlungsorientierungen präsentiert – beispielsweise durch Ian, der ein verstärktes Experimentieren und Sich-Einlassen auf Neues, Ungewisses im Herkunftsraum *nach* dem Berlin-Aufenthalt hervorhebt, oder Jeff, der eigene Interessen *nach* Berlin deutlich selbstbewusster und zielgerichteter als zuvor vertritt. Das für den mehrwöchigen Auslandsaufenthalt charakteristische Eintauchen in Neues, die hierbei erfolgte Erkundung von Anderem bzw. Fremdem, ob eher experimentell-aktionistisch oder durch strukturierten Wissenserwerb geprägt, konstituierte im Zusammenspiel mit bestimmten Erfahrungskontexten und mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata eine fruchtbare Ausgangslage, um Bildungspotenzial freizusetzen. So erwies sich der Berlin-Aufenthalt für einzelne Studierende im finalen Sample als wesentlicher Baustein, Katalysator bzw. Auslöser für:

1. milieuspezifisches Bildungspotenzial;
2. mobilitätsbezogenes Bildungspotenzial;
3. entwicklungspsychologisches Bildungspotenzial und
4. kulturell-identitäres Bildungspotenzial.

Die vier Typen von Bildungspotenzialen basieren auf initiierten Ablösungsprozessen und zwar vom Herkunftsmilieu (1.) oder -raum (2.), vom Elternhaus (3.) oder von der Herkunftskultur (4.). Sie sind mit einer Verstärkung bzw. Umwandlung einzelner Orientierungen von bislang lediglich mobilitätsbezogen relevanten hin zu gesamtbiografisch relevanten Orientierungen verknüpft. Dies impliziert eine Übernahme spezifischer Handlungspraktiken, die von Studierenden in Berlin entdeckt und erprobt sowie über den dortigen Aufenthalt hinaus angewendet werden. Die transferierten Handlungspraktiken gehen mit einem veränderten Welt- und Selbstbezug einher. Wie die fallspezifischen empirischen Rekonstruktionen zeigen, beginnen die veränderten Welt- und Selbstbezüge zumeist bereits *vor* dem Berlin-Aufenthalt bzw. sind mit krisenhaften Desintegrationserfahrungen in diesem Zeitraum verknüpft (vgl. Kap. 8.2).

*Milieuspezifisches Bildungspotenzial* kann dem Berlin-Aufenthalt insofern inhärent sein, als er ein wesentlicher Baustein sein kann, um milieuspezifische Zugehörigkeiten am Herkunftsort und einen hiermit verbundenen Habitus (weiter) zu verändern und hierdurch in andere Milieus „aufzusteigen“. Brad verkörpert diesen Typus von Bildungspotenzial. Bei ihm hat eine Loslösung vom Herkunftsmilieu bereits *vor* dem Berlin-Aufenthalt begonnen. Ein (größtenteils unbewusster) wesentlicher Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts besteht darin, dass dieser grundlegender Bestandteil einer sozialen Aufstiegserfahrung von einem ‚bildungsfernen‘, religiös-konservativen Herkunftsmilieu mit fehlender internationaler Mobilitätserfahrung in ein akademisches, liberales Zielmilieu ist, in dem internationale Mobilität zum ‚Normallebenslauf‘ dazugehört.

*Mobilitätsbezogenes Bildungspotenzial* entfaltet der Berlin-Aufenthalt, wenn er einen derart positiven Gegenhorizont konstituiert, dass er die bislang nur ansatzweise vorhandene Orientierung an Ortswechseln maßgeblich stärkt und aufbauende Mobilitätspraxis enorm vorantreibt. Jeff steht beispielhaft für diesen Typus von Bildungspotenzial. Im Zuge des Berlin-Aufenthalts entwickelt sich bei ihm das mobilitätsbezogene Sub-Orientierungsschema der Strukturvarianz zu einem überaus wichtigen gesamtbiografischen Orientierungsrahmen. Somit verstärkt der Berlin-Aufenthalt die Bestrebung, längerfristige Mobilität nach Deutschland zu realisieren und den Wegzug aus seinem US-Bundesstaat in einen anderen zu initiieren, entscheidend.

*Entwicklungspsychologisches Bildungspotenzial* ist dem Berlin-Aufenthalt inhärent, wenn er eine entscheidende Statuspassage auf dem Weg zum Erwachsenwerden darstellt. Der Fall von Ian zeigt, wie im Zuge des ersten eigenständigen Auslandsaufenthalts Handeln unabhängig von Erziehungsberechtigten, dem ein Orientierungsrahmen der Autonomisierung zugrunde liegt, biografische Priorität erlangen kann. Bei Ian entfaltet sich dieser Typus von Bildungspotenzial vor dem Hintergrund einer zunehmenden Desintegrationserfahrung im schulischen Milieu sowie einer Übergangserfahrung zu College und Universität.

*Kulturell-identitäres Bildungspotenzial* kann der Berlin-Aufenthalt dahingehend auslösen, dass er aufbauend auf frühere Mobilitätspraxis entscheidend zur Herausbildung transnationaler Identitäten beizutragen vermag. Er kann sich als Schlüsselmoment erweisen, in dem Studierenden bewusst wird, dass sich ihre Herkunftsidentität in eine transnationale Identität transformiert hat. Dies lässt sich am Fall der Italienerin Vera rekonstruieren. Sie entdeckt aufbauend auf vielfacher Mobilität nach Deutschland und Bildungsmigration nach England sowie damit einhergehender sozialer und kultureller Desintegrationserfahrungen *während* des Berlin-Aufenthalts ihre europäische Identität. Diese verfestigt sich *nach* der Rückkehr in den üblichen Wohnort.

Die Studierenden, bei denen rund um den Berlin-Aufenthalt Bildungspotenziale rekonstruiert wurden, vereint, dass der Auslandsaufenthalt als Auslöser, Baustein oder Katalysator in potenziellen Bildungsprozessen bedeutsam wird, die bereits *vor* Berlin begonnen hatten, aber den Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch nicht bzw. noch nicht in dem Maße bewusst waren.<sup>172</sup> Inwiefern Bildungsprozesse durch den Berlin-Aufenthalt ausgelöst, verstärkt oder beschleunigt werden, ist zudem stark durch fall- bzw. milieuspezifische Alltagskontexte und Lebenslagen sowie Krisiserfahrungen bedingt (vgl. Kap. 8.2). Kontexte wie die alltägliche Wohnsituation, die sozioökonomische Lage im Herkunftsraum, das Ausmaß an bisheriger eigenständiger Mobilitätserfahrung sowie ausgeprägte Orientierungen an Selbstentwicklung, Selbstveränderung oder sozialem Aufstieg begünstigten in ihrer fallspezifischen Kombination die rekonstruierten Bildungspotenziale.<sup>173</sup> Sie beeinflussten, ob die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen lediglich auf einer reflexiven Ebene oder auch habituell erfolgte. Zu den Krisiserfahrungen, die den potenziellen Bildungsprozessen jeweils vorausgingen, gehören Entfremdungserfahrungen mit milieuspezifischen Normen bzw. bisherigen Peergroups, entwicklungspsychologische Erfahrungen der Stagnation sowie der soziokulturellen Desintegration (z. B. infolge von Migration oder Übergänge im Ausbildungssystem). Die Kopplung der potenziellen Bildungsprozesse an die genannten Erfahrungskontexte deckt sich mit Forschungsergebnissen anderer bildungstheoretischer Arbeiten. So weisen u. a. Nohl et al. (2015: 39) darauf hin, dass die erste Phase von Bildungsprozessen häufig auf Erfahrungen sozialer Lockerung, Milieuauflösung und Desintegration basiere, die bereits in der biografischen Vorgeschichte der handelnden Subjekte erfolgt seien. Auch Marotzki (1990: 147) thematisiert im Hinblick auf Bildungsprozesse unter Bezugnahme auf Schütze und Kokemohr „Phänomene der Lockerung“.

---

<sup>172</sup> Dies entspricht der „Beiläufigkeit“, die Nohl et al. (2015: 34 ff.) als charakteristisch für erste bildsame Handlungspraktiken erachten und die sich in ihrer Phasentypik von Bildungsprozessen in der Phase des „nichtdeterminierenden Beginns“ widerspiegelt.

<sup>173</sup> Insofern der Ausdruckssinn mancher Studierender durch solche Orientierungen geprägt wird, ist davon auszugehen, dass Bildungsprozesse nicht ausschließlich beiläufig beginnen, sondern auch Momente der Fokussierung einschließen. Die Intentionalität und Fokussierung ist jedoch insofern begrenzt, als die Studierenden die Art der Veränderung, die sie anstreben, bzw. wie Neues in den Lebensalltag integriert werden kann, nicht imaginieren bzw. habituell kaum antizipieren können.

## 9.2 Die Berlin-Aufenthalte der Sommeruniversitätsstudierenden aus Sicht einer soziologisch-phänomenologischen Konzeption des Fremden und der bildungstheoretischen Biografieforschung

Die theoretischen Kategorien und formalen Grundbegrifflichkeiten, die für die Erfassung von Orientierungen in den beiden für die Studierenden wesentlichen Erfahrungsdimensionen in Kapitel 3 vorgestellt wurden, möchte ich abschließend dahingehend reflektieren, inwiefern sie mit meinen empirisch-theoretischen Forschungsergebnissen in Einklang stehen.

Die ‚klassische‘ *Soziologie des Fremden* scheint auf die mehrwöchigen Auslandsaufenthalte der Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin insofern begrenzt anwendbar, als sie tendenziell auf den Migranten zielt, der sich dauerhaft an einem anderen Ort als seinem ursprünglichen Herkunftsort ansiedelt und ‚Wandernde‘ bzw. temporäre Gäste ausdrücklich bzw. tendenziell ausnimmt. Auch wenn sie als verbindlicher kategorialer Rahmen für diese Arbeit damit auf den ersten Blick ungeeignet erscheint, erweisen sich die in den soziologischen ‚Klassikern‘ angelegten theoretischen Fundierungen zur Figur des Fremden sowie die phänomenologischen und differenztheoretischen Überlegungen zu Fremdheit dennoch als heuristisch hilfreich. Sie stellen ein nützliches analytisches Werkzeug dar, um positionale Besonderheiten der Studierenden in Berlin sowie Differenzen zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘ bzw. ‚Anderen‘ herauszuarbeiten, welche für Mobilitätserfahrungen zentral und in der Bildungsforschung Ausgangspunkt für lerntheoretische Überlegungen sind.

Mit den ‚klassisch‘-soziologischen Figuren des Fremden verbindet die Studierenden, dass sie den Berlin-Aufenthalt stark als Herauslösung aus ihrer früheren Ordnung erleben. „Gelöstheit“ im Anschluss an Simmel charakterisiert die Studierenden einerseits aufgrund ihrer kurzen Aufenthaltsdauer im Zielraum Berlin und ihrer häufig ausgeprägten Offenheit gegenüber kulturell Anderem. Sie sind in Berlin in geringerem Maße gebunden als Einheimische bzw. im Herkunftsraum, da neue soziale Zugehörigkeiten dort durch sie erst etabliert werden und noch nicht gefestigt sind. Ähnlich ist die ausbildungsinstitutionelle Einbindung nicht derart umfassend wie an den Herkunftsuniversitäten. In ihren Handlungspraktiken in der Fremde sind die Studierenden folglich relativ frei und beweglich. Sie machen von dieser Beweglichkeit und Freiheit auch bis zu einem gewissen Grad Gebrauch, beispielsweise in Form eigenständiger Prozesse der Erkundung und des Eintauchen. Andererseits ist ein gewisses Maß an „Fixiertheit“ der Studierenden zu konstatieren, wie sie Simmel der Figur des Fremden zuschreibt. So verweist das von den Studierenden häufig angewendete Beobachtungsschema des interkulturellen Vergleichs auf ihre starke Verbundenheit mit ihren Herkunftsräumen. Zudem orientieren sie sich in ihren Handlungspraktiken stark an Peergroups aus Mitstudierenden (zum Teil auch an Einheimischen). Durch ihre Unterkunft und ausbildungsinstitutionelle Verankerung erhalten die Studierenden zudem ähnlich der Einheimischen eine – wenn auch lediglich temporär – festgelegte Position als Mitbewohner/in, Gastfamilienmitglied bzw. als immatrikulierte ausländische Studierende. Die gleichzeitige sozialräumliche Position zwischen Nähe und Distanz, die laut Simmel (2013 [1908]: 766) die formale Position des Fremden ausmacht und die Herausbildung charakteristischer Eigenschaften begünstigt, zeigt sich bei den Studierenden insofern, als sie in Berlin einerseits auf engem Raum mit Lehrenden, Gastfamilienmitgliedern, MitbewohnerInnen und anderen Einheimischen interagieren. Andererseits charakterisieren sie ihre Interaktionen aber zum Teil durch Unvertrautheit bzw. verweisen auf allgemeine Gemeinsamkeiten mit ihren Interaktionspartnern – sei es das gemeinsame Interesse am Erkunden des unbekannteren städtischen Kulturraums, an Strukturlockerung, an bestimmten Hobbys oder die alle verbindende Suche nach Erfolg und Selbstakzeptanz.



Die Studierenden lassen sowohl durch das fallübergreifend wichtige Orientierungsschema der Erkundung als auch die Reflexion fremdkultureller Zivilisationsmuster während des Berlin-Aufenthalts, wie von Simmel für den Fremden diagnostiziert, ein Maß an Beweglichkeit erkennen, das an den üblichen Herkunftsorten im Alltag vermutlich nicht derart ausgeprägt ist. Die zumindest partielle kritische Hinterfragung vertrauter, aber auch neu kennengelernter Zivilisationsmuster durch einen Teil der Studierenden lässt erahnen, warum Simmel (2013 [1908]: 766–768) dem Fremden eine „Chance zur Objektivität“ zuschreibt. Gerade die hohe Konstanz mobilitätsbezogener Orientierungsschemata und die starke Reproduktion holistischer, massenmedial verbreiteter Berlin-Images durch die Studierenden konterkarieren meines Erachtens die Annahme, dass ihre Position als Fremde die Fähigkeit zur „Objektivität“ entscheidend steigert. Dennoch spricht das rekonstruierte Sub-Orientierungsschema der Selbstbeobachtung und Selbstflexion dafür, dass die temporäre Position als Fremde bis zu einem gewissen Grad eine distanziertere Sichtweise – jedoch primär auf sich selbst – ermöglicht.

Mit Parks Figur des Fremden, dem *marginal man*, verbindet die Studierenden die Erfahrung der Herauslösung aus ihrer früheren Ordnung im Zuge des Berlin-Aufenthalts. Sie dokumentiert sich in den rekonstruierten Sub-Orientierungsschemata der Strukturlockerung und Strukturvarianz. Park (1928: 887) charakterisiert den *marginal man* u. a. durch die Möglichkeit, dass er richtungslos und ohne Kontrolle sei, „free for new adventures“ und bereit dafür, einen Emanzipationsprozess zu durchlaufen. Auch die Studierenden sehen in dem Berlin-Aufenthalt Potenzial für neue Erfahrungen und für die eigene Selbstentwicklung. Sie reproduzieren teilweise das Masternarrativ von Auslandsaufenthalten als herausforderndes Abenteuer bzw. zu bewältigende Bewährungsprobe. Sie tragen im besuchten Zielraum Berlin zur Fusion und zum Wandel von Kulturen bei, den Park (1928: 893) durch die Existenz des *marginal man* begünstigt sieht und als zivilisatorischen Fortschritt begreift. In Ergänzung zu Park könnte man sagen: nicht nur dort, sondern auch in ihren Herkunftsräumen, wo sie *nach* ihrer Rückkehr aus Berlin zumindest rudimentär neue Stile, Denkweisen und Gewohnheiten in ihren Alltag integrieren. Prägend ist für die Studierenden jedoch im Gegensatz zu Parks *marginal man*, dass sie keinen inneren Kulturkonflikt durchlaufen, da sie mit dem Berlin-Aufenthalt nicht den Versuch unternehmen, dauerhaft in zwei verschiedenen Kulturen leben zu wollen.

Ein innerer Konflikt tritt bei einzelnen Studierenden lediglich auf, wenn es ihnen nicht gelingt, Fremdheit in beträchtlichem, für sie ausreichendem Maße zu reduzieren bzw. zu überwinden. Dieser Konflikt ist in diesem Fall jedoch eine temporäre Krise, die den Berlin-Aufenthalt zu meist nur phasenweise überschattet. Sie konstituiert keine permanente Krise wie bei Parks *marginal man*. Auch wenn die temporäre Krise von den Studierenden gerne – dem kollektiven Orientierungsschema weitergehender Fremdheitserfahrung im Ausland entsprechend – als Kulturschock bezeichnet wird, verdeckt diese Bezeichnung häufig, dass die temporäre Krisenerfahrung im Ausland weniger in kulturellen Differenzen als in einem Gefühl sozialer Nichtzugehörigkeit begründet liegt. Die Studierenden befinden sich in Berlin an einem Ort, wo sie zunächst noch nicht Teil einer Gruppe sind; sie waren zudem zum Teil noch nicht oft oder lange von ihren Kernfamilien bzw. ihrer gewohnten sozialen Umgebung getrennt. Insofern stellt sich der Berlin-Aufenthalt als ein Zeitraum dar, in dem sie – ähnlich Stonequists (1961 [1937]: 8) ergänzender Charakterisierung von Parks *marginal man* – nicht zwischen zwei Kulturen, sondern vielmehr zwischen mehreren sozialen Welten zerrissen sind. Aufgrund der zeitlichen Befristung des Berlin-Aufenthalts und des Umstands, dass sie innerhalb der Sommeruniversität keine randständige Position einnehmen, sondern Erfahrungen mit ihren Mitstudierenden teilen, entsteht hieraus jedoch kein dauerhafter sozialer Konflikt.

Insbesondere auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe, *in* und *nach* Berlin, zum Teil jedoch auch auf der ersten Erhebungsstufe, *vor* Berlin, spielt die Etablierung sozialer Zugehörigkeiten, u. a. zu Einheimischen, eine wesentliche Rolle in den Selbstpräsentationen der Studierenden. Dies zeigt, dass die Studierenden – obwohl sie lediglich temporäre Gäste oder Besucher sind und somit in den ‚klassischen‘ Theorieansätzen des Fremden häufig ausdrücklich ausgeschlossen werden (vgl. Schütz 1972 [1944]: 53) – bis zu einem gewissen Grad den Schütz’schen ImmigrantInnen ähneln. Sie nähern sich als Fremde einer Gruppe an und möchten von dieser möglichst dauerhaft akzeptiert und geduldet werden. Ähnlich dem Fremden von Schütz, der sich in einem dreistufigen Transformationsprozess der fremden Gruppe annähert, wünschen sich die meisten Studierenden als Mitglied in die fremdkulturelle Gruppe der ‚BerlinerInnen‘ aufgenommen und akzeptiert zu werden. Obwohl es auch Studierende gibt, die lediglich temporär Kontakt und Akzeptanz suchen, zeigen sich insbesondere jene, die sich bewusst für die Unterkunft in einer Gastfamilie oder Wohngemeinschaft entschieden, sich innerhalb dieser sehr wohl gefühlt und in diesem Rahmen enge Beziehungen aufgebaut haben, an einer möglichst lang über den Aufenthalt hinausreichenden Akzeptanz orientiert. Für sie ist das ausgeprägte Maß aufgebauter sozialer Zugehörigkeit in der Erinnerung an den Berlin-Aufenthalt ein überaus positiver Horizont. Sie beschwören die Fortsetzung der aufgebauten Beziehungen *nach* Berlin und versuchen diese über künftige Mobilität und soziale Medien handlungspraktisch umzusetzen.

Neben dem Aspekt der anvisierten Gruppenzugehörigkeit, die in Schütz’ sozialpsychologischem Versuch zum Fremden zentral ist, konnten insbesondere seine Unterscheidung von „Vertrautheitswissen“ (Wissen über etwas) und „Bekanntheitswissen“ (Wissen von etwas) sowie der für seine Soziologie des Fremden zentrale Begriff der Krisis (vgl. ebd.: 55, 59) für die Analyse fruchtbar gemacht werden. Mobilitätserfahrene Studierende können sich auf mobilitätsbezogene Selbstverständlichkeiten, die im Bereich des Bekanntheitswissens angesiedelt sind, im Hinblick auf den Berlin-Aufenthalt bis zu einem gewissen Grad verlassen. Sie können darauf vertrauen, dass ihr im Zuge früherer Auslandsreisen angesammeltes Bekanntheitswissen ausreicht, um sich auch in Berlin prinzipiell zurechtzufinden. Partiiell haben sie im Zuge umfassender früherer Mobilitätspraxis auch Vertrautheitswissen über die inneren Zusammenhänge ihrer Mobilitätserfahrungen aufgebaut und nutzen dieses als Anweisungs- und Auslegungsschema für Handlungspraktiken und Sinngehalte in Berlin. Studierende, die noch nie oder nur selten eigenständig im Ausland waren, können demgegenüber lediglich biografisch erlernte Zivilisationsmuster aus ihren Herkunftsgesellschaften zur Auslegung fremder Phänomene nutzen. Sie sehen sich aber nur eingeschränkt imstande, sie angesichts weitgehender Fremdheitserfahrung als Anweisungsschemata („Rezepte“) anzuwenden. Das Bekanntheits- und Vertrautheitswissen, aus der gewohnten Umgebung erweist sich während des Auslandsaufenthalts nur begrenzt als hilfreich, um spezifische Zivilisationsmuster der ‚Aufnahmegesellschaft‘ zu verstehen. Einige Studierende durchlaufen vor diesem Hintergrund während ihres Berlin-Aufenthalts eine Krise. Andere erleben die fremdkulturellen Zivilisationsmuster, denen sie sich während ihres Berlin-Aufenthalts annähern, stärker als nicht-selbstverständliche Felder des Abenteuers. Für sie stellt der Berlin-Aufenthalt auch eine gewollte Herausforderung dar, fremdkulturelle Ausdrucksformen in Zivilisationsmuster des Herkunftsraums übersetzen zu müssen.

Eine temporäre Krise durchläuft u. a. Brad. Er fühlt sich mit der Situation des Alleinseins an seinem ersten Wochenende in Berlin komplett überfordert. Auf Basis seiner „bildungsfernen“ Sozialisation und fehlender eigenständiger Mobilitätserfahrung fehlt ihm Bekanntheits- und

Vertrautheitswissen von üblichen Handlungsmustern unter Auslandsstudierenden bzw. von Zivilisations- und Kulturmustern der Gruppe, der er sich in der gefundenen Wohngemeinschaft bzw. im öffentlichen Raum hätte annähern können. Er greift in dieser spezifischen Situation auf das ihm bekannte Zivilisationsmuster des Lesens und Schreibens zurück, ihm fehlt jedoch zunächst ein Rezept, im Fremdraum Berlin eigenständig zu handeln. Erst durch die Etablierung von Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Mitstudierenden aus demselben Herkunftsraum gelingt es ihm, das Orientierungsschema fremdräumlicher und fremdkultureller Erkundung handlungspraktisch zu verfolgen. Die Krisiserfahrung des Alleinseins stürzt bei Brad, so wie es Schütz (ebd.: 59) für Krisensituationen beschreibt, aktuelle Relevanzsysteme um. Die von ihm *vor* Berlin bevorzugt präsentierten mobilitätsbezogenen (Sub-)Orientierungsschemata weitgehender kultureller Differenzenerfahrung und ‚authentischer‘ fremdräumlicher Erkundung weichen *in* Berlin dem Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde bzw. Überwindung von Fremdheit durch sozial-kommunikative Erkundung und Etablierung sozialer Zugehörigkeiten. Beide sind Brad als Zivilisationsmuster höchst vertraut und werden nun auf Basis der Krisiserfahrung auch für den Berlin-Aufenthalt zu handlungsleitenden Orientierungsschemata erhoben.

Henry wiederum, der über eigenständige Mobilitätserfahrung ins benachbarte (nur begrenzt kulturell fremde) Ausland verfügt, gelingt es zwar, das hierdurch erworbene Bekanntheitswissen mit eigenständigem Handeln in Form von eigenständiger Erkundung umzusetzen. Er schafft es jedoch nicht, seine vorhandenen Wissensbestände in hinreichendem Maße als Auslegungsschemata für die fremdräumliche und fremdkulturelle Umgebung zu nutzen. Folglich leidet er darunter, sich auch nach mehreren Wochen in Berlin kaum auf vertraute Selbstverständlichkeiten verlassen zu können, sondern sich alles Wissen stets neu erarbeiten zu müssen. Zwar versucht er, Zivilisationsmuster, die in Berlin üblich sind, und die daraus resultierenden Rezepte in ihm vertraute Zivilisationsmuster zu übersetzen. Nach seinem eigenen Empfinden scheitert er jedoch weitgehend daran, die neue Umwelt im Sinne seines Denkens-wie-üblich auszulegen (vgl. ebd.: 60). Vieles in Berlin erscheint ihm auch am Ende des Aufenthalts „verrückt“ oder „seltsam“. Es ergibt, wie er selbst sagt, für ihn keinen Sinn. Das folglich anhaltende Gefühl weitgehender Fremdheitserfahrung konstituiert einen negativen Gegenhorizont und bedeutet für ihn eine Krisiserfahrung im Schütz’schen Sinn.

Henrys Krisiserfahrung übersteigt die problematische Situation, die andere Studierende durchlaufen, wenn sie feststellen, dass ihre eigene Auffassung zu bestimmten Gesetzen und Bräuchen im Zielraum nicht mit den ‚hegemonialen‘ Auslegungen der Einheimischen in Berlin übereinstimmt. Die Studierenden nehmen in diesem Fall gerne eine von zwei typischen Haltungen an, welche Fremde laut Schütz entwickeln können, um mit den Grenzen des Denkens-wie-üblich umzugehen (vgl. ebd.). Sie präsentieren Argumentationen, die zeigen, dass sie nicht gewillt sind, die vertrauten Zivilisationsmuster komplett durch die neuen Zivilisationsmuster zu ersetzen. Eine andere Haltung, nämlich die „spezifische[r] Objektivität“, (ebd.: 63) lässt sich ebenfalls im empirischen Material finden. So werden sich Studierende angesichts bestimmter kultureller Unterschiede der Grenzen ihres Denkens-wie-üblich bewusst und relativieren eigene Normen hinsichtlich ihrer Gültigkeit. Brad stellt beispielsweise beim Vergleich der in Berlin üblichen Spielplatzgestaltung mit der in seinem Herkunftsraum fest, welche unterschiedlichen Mentalitäten, Orientierungen und Handlungspraktiken die Gestaltung entspricht und amüsiert sich über die eigene kulturelle Prägung und Schockerfahrung. In diesem Zusammenhang zeigt sich zudem, dass die Annäherung an das Fremde, wie von Schütz (ebd.: 67) diagnostiziert, häufig typisierend erfolgt. So charakterisieren Sommeruniversitätsstudie-

rende Einheimische in Berlin häufig durch generalisierende statt individuelle Züge und generieren aus individuellen sozialen Interaktionen typisierendes Bekanntheitswissen von den Mitgliedern der Heimatgruppe. Hierzu gehört z. B., dass *die Berliner* sehr freundlich sind oder *die Deutschen*, sobald die Sonne scheint, stets zum Picknicken und Sonnen nach Draußen möchten.

Die bei den Studierenden zum Teil bereits in der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters sehr ausgeprägte Mobilitätserfahrung trägt dazu bei, dass nicht nur Schütz' sozialpsychologischer Versuch zum Fremden, sondern – und dies war bei der anfänglichen Konzeptionierung meiner Arbeit noch nicht zu erwarten – auch zum *Heimkehrer* (1972 [1945]) interessante Einsichten eröffnet. Dies lag zunächst lediglich insofern nahe, als die Studierenden ebenfalls *nach* ihrem Berlin-Aufenthalt befragt wurden, zu diesem Zeitpunkt also „Heimkehrer“ waren, zu denen Schütz (ebd.: 71) ferner Reisende zählt, die aus fremden Ländern in ihre Herkunftsräume zurückkehren. Überrascht hat mich jedoch die Tatsache, dass sich bestimmte Merkmale des Heimkehrers bereits auf der ersten Erhebungsstufe vereinzelt rekonstruieren ließen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass im finalen Sample mehrere Studierende inkludiert sind, die bereits *vor* dem Berlin-Aufenthalt mehrfach bzw. über einen längeren Zeitraum Auslandsaufenthalte in Deutschland verbracht hatten – sei es aufgrund familiärer Wurzeln oder im Rahmen von Schüleraustauschen. Analog zu Schütz' Heimkehrer traf es für sie folglich bis zu einem gewissen Grad zu, dass sie erwarteten, nach Deutschland in eine Umgebung zurückzukehren von der sie tiefe Kenntnisse besitzen, die sie einfach wieder aufgreifen müssen, um sich erneut dort zurechtzufinden (ebd.). Die Studierenden, auf die bestimmte Merkmale des Heimkehrers zutreffen, gehören einer hochmobilen Klasse an. Sie fühlen sich folglich nicht mehr ausschließlich ihrem ursprünglichen Herkunftsraum zugehörig und vereinen Merkmale des Fremden und des Heimkehrers gleichermaßen in sich. Sie zeigen prototypisch, dass eine simple Dichotomisierung zwischen Heimat und Fremde in einem globalisierten Zeitalter mit massenhafter grenzüberschreitender Mobilität zu kurz greift – insbesondere im Hinblick auf Milieus, wie jenem der Studierenden, in denen ausbildungs- und berufsbezogene Mobilität überaus verbreitet ist.

Hinsichtlich ihrer Handlungsentwürfe und Erfahrungen bezogen auf den Berlin-Aufenthalt verlassen sich diese hochmobilen Studierenden sowohl – wie der Heimkehrer – auf ihre Erinnerung an den Zielraum Deutschland/Berlin als auch – wie der Fremde – auf ihre vorläufige Imagination, die sich vor allem auf das Erleben neuer Aspekte in Berlin richtet. Der Zielraum Deutschland ist für sie vereinzelt bereits insoweit ‚Heimat‘, als er den Ausgangs- wie Endpunkt des Denkens bildet bzw. Potenzial hat, dies zu werden. Beispielhaft sei auf Kim verwiesen, die zwar von Taiwan nach Kanada emigriert ist, aber wenig Sehnsucht verspürt, in ihren ursprünglichen Herkunftsraum zurückzukehren, sondern ihre Stegreiferzählung *vor* Berlin mit den Worten eröffnet, dass sie immer nach Deutschland zurückwollte, weil sie hier zum Schüleraustausch war. Kim erfüllt zwar das von Schütz für den Heimkehrer genannte Kriterium der dauerhaften Rückkehr nicht – in Berlin hält sie sich für den Sommeruniversitätskurs lediglich temporär auf. Dafür betont sie die ununterbrochene Konstanz des Rückkehrwunsches. Sie verweist auch noch *nach* Berlin auf die Relevanz ihrer Lebenserfahrung in Deutschland für lebenslaufbezogene Entscheidungen. Letztlich kehrt sie für ein Aufbaustudium und für Arbeit nach Deutschland zurück. Für Vera, die ausgeprägte Mobilitätserfahrungen nach Deutschland und England hat, stellt *vor* und *in* Berlin zwar noch der Herkunftsraum Italien den Ausgangs- und Endpunkt des Denkens dar, was sich in einer verstärkten Relevanz eines Orientierungsschemas des Eigenen zeigt. Die hohe Bedeutung, die sie dem Berlin-Aufenthalt für

die eigene transnationale Identitätsbildung zuschreibt, sowie ihre aufbauende regelmäßige Mobilität nach Deutschland, lassen jedoch vermuten, dass dieser Zielraum verstärkt eine ‚Heimat‘-Funktion übernehmen wird, das heißt der dort praktizierte Lebensstil zunehmend als Ausdrucks- und Auslegungsschema Veras Handeln bestimmen wird (vgl. ebd.: 73).

Waldenfels' Phänomenologie erwies sich analog zu den Konzeptionen von Schütz, Simmel, Park und Stonequist in mehrfacher Hinsicht bei der Erfassung der Fremdheitserfahrungen der Studierenden und ihrer Handlungspraktiken im Angesicht des Fremden als hilfreich: Dass das Fremde sich, wie von Waldenfels formuliert, als Außerordentliches der Einordnung entzieht, drücken insbesondere Studierende aus, die noch nie eigenständig ins Ausland gereist sind. Dies zeigt sich, wenn sie *vor* ihrem Auslandsaufenthalt höchst vage Erwartungen an vollkommen andersartige Erfahrungen formulieren, von denen sie nicht genau wissen, worin sie bestehen („go somewhere completely different“, „I'm gonna understand what I was waiting for“). Die Erfahrung, dass sich etwas der Einordnung entzieht, setzt sich bei einigen Studierenden mit weitgehenden Fremdheitserfahrungen *in* Berlin fort. Sie kulminiert in Formulierungen wie: „My stay has been like nothing I have experienced before, it's been very out of this world.“ Dass Fremdes nur relativ, d. h. auf bestimmte Standorte, also „das jeweilige Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt“, bezogen existiert (Waldenfels 1997: 23), verdeutlichen Studierende einerseits durch stets verwendete Dichotomien (u. a. „here“ vs. „there“). Andererseits kommt es zum Ausdruck, wenn sie Berlin-Images und -Erfahrungen explizit und implizit mit Images von und Erfahrungen an ihrem üblichen oder früheren Wohnort vergleichen. Es dokumentiert sich, wenn den im Fremdraum Berlin beobachteten Handlungspraktiken eigene, kulturell vertraute Praktiken gegenübergestellt werden. Fremdheit im soziologischen Sinne einer „Nichtzugehörigkeit zu einem Wir“ wird von Studierenden ebenfalls kontinuierlich fallübergreifend artikuliert, und zwar wenn sie sich z. B. als AmerikanerInnen vorstellen, also sich als Angehörige einer bestimmten Kultur bzw. In-Group von anderen Kulturen und Gruppen abgrenzen. Zugleich verdeutlichen die Studierenden durch zunehmende Bezugnahme auf Wir-Gruppen während der Interviews in Berlin die sukzessive Reduktion von Fremdheit.

Entsprechend der von Waldenfels (ebd.: 78) genannten Steigerungsgrade von Fremdheit (alltägliche, strukturelle und radikale Fremdheit) lassen sich viele Erfahrungen der Sommeruniversitätsstudierenden während ihres Berlin-Aufenthalts als strukturelle Fremdheitserfahrungen „außerhalb einer bestimmten Ordnung“ einstufen. Wenn die Studierenden davon ausgehen, dass alles komplett anders ist, erwarten sie, strukturelle Fremdheit im Sinne kultureller Fremdheit zu erfahren, die laut Waldenfels dann auftritt, wenn ein Subjekt die Grenzen der eigenen kulturellen Welt erfährt. *In* Berlin erleben die Studierenden strukturelle Fremdheit u. a. im Rahmen ihrer räumlichen und kulturellen Erkundungen. In diesem Zusammenhang werden ihre Intentionen partiell durchkreuzt und Sinnbezüge gestört – sei es durch fremde Sprache, fremde Rituale, andere kaum abgefederte interkulturelle Ausdrucksdifferenzen oder ungeplantes räumliches Verirren. Einige bereits sehr reiseerfahrene Studierende aus dem Sample, für die Auslandsaufenthalte bereits zum Lebensstil gehören, erleben strukturelle Fremdheit weniger stark, sie hat sich bis zu einem gewissen Grad bereits veralltäglicht.

Die Studierenden bestätigen Responsivität als ein wesentliches Grundmotiv des Fremden nach Waldenfels (ebd.: 109). So bekunden sie *vor* ihrer Abreise nach Berlin außergewöhnliche Emotionen wie Aufregung, Vorfreude, Nervosität sowie Angst und verweisen hierdurch auf die Anziehungskraft und Bedrohlichkeit des Fremden. *In* Berlin präsentieren sie diverse Handlungspraktiken, die als verschiedene Antworten auf das Fremde zu verstehen sind. Im

Rahmen ihrer Antworten wenden die Studierenden gerne die von Waldenfels (ebd.: 49) genannte Strategie der Aneignung bzw. Zentrierung an, d. h. sie führen auf Basis einer vergleichenden Wahrnehmung Fremdes auf Eigenes zurück. Die Eigenwelt wird, wie von Waldenfels diagnostiziert, insofern bevorzugt, als alle Vergleiche unweigerlich bei der eigenen Lebenserfahrung am üblichen vertrauten Wohnort bzw. früheren Wohnorten, die Teil der eigenen Biografie geworden sind, ansetzen. Auf Basis ihrer bevorzugt amerika- bzw. eurozentristischen Vergleiche (zu ihren jeweiligen Herkunftsräumen), vereinzelt aber auch logozentrischen Vergleiche (Zuschreibung kulturübergreifender Gemeinsamkeiten) setzen sie diese Aneignung häufig mit Lernprozessen gleich, die Fremdheitserfahrungen zu überwinden helfen. Dies zeigen sie insbesondere dadurch, dass sie in ihren Selbstpräsentationen *in* Berlin informellen Lernprozessen im Rahmen von Erkundung und Eintauchen explizit eine hohe Relevanz zuschreiben.

Während die Lernprozesse für die Studierenden ein positiver Gegenhorizont sind, weil sie für die handlungspraktische Umsetzung der Orientierungsschemata der Annäherung an das Fremde und der informellen Erweiterung von Wissensbeständen stehen, kritisiert Waldenfels (ebd.) als Lernprozesse gefasste Aneignungen, da sie zu einer Auflösung des Fremden führen. Er plädiert demgegenüber dafür, Fremdes als fremd zu belassen. Die sublimste Form der Aneignung, nach Waldenfels der Exotismus, zeigt sich im empirischen Material, wenn die Studierenden insbesondere Phänomene zu erkunden suchen und hervorheben, die als besonders gegensätzlich zur eigenen Kultur empfunden werden (das „alternative“ Berlin, alte europäische Architektur etc.). Obwohl diese Zentrierung nicht die von Waldenfels bevorzugte Art des Antwortens auf das Fremde ist, ist eine hierdurch erreichbare Reduktion von Fremdem auf „augenblickliche Fremdheitslagen“ positiver Gegenhorizont für die meisten Studierenden. Am eindrücklichsten zeigt sich das Prinzip der Responsivität im empirischen Material, wenn die Fremdheitserfahrungen, wie von Waldenfels (ebd.: 44) konstatiert, die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem derart in Bewegung bringen, dass der Berlin-Aufenthalt Bildungspotenziale auslöst oder verstärkt. Dies ist bei einzelnen Studierenden der Fall (vgl. Kap. 8.2).

Der phänomenologische Fremdheitsbegriff von Waldenfels erwies sich für die empirische Analyse insofern als schwer handhabbar, als sich in den studentischen Selbstpräsentationen in stärkerem Maße Differenz- als Fremdheitserfahrungen rekonstruieren ließen. Die Studierenden benennen bevorzugt spezifische kulturelle Unterschiede. Ihre Begrifflichkeiten („different“, „completely different“, „I don't like understand it“, „I know nobody in Berlin“ etc.) lehnen sich eher an den Kategorien der Vertrautheit/Unvertrautheit bzw. Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit an, wie sie in der Soziologie des Fremden verwendet werden, um zwischen kultureller und sozialer Fremdheit zu unterscheiden. Die benannten Unterschiede sind mit den differenztheoretischen Ansätzen von Hahn, Nassehi und Bauman gut als soziale Konstruktionen nachvollziehbar. Mit Waldenfels' Phänomenologie von einem Fremden, das sich der Einordnung und Benennung entzieht, sind sie aber nur bedingt zu greifen. Die Studierenden verdeutlichen zwar, dass Fremdartiges, das „strange“ oder „crazy“ ist, immer wieder in den eigenen Erfahrungsraum *in* Berlin einbricht und somit, wie von Hahn (1994: 151) angemerkt, einen konfliktreichen sozialen Status definieren kann. Auch gibt es im Sample Beispiele, dass der Zielraum auf Basis bekannter kollektiver Images und Narrative nicht als fremd antizipiert und dann doch als „fremd“ erlebt und erinnert wird. Dennoch sind ‚echte‘ Fremdheitserfahrungen – glaubt man den Selbstpräsentationen der Studierenden – begrenzt. Dies könnte verschiedene Gründe haben: Es könnte einerseits damit zusammenhängen, dass einige Studierende bereits über Mobilitätserfahrung in den Zielraum verfügen und ihn daher nur be-

dingt als „fremd“ empfinden. Es mag im Internet- und Medienzeitalter an der zunehmenden Bedeutung virtuellen Reisens liegen, das fremdheitsreduzierend wirkt und lediglich eine Exotisierung des touristischen Blicks begünstigt (vgl. Urry/Larsen 2011: 23, 175). Nicht zuletzt könnte auch die relative kulturelle Nähe der Herkunftsräume der meisten interviewten Studierenden zum Zielraum Berlin dazu beitragen, dass sie nur eingeschränkt Fremdheitserfahrungen durchlaufen.

Zwar lassen sich im empirischen Material auch Fremdheitserfahrungen rekonstruieren, die Bildungspotenziale bergen und vereinzelt auslösen. Diese genauer zu identifizieren ist aber kaum möglich. So können sie von den Studierenden nur vage benannt werden und Nachfragen hätten gerade dazu geführt, dass Fremdes nicht mehr – wie von Waldenfels (1997: 109) gefordert – als Fremdes belassen, sondern aufgelöst worden wäre. Straub (2007), Schäfer (2009) und andere haben folglich für die bildungstheoretische Biografieforschung bereits darauf hingewiesen, dass Forschung, die Bildungsprozesse im Zusammenhang mit kulturellen Differenz- bzw. Fremdheitserfahrungen zu rekonstruieren anstrebt, an ihre Grenzen stoße, da sich Fremdheit als *Movens* von Bildung kaum identifizieren lasse, wenn man Fremdes als fremd belassen möchte (Straub 2007: 135).

Die *bildungstheoretische Biografieforschung* erwies sich als zweite gewählte konzeptionelle Rahmung analytisch ebenfalls als nützlich: Ihr Begriff von Bildung als einem veränderten Selbst- und Weltbezug in seiner „Multivalenz“ und „Polyreferenz“ (Tenorth 2000: 95, 99, zit. nach Rose 2012: 68) ist an die vielfältigen lebensweltlichen Erfahrungen der Sommeruniversitätsstudierenden anschlussfähig. Mit ihr ist es möglich, Lernprozesse und Bildungspotenziale von Studierenden voneinander abzugrenzen und unabhängig von ihren Herkunftsräumen zu analysieren. Hierdurch können kulturalisierende Zuschreibungen vermieden werden, in denen die Studierenden primär bezogen auf „kulturspezifische Welt- und Selbstverhältnisse“ (Kokemohr 2007: 72) betrachtet werden. Der zugrunde gelegte Bildungsbegriff hat zudem den Vorteil, dass er den psychologischen Kompetenzbegriff bzw. einen Bildungsbegriff, der auf schulisch organisierte Lernprozesse reduziert ist, übersteigt. Durch ihn gelingt es, die Erfahrungen der Studierenden als selbstbestimmte Lernprozesse (vgl. Schulze 2007: 157) mit Transformationspotenzial in den Blick zu nehmen. Dies legen die in den studentischen Selbstpräsentationen rekonstruierten (Sub-)Orientierungsschemata der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen, der Annäherung an das Fremde durch Erkundung oder der Selbsterfahrung, -entwicklung und -veränderung nahe.

Zugleich wurden Grenzen des bildungstheoretisch-biografischen Ansatzes im Hinblick auf den Forschungsgegenstand deutlich: Für die Mehrzahl der Studierenden aus dem Sample entfaltet der Berlin-Aufenthalt Sinngehalt als formaler und informeller Lernprozess, letztlich schreibt ihm aber eher eine Minderheit Sinn im Hinblick auf Bildungsprozesse zu. Dies könnte man im Nachhinein auch dahingehend deuten, dass die Auswahl einer rein lerntheoretischen Rahmung, bestehend aus behaviouristischen, kognitiven oder konstruktivistischen Ansätzen ausgereicht hätte, um die Berlin-Erfahrungen der Studierenden im Hinblick auf Lernprozesse zu analysieren und dass nicht unbedingt ein biografiethoretisches Bildungsverständnis nötig gewesen wäre. Andererseits verweisen insbesondere die in Erfahrungsdimension 1 rekonstruierten (Sub-)Orientierungsschemata der Selbstentwicklung und -veränderung auf Bildungspotenziale im Zuge des Berlin-Aufenthalts. Gemeinsam mit den einzelfallspezifisch rekonstruierten vier Typen von Bildungspotenzialen rund um den Berlin-Aufenthalt (vgl. Kap. 8.2) deuten sie darauf hin, dass eine rein lerntheoretische Rahmung zu kurz gegriffen hätte, um den vielfältigen studentischen Sinnzuschreibungen an den Berlin-Aufenthalt gerecht zu werden. Ins-

besondere der Kompetenzbegriff, den PolitikerInnen und Ausbildungsinstitutionen gerne anführen, um den Mehrwert von Auslandsaufenthalten für Studierende herauszustellen, sagt letztlich wenig darüber aus, welche Selbst-, Fremd- und Erkundungserfahrungen Studierende dabei durchlaufen können und welche Bildungspotenziale hiermit verbunden sind (vgl. Schäfer 2007: 99 f.).

Auch wenn Lernprozesse durch die Studierenden weit häufiger thematisiert werden als potenzielle Bildungsprozesse, zeigt das empirische Material deutlich auf, dass bestimmte Lernprozesse von Studierenden subjektiv als transformative Bildungsprozesse erfahren werden bzw. derart gedeutet werden können. Im Anschluss an Kokemohr und andere habe ich mich jedoch entschieden, nicht vorschnell von Diskursen zu bildenden Erfahrungen, wie sie in manchen studentischen Selbstpräsentationen zum Ausdruck kommen, objektivierend auf Bildungsprozesse zu schließen, sondern stattdessen lediglich von Bildungspotenzialen zu sprechen. Zwar legt die Analyse nahe, dass einzelne Studierende im Zuge des Berlin-Aufenthalts tatsächlich zu einem veränderten Selbst- und Weltverhältnis gelangen, genau genommen können über die geführten Interviews mit den Studierenden und flankierend über teilnehmende Beobachtungen in ihren Herkunftsräumen sowie die Inhaltsanalyse von Social Media-Daten aber lediglich diskursiv veränderte Orientierungen rekonstruiert werden. Zwar zeigen die Interviews auf der dritten Erhebungsstufe, dass die diskursiv veränderten Orientierungen nicht auf situative Momentaufnahmen *in* Berlin beschränkt blieben, doch die teilnehmenden Beobachtungen hätten längsstudienartig *vor* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt ausgeweitet werden müssen, um sicherzugehen, dass die diskursiv rekonstruierten Bildungsprozesse mittelfristig relevant sind und in ein verändertes habituelles Handeln münden. Umgekehrt lässt sich für die Mehrheit der Studierenden, die lediglich Lernprozesse im Zuge des Berlin-Aufenthalts, nicht aber Bildungsprozesse thematisieren, nicht ausschließen, dass Bildungsprozesse zeitverzögert eintreten (vgl. Kokemohr 2007: 21, 24; Schäfer 2007: 101).

All dies legt im Hinblick auf eine der leitenden Forschungsfragen, nämlich inwiefern sich im Zuge des Berlin-Aufenthalts Orientierungen so verändern, dass sie Lern- und Bildungsprozesse konstituieren, die Antwort nahe, dass studentische Auslandsaufenthalte fallübergreifend stets Lernprozesse begründen und dass sie darüber hinaus – dies ist jedoch deutlich seltener der Fall – fallspezifisch auch Bildungsprozesse auslösen bzw. verstärken und beschleunigen *können*. Der Berlin-Aufenthalt besitzt in diesem Sinne Bildungspotenzial für Sommeruniversitätsstudierende.

### 9.3 Grenzen und Nutzen der methodologischen Herangehensweise

Für die abschließende Beurteilung von Grenzen und Nutzen der für diese Arbeit gewählten methodologischen Herangehensweise ist zunächst zwischen folgenden methodischen Pfeilern zu unterscheiden: erstens zwischen dem gewählten rekonstruktiven Ansatz im Rahmen der qualitativen Sozialforschung, zweitens dem mehrstufigen Erhebungsverfahren, drittens den angewendeten kombinierten Erhebungsmethoden und viertens dem Auswertungsverfahren in Anlehnung an die Dokumentarische Methode.

Ein wesentlicher Vorteil des *rekonstruktiven Ansatzes* bestand darin, dass hierdurch die Wirklichkeitskonstruktionen der Studierenden im Hinblick auf ihre kurzzeitigen Auslandsstudienaufenthalte in Berlin nachvollzogen werden konnten. Durch ihn gelang es, wesentliche Erfahrungsdimensionen für die Studierenden – „Fremdes, Differenz, Selbst & Eigenes“ sowie „Lernen & Bildung“ – zu identifizieren. Es konnten fallübergreifend sozial verankerte Sinnschichten, die von den Studierenden benannt wurden bzw. sich in ihrer mobilitätsbezogenen Hand-



lungspraxis und Erfahrungswelt dokumentierten, rekonstruiert werden. Sie wurden zum Ausgangspunkt einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung. So konnten für beide gebildeten Erfahrungsdimensionen in Anlehnung an die Dokumentarische Methode wesentliche Orientierungen sinngenetisch typisiert werden (vgl. Tab. 5 und 6, Kap. 5.4). Andererseits beschränkte sich die Arbeit nicht nur auf die Rekonstruktion von Akteursperspektiven, sondern bettete diese in diverse Erfahrungskontexte ein. Hierdurch legt sie einen wesentlichen Grundstein für eine – im Zuge vertiefender Forschung noch zu leistende – soziogenetische Typenbildung (siehe unten). Nicht zuletzt gelang es auf Basis des rekonstruktiven Ansatzes, eine Typologie von Bildungspotenzialen zu erarbeiten, die durch studentische Auslandsaufenthalte wie jenen der Sommeruniversitätsstudierenden in Berlin ausgelöst, verstärkt oder beschleunigt werden können (vgl. Kap. 8.2).

Das *dreistufige Erhebungsverfahren* erwies sich insofern als äußerst fruchtbar, als es maßgeblich dazu beitrug, den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden prozesshaft zu erfassen. Die Arbeit füllt diesbezogen eine Forschungslücke, weil es meines Wissens nach keine Studien gibt, die methodologisch ähnlich konsequent die Prozesshaftigkeit von kurzzeitigen studentischen Auslandsaufenthalten analysieren.<sup>174</sup> Indem die Studierenden *vor*, *während* und *nach* ihrem Berlin-Aufenthalt befragt wurden, gelang es, nachzuvollziehen, welche mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata *vor* Reiseantritt relevant waren und wie sich die Relevanzen *in* Berlin sowie *nach* der Rückkehr in die Herkunftsräume fallspezifisch und fallübergreifend auf Basis bestimmter Erfahrungen und Handlungspraktiken entwickelten. Einerseits ließ sich fallübergreifend grundsätzlich eine hohe Konstanz mobilitätsbezogener Orientierungsschemata feststellen, andererseits wurde deutlich, dass bestimmte Orientierungsschemata und Erfahrungskontexte auf einzelnen Erhebungsstufen stärker thematisiert bzw. de-thematisiert werden (z. B. formales Lernen und frühere Mobilitätspraxis häufig *vor*, aber weniger häufig *in* Berlin bzw. *nach* dem Berlin-Aufenthalt). Zudem zeigte sich, dass bestimmte Orientierungsschemata – wie jenes der Annäherung an das Fremde durch ‚authentische‘ Erkundung oder jenes weitgehender kultureller Differenzenerfahrung – zwar fallübergreifend ideell als positive Gegenhorizonte wirken, dass ihre handlungspraktische Relevanz letztlich jedoch fallspezifisch äußerst begrenzt sein kann. Dies hängt auch damit zusammen, dass andere Orientierungsschemata wie jenes der sozialen Zugehörigkeit *während* des Auslandsaufenthalts in den Vordergrund rücken. Ein wesentlicher Aspekt der prozesshaften Analyse – das Bildungspotenzial des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden – ließ sich nur unter Berücksichtigung aller drei Erhebungsstufen vorläufig beantworten. Erst die Einbeziehung von empirischem Material, das verschiedenen Erhebungszeitpunkten entstammte, lieferte belastbare Hinweise darauf, inwieweit durch den Berlin-Aufenthalt Bildungspotenzial entstand, das diesen überdauerte. Die prozesshafte Analyse ließe sich weiter vertiefen, wenn *während* des Auslandsaufenthalts, aber auch *danach* zusätzliche Erhebungen in Form von Zeitreihen durchgeführt würden.

---

<sup>174</sup> Eine Ausnahme ist die Dissertation von Steffi Nothnagel (2015). Sie konzentriert sich allerdings auf interkulturelle Lernerfahrungen von Studierenden, die für einen längeren Zeitraum (ein bis zwei Semester) ins Ausland gehen. In der Tourismusforschung sind mir, abgesehen von Kathryn Mathers (2010), die die Erfahrungen amerikanischer Austauschstudierender in Südafrika ethnografisch untersuchte, hingegen entweder nur Studien bekannt, die sich der Zeitgebundenheit ihrer empirischen Daten sehr bewusst sind, Bildungsprozesse und Erfahrungen von Touristinnen aber dennoch nur auf Basis *eines* Datenerhebungszeitpunkts nach der Reise nachzuvollziehen suchen (z. B. Krämer/Haase 2012; Harrison 2003) oder touristische Erfahrungen lediglich auf Basis von zwei Erhebungszeitpunkten (*vor* und *während* der Reise bzw. *während* und *nach* der Reise) prozesshaft erfassen (z. B. Sather-Wagstaff 2008).

Die *Kombination aus sehr offen geführten narrativen und leitfadengestützten Interviews* (vgl. Anhänge 4–6) gab Aufschluss darüber, welche Kontexte und Lebenserfahrungen innerhalb studentischer Milieus die mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata und den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts mitprägen. Insbesondere durch die narrativen Interviewteile gelang es, biografische Aspekte einzubeziehen, die in vielen Arbeiten der Mobilitätsforschung vernachlässigt werden. Dies gilt insbesondere für die Tourismusforschung, wo eine biografische Kontextualisierung zwar immer wieder gefordert, aber kaum forschungspraktisch umgesetzt wird. Die narrativen Interviewteile waren auf der ersten Erhebungsstufe noch mit der Schwierigkeit verbunden, dass es sich um die erste internetbasierte Kontaktaufnahme handelte, bei der es nur begrenzt gelang, den in narrativen Interviews angestrebten Erzählfluss zu generieren und Vertrauen herzustellen. Auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe dauerten die Interviews jedoch bereits sehr lange, was die Transkription und Auswahl relevanter Interviewpassagen sehr aufwändig machte. Aber auch hier ließ sich beobachten, dass die Studierenden sich nur begrenzt auf ihren Erinnerungsstrom und dichte Beschreibungen einließen, sondern häufig Argumentationen verwendeten bzw. lediglich berichtartig auf vergangene Erlebnisse rekurrierten. Dies lässt auf die hohe Relevanz bestimmter milieuspezifischer Orientierungsschemata und Diskurse schließen, die reproduziert werden und an gesellschaftlich verbreitete Masternarrative über Auslandsaufenthalte anschließen.

Die Leitfragen in den Interviews wirkten einerseits unterstützend, um den Erzählfluss anzuregen, andererseits erwiesen sie sich als wirksames Kontrollinstrument, um Rekonstruktionen für die Stegreiferzählungen zu überprüfen. Sie waren entsprechend dem narrativen Interviewteil sehr offen gehalten. Dies garantierte, dass die Perspektiven der Studierenden jederzeit angemessen berücksichtigt und nicht von ungeprüften eigenen Annahmen oder Kategorien der Forschungsliteratur verdrängt wurden. Die offene Herangehensweise ermöglichte es vielmehr, Selbst- und Fremderfahrungen, Lernprozesse und Bildungspotenziale, wie sie sich in den Selbstpräsentationen sprachlich dokumentierten, zu erschließen. Hierdurch gelang es, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für die Studierenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrungen, Lebenslagen und Kontexte ausmachte. Zugleich stellte das angewendete Prinzip der Offenheit sicher, dass der Variation an Erfahrungen Rechnung getragen wurde. Durch den leitfadengestützten Interviewteil konnte dennoch der für die eigenen Fragen relevante Forschungsstand einbezogen werden (z. B. dahingehend, dass frühere Mobilitätserfahrungen, konsumierte Images und Narrative die touristische Wahrnehmung beeinflussen, vgl. Buzinde et al. 2006: 712). Zudem wurden Rückschlüsse auf grundlegende gesamtbiografische und mobilitätsbezogene Orientierungen möglich. Die studentischen Antworten auf Leitfragen ergänzten die Stegreiferzählungen in den narrativen Interviewteilen und konnten hierdurch komplementär sowie korrektiv für die Analyse von Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts und diesen zugrundeliegenden Erfahrungskontexten genutzt werden. Bei manchen Studierenden, die im Rahmen unseres ersten Interviews nur schwer in einen Erzählfluss gelangten, wären im Leitfadenteil des Interviews *vor* Berlin ein bis zwei zusätzliche Fragevarianten hilfreich gewesen, um noch dichteres empirisches Material zu erhalten.

Neben den Interviews erwiesen sich insbesondere die teilnehmenden Beobachtungen in den Herkunftsräumen der Studierenden aus dem finalen Sample als hilfreich, um ein Gespür für deren alltägliche Lebenswelt, kulturelle und milieuspezifische Kontexte zu entwickeln und mehr zu biografischen Hintergründen zu erfahren. Idealerweise hätten die teilnehmenden Beobachtungen nicht nur *nach*, sondern zudem *vor* dem Berlin-Aufenthalt stattfinden müssen,

denn manche Studierende wohnten bei meinem Besuch auf der dritten Erhebungsstufe bereits an einem anderen Ort als auf der ersten Erhebungsstufe. Der Forschungsaufwand hierfür wäre jedoch unverhältnismäßig hoch gewesen. Häufig gelang es mir dennoch, kurz die Wohnorte der ersten Erhebungsstufe zu besuchen und dort Alltagsräume nachvollziehen, welche die Studierenden als relevant erachteten. Aufbauende Forschung, basierend auf längeren Feldforschungsaufenthalten mit ausgedehnten teilnehmenden Beobachtungen könnte aber zweifellos dazu beitragen, den Einfluss spezifischer Kontexte – beispielsweise familiärer, ausbildungsinstitutioneller, kultureller oder Peergroup-bezogener – auf bestimmte Sinnschichten von Auslandsaufenthalten für Studierende noch stärker herauszuarbeiten.

Die Akquise von Facebook-Daten und von Berlin-Fotos der Sommeruniversitätsstudierenden erbrachte ergänzende Informationen zu Erfahrungskontexten oder individuell vollzogenen Handlungspraktiken *während* des Berlin-Aufenthalts, die im Rahmen der Interviews nicht thematisiert wurden. Sie gaben Hinweise zur fortwährenden Relevanz des Berlin-Aufenthalts *nach* Rückkehr der Studierenden in ihre Herkunftsräume bzw. zu aufbauender Mobilitätspraxis. Hierdurch kam ihnen auch eine Validierungsfunktion zu. Die genannten Daten trugen dazu bei, vorgenommene Interpretationen auf Basis der Interviewdaten zu unterstreichen bzw. zu korrigieren. Insbesondere aufgrund des dreistufigen Erhebungsverfahrens hätte es den Rahmen dieser Arbeit gesprengt, die Social Media-Daten und die Fotos einer detaillierten rekonstruktiven Analyse zu unterziehen, so wie es im Falle der Interviews umgesetzt wurde. Dennoch trugen auch diese beiden Datensorten dazu bei, ein vollständigeres Bild von allen Einzelfällen im finalen Sample zu erhalten.

Wie bei anderen Analyseverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung bestand ein wesentlicher *Nutzen der Dokumentarischen Methode* darin, dass die Interpretation an den Relevanzen der Studierenden ausgerichtet war. Die fallübergreifend angesprochenen Themen, die sich im Rahmen des Analyseschritts der formulierenden Interpretation herauskristallisierten, führten zur Fokussierung auf zwei Erfahrungsdimensionen („Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ sowie „Lernen & Bildung“), welche die Basis für die empirische Analyse bildeten. Die kontinuierlich komparative Analysehaltung der Dokumentarischen Methode, die im konsequenten Heranziehen kontrastierender Fälle besteht, machte die sequenzanalytische Datenauswertung einerseits überaus aufwändig. Andererseits gelang es durch sie, fallspezifische und fallübergreifende Orientierungen – bestehend aus Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen – relativ unabhängig von ungeprüften Vorannahmen und Normalitätsvorstellungen herauszuarbeiten (vgl. Nohl 2013: 23). Die Unterscheidung zwischen formulierender und reflektierender Interpretation, wie sie im Rahmen der Analyse erfolgte, führte die verstärkte Thematisierung und De-Thematisierung bestimmter Orientierungsschemata und Erfahrungskontexte auf bestimmten Erhebungsstufen vor Augen. Sie trug zudem dazu bei, dass fallspezifisch und -übergreifend sowohl immanente Sinngehalte rekonstruiert werden konnten, d.h. kollektive Orientierungsschemata, die kommunikativ vermittelt werden und somit einen intendierten Ausdruckssinn enthalten, als auch dokumentarische Sinngehalte, d. h. konjunktive Orientierungsrahmen, die zwischen den Zeilen als Alltagswissen zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Kap. 4.5.3).

Das handlungsleitende Wissen, welches die Handlungspraxis der Studierenden während ihres Berlin-Aufenthalts strukturierte, erwies sich bei diesen auf Basis ihrer Zugehörigkeit zu einem ‚bildungsnahen‘ akademischen Milieu häufig als stärker reflexiv zugänglich als von der Dokumentarischen Methode im Hinblick auf atheoretisches, implizites Wissen angenommen wird (vgl. Nohl 2014: 37 f.). Gerade angesichts nichtalltäglicher Handlungsweisen sowie von

Differenz- und Fremdheitserfahrung, die für Auslandsaufenthalte konstitutiv ist und die nahezu unvermeidlich mit einem Vergleich des Anderen bzw. Fremden mit dem Eigenen bzw. Vertrauten einhergeht (vgl. Kap. 3), werden den Studierenden inkorporierte Handlungsrou­tinen und implizite Wissensbestände verstärkt bewusst. Sie werden als Selbstverständlichkeiten reflektiert, die temporär nicht mehr handlungsleitend wirken bzw. als Orientierungen, die von anderen Studierenden geteilt werden, obwohl sie aus anderen Kulturräumen kommen. Dies wird von den Studierenden explizit thematisiert. Insofern ist die von der Dokumentarischen Methode proklamierte Unterscheidung zwischen impliziten und explizierbaren, reflexiv verfügbaren Wissensbeständen bei Studierenden, die sich durch einen hohen formalen Ausbildungsgrad sowie ausgeprägte Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit auszeichnen, möglicherweise nicht so trennscharf zu ziehen wie bei anderen Gruppierungen. Die analytische Trennung gestaltet sich forschungspraktisch zudem nicht immer eindeutig, da die Studierenden sprachgewandt versuchen, eigene Erfahrungen zu konjunktiven Erfahrungen zu erklären.

Insgesamt leisten die vorgestellten Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen, die mithilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wurden, einen Beitrag zu einer wissenssoziologisch fundierten Mobilitätsforschung, die mit einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung verknüpft ist. Diese geht über empirische Deskriptionen und Typologien, basierend auf soziodemografischen Merkmalen und Verhaltensmerkmalen, wie sie in der Tourismusforschung verbreitet sind, hinaus (vgl. Pott 2007: 10; Jain 2006: 98). Die Theoriebildung ließe sich aufbauend insofern fortsetzen, als die Dokumentarische Methode auch Möglichkeiten zur soziogenetischen und relativen Typenbildung eröffnet. Insbesondere drei Varianten erscheinen auf Basis der eigenen empirischen Analysen vielversprechend:

Erstens *eine soziogenetische Typenbildung auf Basis früherer Mobilitätspraxis*. Auf frühere Mobilität (sei es grenzüberschreitende Migration vs. Binnenmigration, frühere studien- vs. freizeitbezogene Auslandserfahrung, Mobilitätspraxis nach Berlin/Deutschland/Europa vs. nicht vorhandene Mobilitätspraxis in diese Zielräume) wurde von den Studierenden insbesondere vor dem Berlin-Aufenthalt häufig argumentativ Bezug genommen, um das Zustandekommen bzw. den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts zu erklären. Aussagen auslandsmobilitätserfahrener Studierender über ihre wenig mobilitätserfahrenen Mitstudierenden während des Berlin-Aufenthalts deuten auf unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume auf Basis früherer Mobilitätserfahrung hin. Eine *zweite soziogenetische Typenbildung* böte sich vermutlich anhand ausgewählter Aspekte *zur Lebenslage des jungen Erwachsenenalters* an: Alter, wahrgenommene Unabhängigkeit hinsichtlich Wohnsituation, Entscheidungen, finanzielle Ressourcen, Status hinsichtlich Studienverlauf und Berufseinstieg etc. All diese Aspekte wurden von den Studierenden im Hinblick auf den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts thematisiert. Ihre Bedeutung für die Herausbildung bestimmter Sinnschichten ließe sich in Abgrenzung von anderen Lebenslagen tiefergehend analysieren. Nicht zuletzt könnte, drittens, auch eine *milieuspezifische soziogenetische Typenbildung* einen vielversprechenden gegenstandstheoretischen Beitrag bei der Untersuchung der Sinngehalte von kurzzeitigen Auslandsaufenthalten für Studierende leisten. Im eigenen Sample liefert der Fall von Brad Hinweise darauf, dass die Herkunft aus einem sozioökonomisch „schwachen“ Elternhaus (nicht-akademisch, geringes Ausbildungs- und Einkommensniveau) den Sinngehalt des Auslandsaufenthalts als Privileg und Baustein für den sozialen Aufstieg konstituiert. In dem akademischen Mittelschichtsmilieu, dem die meisten Studierenden aus dem finalen Sample angehören, gehört Auslands­mobilität hingegen tendenziell zum ‚Normallebenslauf‘ (Kohli 1985: 20) dazu und wird entsprechend dem Orientierungsrahmen der sozialen Distinktion durch Eltern und Universitäten

gefördert.<sup>175</sup> Eine Typenbildung, welche die rekonstruierten Orientierungen milieuspezifisch fundiert, ließe sich folglich durch ein Sample realisieren, das mehrere Fälle von Studierenden mit stark kontrastierenden sozioökonomischen Hintergründen einschliesse.

Alternativ zur soziogenetischen Typenbildung könnte aufbauend ggf. auch eine relationale Typenbildung angestrebt werden (vgl. Nohl 2013: 9, 55). Potenzial hierfür böten die Schnittmengen, die in dieser Arbeit fallübergreifend zwischen bestimmten Orientierungsschemata in den Erfahrungsdimensionen 1 und 2 zutage traten, z. B. zwischen dem Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch Erkundung sowie dem der informellen Erweiterung von fremdkulturellen Wissensbeständen und Kompetenzen, zwischen den Sub-Orientierungsschemata der Selbstentwicklung und Selbstveränderung sowie rekonstruierten Bildungspotenzialen. Nicht zuletzt böte es sich an, näher zu untersuchen, in welchem Passungsverhältnis die Organisationskulturen und Lerninhalte von Sommeruniversitäten und Herkunftsuniversitäten zu den subjektiven Sinngehalten der Studierenden stehen. Eine solche Mehrebenenanalyse wäre auch vor dem Hintergrund interessant, dass es hierzu bislang nur wenige methodologische Reflexionen gibt (vgl. Nohl 2013: 10).

Eine Notwendigkeit zu tiefergehenden methodologischen Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode ergibt sich nicht zuletzt auch aus dem Längsschnittdesign dieser Arbeit. Fehlende konkrete Hinweise zur Anwendung der Dokumentarischen Methode für die komparative Analyse mehrerer Erhebungsstufen machten einen reflexiv-kreativen Umgang mit dem erhobenen Datenmaterial erforderlich (vgl. Kap. 4.5.3). Forschungspraktisch hat sich gezeigt, dass die Operationalisierung von wesentlichen Einzelaspekten des Forschungsgegenstands in Form von Interviewfragen stets systematisch vor dem Hintergrund einer kontinuierlich vergleichenden Perspektive zwischen den Erhebungsebenen erfolgen muss. Sowohl die Erzählaufforderungen in den narrativen Interviewteilen als auch die offenen Fragen in den leitfadengestützten Interviewteilen sollten folglich auf allen drei Erhebungsstufen mehrfach dahingehend überprüft werden, ob sie gleichartige Einzelaspekte des Forschungsgegenstands abdecken, Selbiges gilt für Rück- und Alternativfragen, die zum Einsatz kommen wenn der angeregte Redefluss der Interviewten nicht in dichte Beschreibungen mündet. Möglicherweise wäre es auch sinnvoll, in den leitfadengestützten Interviewteilen auf allen Erhebungsstufen weitgehend identische Fragen zu stellen, bei denen lediglich der Zeithorizont variiert. Die im Zuge der Auswertung notwendige Bildung von Erfahrungsdimensionen sowie die Auswahl von Interviewpassagen für die detaillierte Analyse wiederum müssen stets auf Basis ihrer Relevanz für die untersuchten Subjekte auf *allen* Erhebungsstufen erfolgen.

#### 9.4 Der Berlin-Aufenthalt als milieuspezifische und lebenslagebezogene Mobilitätserfahrung zwischen Tourismus und Bildungsmigration

Die Einordnung des Berlin-Aufenthalts der Sommeruniversitätsstudierenden als Hybridphänomen zwischen Tourismus und Migration (vgl. Kap. 2.1) erwies sich im Spiegel der empirischen Ergebnisse insofern als treffend, als die rekonstruierten Sinngehalte des Aufenthalts für die Studierenden auf Spezifika verschiedener Mobilitätsformen verweisen. Dies spricht für die Verankerung kurzzeitiger studentischer Auslandsaufenthalte auf einem Mobilitätskontinuum

---

<sup>175</sup> Neben den genannten potenziellen soziogenetischen Typenbildungen böten sich auch solche nach Geschlecht oder gewähltem Studienschwerpunkt an. Das eigene Sample hat jedoch kaum empirische Hinweise auf geschlechterspezifische Unterschiede hinsichtlich des Sinngehalts des Auslandsaufenthalts geliefert, sondern allenfalls auf unterschiedliche Rollenerwartungen und damit verbundene Handlungspraktiken. Auch fehlten Hinweise, dass das Studienfach Deutsch als Fremdsprache ausschlaggebend für eine deutlichere Ausprägung bestimmter Orientierungsschemata sein könnte. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass ein Sampling nach Geschlecht und Studienfach wichtige Hinweise zur Soziogenese mobilitätsbezogener Orientierungen zutage fördern könnte.

zwischen Tourismus und Migration. Da mir kaum Studien bekannt sind, die auf *mehrwöchige* Ortswechsel-Erfahrungen fokussieren, die *sowohl* freizeit- *als auch* ausbildungsbezogene Dimensionen umfassen und mit einer partiellen institutionellen Verankerung in der Fremde einhergehen, hoffe ich, dass diese Arbeit dazu beiträgt, eine empirische wie theoretische Brücke zwischen den Strängen der Mobilitätsforschung (insbesondere Tourismus-, Migrations- und Austauschforschung) sowie angrenzenden Forschungsbereichen (z. B. Biografie- und Bildungsforschung) zu schlagen.

Die rekonstruierten mobilitätsbezogenen Orientierungsschemata in Erfahrungsdimension 1 (vgl. Kap. 5.1.1) sowie daraus resultierende Handlungspraktiken der Studierenden weisen starke Überschneidungen mit Typologien und Kategorien auf, die sowohl in der Tourismusforschung zur touristischen Motivation als auch in der Austauschforschung zur Motivation von Auslandsstudierenden entwickelt wurden. Im Gegensatz zu diesen wurden sie jedoch in einem dem Prinzip der Offenheit verpflichteten qualitativen Forschungsdesign wissenssoziologisch fundiert sowie kontext- und prozessorientiert rekonstruiert. Für eine tourismusnahe Verankerung der kurzzeitigen studentischen Auslandsaufenthalte sprechen einerseits die rekonstruierten (Sub-)Orientierungsschemata der kulturellen Differenz Erfahrung, Strukturvarianz und/oder Strukturlockerung, andererseits das unter den Studierenden verbreitete Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch aneignende Erkundung. Erstgenannte Schemata entsprechen der in der Tourismusforschung verbreiteten Charakterisierung von Tourismus als außeralltägliche gesellschaftliche „Anti-Struktur“, die mit Bildern des Fremden einhergeht und eine Lockerung gewohnter Inklusions- und Erwartungsstrukturen in Aussicht stellt (vgl. Pott 2007: 53, 289). Für einen Teil der Studierenden wurden in Berlin angesichts eines fehlenden elterlichen Erziehungsregimes bzw. weit entfernter kultureller Normen, Gesetzesbestimmungen oder berufsbezogener Verpflichtungen Alkohol- und Drogenkonsum, sexuelle Erfahrungen oder selbstbestimmtes Arbeiten handlungspraktisch besonders relevant. Zum Teil wurde der Berlin-Aufenthalt trotz des Sommeruniversitätskurses auch als Urlaub erlebt und als eine Zeit erinnert, in der die studentische Arbeitsbelastung deutlich reduziert ist. Zugleich ist die Alltagsdistanz, die Pott (2007: 25) als touristisches Grundversprechen ausmacht, durch die Einbindung der Studierenden in einen universitären Alltag, der jenem am Herkunftsort vergleichbar ist, relativiert und einem „Touristsein als temporäres Sein in alltagsabgewandten Räumen“ (Wöhler 2010c) eher abträglich. Durch ein individuell häufig höchst relevantes Orientierungsschema des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs bzw. einen milieuspezifisch verbreiteten Orientierungsrahmen der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital steht der Arbeitsaufwand für den Sommeruniversitätskurs einigen Studierenden nicht nur *vor*, sondern auch *in* und *nach* Berlin stets vor Augen. Insofern liegt bei den Studierenden im Gegensatz zu TouristInnen, die rein freizeitbezogen den Ort wechseln, eher eine temporäre Modifikation, nicht aber eine weitgehende Aufhebung alltäglicher Handlungspraktiken vor.

Das Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch aneignende Erkundung ist für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts zentral und wird durch die Lehrenden in den Sommeruniversitäten gefördert. So konstatiert Vera rückblickend: „Having the guidance erm of the summer school helped a lot [...] to become curious about the city and more proactive erm in exploring it.“ Der zentrale Stellenwert der Handlungspraxis der Erkundung spricht für eine tourismusnahe Verankerung der studentischen Auslandsaufenthalte in Berlin, da TouristInnen gerne als „explorer“ typisiert werden bzw. die Erkundung als eine typisch touristische Rolle bzw. Verhaltensweise genannt wird (vgl. Cohen 1972; Pearce 1982; Smith 1989). Analog

werden Städte durch DestinationsmanagerInnen bzw. in Reiseführern gerne touristisch mit dem Slogan „Discover ...“ vermarktet. Maitland und Newman (2009: 14) machen im Hinblick auf sogenannte Welttourismusstädte wie Berlin jedoch deutlich, dass die Erkundung keine ausschließliche Handlungspraxis von TouristInnen ist. Das Leben in Welttourismusstädten werde geprägt von BewohnerInnen, die sich in ihrer eigenen Stadt zunehmend wie TouristInnen verhielten, und von Kurzzeit-MigrantInnen, „who will presumably be interested in exploring the city whilst they are there“ (ebd.: 13). Insofern ließen sich die Sommeruniversitätsstudierenden auch der Gruppe der Kurzzeit-MigrantInnen zuordnen.

Die Studierenden aus meinem Sample versuchen überwiegend, sich von TouristInnen abzugrenzen, indem sie den Auslandsaufenthalt in Berlin als Lebenserfahrung bzw. individualisierte Erkundungserfahrung fassen und auf ihren dortigen Studierendenstatus abheben. Ihre Distinktionsversuche sind Ausdruck einer seit Beginn des Massentourismus vorhandenen tourismuskritischen Haltung in der europäischen Kulturgeschichte. Hennig zufolge (1999: 17 f., 20 ff.) spiegelt die anti-touristische Einstellung sowohl einen „symbolischen Kampf um soziale Überlegenheit“ als auch „ein Streben [...] nach Wegen abseits der ausgetretenen Pfade“ wider. Letzteres erachtet MacCannell (1976) als konstitutiv für das Wesen des Tourismus. Die Studierenden grenzen sich von den Erkundungspraktiken von MassentouristInnen ab, indem sie ‚authentische‘ Erkundung anstreben bzw. reklamieren und sie dem Besichtigen markierter Sehenswürdigkeiten kontrastiv gegenüberstellen. Bereits *während*, aber insbesondere *nach* dem Berlin-Aufenthalt rücken die Distinktionsversuche gegenüber TouristInnen, die u. a. in Verknüpfung mit dem Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ‚authentische‘ Erkundung formuliert werden, jedoch deutlich in den Hintergrund. Insofern liegt bei den Studierenden ein Erkundungsstil vor, den ich in Anlehnung an Hypothesen zum sogenannten ‚Post‘-Tourismus als „Tourismus-Plus“-Erkundung bezeichnet habe. Herkömmliche ‚touristische‘ Handlungspraktiken werden zwar partiell *vor* Berlin angestrebt, *in* Berlin in beträchtlichem Umfang verfolgt und bis zu einem gewissen Grad auch *nach* Berlin erinnert. Sie sind jedoch insgesamt von untergeordneter Bedeutung für den subjektiven Sinngehalt, der dem Berlin-Aufenthalt zugeschrieben wird. Die ausbildungsinstitutionelle Verankerung der Studierenden in Berlin kann den ‚touristischen‘ Charakter des Aufenthalts bzw. die ‚touristische‘ Rolle der Studierenden durch Exkursionen zu Sehenswürdigkeiten einerseits verstärken, andererseits durch die intensive Wissensvermittlung zu lokalkulturellen Phänomenen und Handlungspraktiken sowie die Bereitstellung lokalkultureller Anbindung (z. B. durch Unterkunft) auch mindern.

Eine Suche nach ‚Authentizität‘, wie sie MacCannell (ebd.) dem Tourismus als Wesensmerkmal zuschreibt, lässt sich bei den Studierenden zwar insbesondere auf der ersten Erhebungsstufe rekonstruieren. So streben sie *vor* ihrem Aufenthalt explizit Erfahrungen an, die auf das ‚wirkliche‘ Berlin, auf das Berlin ‚hinter den Kulissen‘ bzw. die Berliner Lokalkultur zielen und als ‚nicht-touristisch‘ angenommen werden. Dennoch scheint der Wunsch nach ‚Authentizität‘ weniger – wie ursprünglich von MacCannell konzipiert – durch Entfremdungserfahrungen in den Herkunftsgesellschaften strukturiert, sondern vielmehr simplifizierenden Vorstellungen von einem nationalkulturell Anderen geschuldet zu sein. Der ‚authentische‘ Kulturraum der Lokalbevölkerung, von dem einige Studierende annehmen, dass es ihn gemäß Goffmans Konzept von Vorder- und Hinterbühne gibt und den sie analog zu vielen (sogenannten ‚Post‘-) TouristInnen handlungspraktisch erschließen möchten (vgl. MacCannell 1976: 101 f.; Spring 2002: 224; Rogers 2015), wird zumindest für einen Teil von ihnen durch die Unterkunftswahl (Gastfamilie oder WG) als Erlebniswelt bedeutsam. In Abgrenzung von MacCannells Authen-

tizitätsbegriff muss man zu dem Schluss kommen, dass die Studierenden nur bedingt als ‚tragische Touristenfiguren‘ anzusehen sind, die lediglich „staged authenticity“ (MacCannell 1973) erleben. Dies gilt insbesondere für jene, die in Berlin in beträchtlichem Umfang – sei es durch die Unterkunft oder bereits etablierte soziale Zugehörigkeiten – konjunktive Erfahrungsräume mit Einheimischen haben. Andere Studierende, die im Studierendenwohnheim wohnen und/oder bevorzugt mit anderen Sommeruniversitätsstudierenden, aber in vergleichsweise geringem Umfang mit Einheimischen interagieren, erkunden zwar nur begrenzt ‚authentisch‘, sie leiden aber nicht unter ihrer im Vergleich stärker ‚touristischen‘ Rolle. Da viele von ihnen bevorzugt individuell – sei es zielgerichtet oder eher experimentell – abseits der Hauptsehenswürdigkeiten Berlins erkunden (z. B. Umherlaufen in verschiedenen Stadtteilen, Besuch von Flohmärkten und Festivals), empfinden sie sich nur bedingt als TouristInnen. Der genannte Erkundungsmodus, gekoppelt mit der ausbildungsinstitutionellen Verankerung und teils ausgeprägten fremdsprachlichen Kompetenzen, erlaubt aus ihrer Sicht eine immer noch hinreichende Abgrenzung von ‚gewöhnlichen‘ TouristInnen.

Darüber hinaus versuchen die Studierenden, so wie Pott (2007: 78) es eigentlich nur MigrantInnen zuschreibt, in Berlin Inklusionschancen wahrzunehmen – dies zeigen die rekonstruierten mobilitätsbezogenen Sub-Orientierungsschemata der Überwindung von Fremdheitserfahrung sowie die zugrunde liegenden Orientierungsrahmen der Routinisierung, Vergemeinschaftung und Akkulturation. Einige Studierende betonen *vor* dem Berlin-Aufenthalt, dass sie u. a. die Etablierung sozialer Zugehörigkeiten in Berlin anstreben bzw. sie berichten rückblickend, dass ihnen dies gelang. Ansatzweise zeigen sich die Studierenden *vor* und *in* Berlin auch an der Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster orientiert, insofern dies mit anderen mobilitätsbezogen vorherrschenden Orientierungsschemata und sozialisatorisch erworbenen Deutungsmustern kompatibel ist. Dies zeigt sich, wenn sie in ihren Selbstpräsentationen von fremdsprachlicher Interaktion, imitiertem bzw. angenommenem fremdkulturellem Rollenverhalten (z. B. bei der Nutzung des ÖPNV oder hinsichtlich Alkoholkonsum im öffentlichen Raum) berichten.

Auch die zunehmende Thematisierung alltäglicher Routinen durch die Studierenden spricht dafür, die studentischen Auslandsaufenthalte zwischen Tourismus und Migration zu verankern und hierdurch auf diverse Mobilitätsformen zu beziehen, wie es im Zuge des New Mobilities Paradigm (vgl. Sheller/Urry 2006) bzw. der Annahme eines New Urban Tourism (Roche 1996) wiederholt eingefordert, aber empirisch nur vereinzelt fundiert wurde.<sup>176</sup> Auf der zweiten und dritten Erhebungsstufe werden etablierte alltägliche Routinen verstärkt von den Studierenden als wesentliche Erfahrungen und Erinnerungen präsentiert. Die zunehmende Relevanz alltäglicher Routinepraktiken – hierunter das Arbeiten bzw. Lernen für den Sommeruniversitätskurs, das Pendeln zwischen Hochschule und Unterkunft, Einkaufen, Kochen, Essen und Trinken – erinnert an Eingewöhnungsphasen von MigrantInnen (vgl. Jonas/Rodriguez 2014: 10). Sie lässt den Berlin-Aufenthalt auf einem Mobilitätskontinuum eher Richtung temporäre Migration rücken als Richtung Tourismus, der bevorzugt durch den zeitlich begrenzten Bruch mit etablierten Routinen und Alltagspraktiken charakterisiert wird (vgl. Urry/Larsen 2011: 3; Ferraris 2014: 177; Rojek 1997: 71). Zugleich entspricht es Erkenntnissen der Tourismusforschung, dass TouristInnen auch über Routinen sprechen (vgl. Bruner 2005b: 20) und alltägliche Routinen, die an einem anderen, fremdkulturellen Ort ausgeübt werden, zu etwas Außergewöhnli-

---

<sup>176</sup> Beispielsweise durch Mason (2002: 92, 99), der auf Basis seiner empirischen Erhebungen zu den Übersee-Erfahrungen junger Menschen in Großbritannien diese auf die Phänomene Tourismus und Migration gleichermaßen bezieht.



chem werden (vgl. Walla 2010: 134). Gerade neuere empirische Studien in der Stadttourismusforschung zeigen, dass TouristInnen zunehmend am Alltagsgeschehen und an den Routinen der Berlin-BewohnerInnen partizipieren (vgl. Weber 2012: 231).

Für die Sommeruniversitätsstudierenden erweist sich der temporäre Zugang zum Funktionssystem Hochschule als äußerst förderlich für die Etablierung von Routinen und Zugehörigkeiten. Sie entwickeln Pendel- und Lernroutinen für ihr Studium, lernen nicht nur internationale Mitstudierende, sondern auch Einheimische kennen, mit denen Berlin zum konjunktiven Erfahrungsraum wird. Einige leben während ihres Berlin-Aufenthalts ausbildungsinstitutionell vermittelt in einer Gastfamilie bzw. auf Basis eigenständiger Suche in einer Wohngemeinschaft. Dies ermöglicht und begünstigt eine alltägliche, tendenziell ‚nicht-touristische‘ Lebenserfahrung im Fremdraum, die hinsichtlich Tagesablauf und kulinarischen Gewohnheiten an der Fremd- bzw. Lokalkultur ausgerichtet ist. Sie beinhaltet zudem häufig eine ausgeprägte soziale Interaktion mit Einheimischen, die jene der Sommeruniversitätsstudierenden, die *in* Berlin in Wohnheimen untergebracht sind, weit übersteigt. Hierdurch bauen die Studierenden zum Teil enge Bindungen an Berlin auf, d. h. sie entwickeln Zugehörigkeitsgefühle zu dem temporär bewohnten Zielraum, identifizieren sich mit dortigen Phänomenen oder empfinden ihn als Bestandteil des Selbst. Dies kann einerseits auf manche TouristInnen im Hinblick auf die von ihnen besuchten Städte zutreffen (Maitland/Newman 2009: 13). Andererseits wird es eher MigrantInnen für die Phase des Ankommens zugeschrieben, in der sie sich etablieren und Teilhabe herstellen (vgl. Breckner 2009: 404).

Ihren „Zwitterstatus“ zwischen Tourismus und temporärer Migration verdeutlichen Studierende nicht zuletzt auch dadurch, dass sie ihren Berlin-Aufenthalt gerne in frühere und weitere Mobilitätspraxis einordnen. Dem Berlin-Aufenthalt wird u. a. Sinn als vertiefte Erfahrung aufbauend auf früheren Berlin-Aufenthalten zugeschrieben. Er wird bezogen auf bildungsmigrantisches Erfahrungen, die manche Studierende bereits gemacht haben – beispielsweise in Form von Schüleraustauschen nach Deutschland, kurzzeitiger Studienaufenthalte in andere Länder, temporärer Migration für das Erst- oder Zweitstudium ins Ausland oder sogar dauerhafter Emigration. Andere wiederum betrachten den Berlin-Aufenthalt von Beginn an als Sondierungsphase bzw. Sprungbrett für längere Auslandsstudienaufenthalte in Deutschland.

Studierende mit Migrationserfahrung unmittelbar *vor* dem Berlin-Aufenthalt grenzen ihre Migrationserfahrungen nachdrücklich von ihren Erfahrungen im Rahmen kurzzeitiger Mobilität (mehrmonatiger Schüleraustausch nach Deutschland bzw. Berlin-Aufenthalt mit Sommeruniversitätskurs) ab. Dies gilt für Lin, die *vor* Berlin, unter Bezugnahme auf ihre Bildungsmigration von China in die USA fehlende Nervosität im Hinblick auf die bevorstehende Mobilität anmerkt. Es gilt aber auch für Vera, der vor dem Hintergrund ihrer Bildungsmigration nach England *in* Berlin bewusst ist, wie stark ihre Images auf vorhandener akademischer, aber im Vergleich zu London fehlender professioneller Einbindung beruhen. Es trifft nicht zuletzt auch auf Kim zu. Auf der dritten Erhebungsstufe charakterisiert sie auf Basis ihrer bildungsmigrantisches Erfahrung von Taiwan nach Kanada lange andauernde Auslandsaufenthalte durch mehrere verschiedene Phasen. In ihnen würden nicht nur – wie beispielsweise in Berlin – in Form von Urlaubsgefühlen, Hoch- und Tiefphasen wirksam, sondern auch Stress erzeugende Fragen der eigenen Wettbewerbsfähigkeit relevant. Dies zeigt, dass es im Hinblick auf die Sinngehalte von Mobilitätserfahrungen nach wie angebracht ist, zwischen kurzzeitiger, tourismusähnlicher Mobilität einerseits sowie temporärer und dauerhafter Migration andererseits zu differenzieren.

Die häufige Bezugnahme der Studierenden auf frühere und künftige Mobilitätspraxis verweist auf eine Veralltäglicung von Mobilität (vgl. Wöhler 2011: 31; Rolshoven 2014: 15). Diese lässt vermuten, dass die in dieser Arbeit rekonstruierten Masternarrative zum Reisen als zu meisternder abenteuerlicher Herausforderung und zu überwindender Kulturschockerfahrung zunehmend an Bedeutung verlieren. Wird Mobilität zur alltäglichen Erfahrung, so bauen Menschen ein Bekannheits- und Vertrautheitswissen mit Ortswechseln auf, sodass diesen letztlich nur noch ein Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung zugrunde liegen kann. Darüber hinaus ist angesichts der Tendenz, dass die Bewältigung von Ambivalenzen nicht nur zu Aufgaben im jungen Erwachsenenalter gehört (vgl. Kap. 2.3), sondern zunehmend existenziell wird (vgl. Bauman 1992: 123 ff.), zu vermuten, dass Masternarrative zum Reisen als Möglichkeit der individuellen Horizonterweiterung, Selbstfindung und Selbstveränderung an Bedeutung gewinnen. Die Notwendigkeit, Sinn stets wieder neu herzustellen und den eigenen Lebenslauf selbst zu gestalten, könnte begünstigen, dass Mobilität, insofern sie sozioökonomisch realisierbar ist, hierzu verstärkt genutzt wird. Das akademische Milieu, dem die Studierenden angehören, könnte sich in diesem Zusammenhang als förderlich erweisen, da in ihm die Entwicklung junger Erwachsener durch Mobilität in der Regel begrüßt wird.

Die *Einordnung des Berlin-Aufenthalts der Sommeruniversitätsstudierenden in ein globalisiertes Hochschulwesen* (vgl. Kap. 2.2) erwies sich insofern als treffend, als im Zuge der eigenen empirischen Erhebungen vielfach internationale Verflechtungen im Hochschulbereich offensichtlich wurden: So berichten Studierende insbesondere vor dem Berlin-Aufenthalt von der Anregung von Auslandsmobilität durch Lehrende an den Fakultäten ihrer Herkunftsuniversitäten sowie ihrer Interaktion mit Studierenden, die ihre Herkunftsuniversität als internationale „incoming students“ besuchen oder als „outgoing students“ bereits im Ausland studierten. Sie ordnen ihre Berlin-Aufenthalte in Hochschulpartnerschaften ihrer Herkunftsuniversitäten und Beratungsgespräche zu potenziellen Zielorten von Auslandsstudienaufenthalten durch ‚Study Abroad‘-Abteilungen ein. Diese sind ausschließlich dazu da, studentische Auslandsmobilität und dieser zugrunde liegende Orientierungen zu fördern, u. a. durch Handbücher und Vorbereitungskurse. Die Studierenden erwähnen Stipendien – sei es durch einzelne Fakultäten ihrer Herkunftsuniversitäten oder den Deutschen Akademischen Austauschdienst, die sie bei der finanziellen Realisierung ihres Studienaufenthalts im Ausland unterstützten. Vereinzelt thematisieren sie, dass ein Auslandsaufenthalt einen Pflichtbestandteil des Curriculums im Studienfach Deutsch als Fremdsprache darstellt. Darüber hinaus weisen viele darauf hin, dass der Transfer von Credits für sie relevant ist. Studierende, die neben dem Sommeruniversitätskurs in Berlin wissenschaftliche Interessen verfolgen, berichten von grenzüberschreitenden Ähnlichkeiten der WissenschaftlerInnen-Szene und von der gelungenen grenzüberschreitenden Vernetzung mit WissenschaftlerInnen, die ähnliche Forschungsinteressen haben. Im finalen Sample gibt es Studierende, die ihren ersten Auslandsstudienaufenthalt als „beginning of a global citizenship“ bzw. sich selbst aufgrund von wiederholter Mobilitätserfahrung als „globalized person“ bezeichnen. Auch wenn viele andere Studierende aus dem finalen Sample bislang kein derartiges kosmopolitisches Selbstverständnis in Abgrenzung von nationalstaatlichen Zugehörigkeitsvorstellungen aufweisen (vgl. Römhild 2010: 54), erwarten und betrachten viele von ihnen den Auslandsstudienaufenthalt in Berlin als wesentlichen Bestandteil eines ‚Normallebenslaufs‘ (Kohli 1985: 20). Er wird jedoch von vielen der Bachelorstudierenden noch nicht selbstverständlich durchlebt, weil es für sie eine neue bzw. kaum erprobte biografische Erfahrung darstellt. Bei vielen Studierenden folgen auf den Berlin-Aufenthalt weitere Auslandsstudienaufenthalte bzw. Praktika im Ausland. Dies zeugt von einer gewissen Selbst-

verständlichkeit, mit der die Studierenden Tourismus übersteigende Auslandsmobilität biografisch in Betracht ziehen.

Die abschließende Reflexion der anfänglichen konzeptionellen *Einordnung des Berlin-Aufenthalts als milieuspezifische Ausbildungspassage in der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters* (Kap. 2.3) veranlasst mich zu folgender Feststellung: Zwischen den rekonstruierten Orientierungen und Bildungspotenzialen in den Erfahrungsdimensionen 1 und 2 lassen sich häufig direkte Bezüge zum Herkunftsmilieu und zur Lebenslage junger erwachsener Studierender identifizieren. In den fallübergreifend rekonstruierten immanenten Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts als Baustein in einer erfolgreichen Studien- und Berufskarriere, als neue biografische oder einfach nur andere Erfahrung bzw. als Erfahrung, die einen intensivierten Selbstbezug ermöglicht, spiegeln sich typische Orientierungen junger Erwachsener – beispielsweise an Karrierevorteilen, persönlichem Wachstum und Erkundungsmöglichkeiten (vgl. Arnett 2004: vii f., 131).

Die in Erfahrungsdimension 1 fallübergreifend auf allen drei Erhebungsstufen rekonstruierten mobilitätsbezogenen Sub-Orientierungsschemata der Erfahrung bzw. Erkundung von Neuem, Anderem und Fremdem sowie der Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Selbstentwicklung entsprechen wesentlichen Merkmalen, die Jeffrey Jensen Arnett (2004) dem Erwachsenwerden („emerging adulthood“) zuschreibt. Arnett zufolge sind in dieser Lebenslage zwischen den späten Teenagerjahren und frühen Thirties Erkundungen typisch. Hierzu gehören zunächst Identitätserkundungen, denn das junge Erwachsenenalter ist ihm zufolge zugleich „the age of instability“ sowie „the most self-focused age of life“ (ebd.: 8). Identitätserkundungen sind im Sample u. a. bei Mitch, Ian und Brianna augenfällig. Bei ihnen dominiert das mobilitätsbezogene Sub-Orientierungsschema der Selbsterfahrung im Vergleich zu anderen Orientierungsschemata deutlich. Mitch sagt von sich *in* Berlin, dass er sich zum ersten Mal in seinem Leben „ganz“ fühle, zweitgenannt, dass er in Deutschland mehr davon entdecke, wer er sei. Brianna wiederum unterhält sich in ihrer Berliner Wohngemeinschaft bevorzugt über die Entwicklung von Selbstwertgefühlen. Identitätserkundungen und ein verstärkter Fokus auf das Selbst drücken sich bis zu einem gewissen Grad auch in stilistischen bzw. körperlichen Veränderungen *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt aus. Hierzu gehören z. B. Tattoos, Piercings, ein veränderter Kleidungsstil oder die Integration von Souvenirs in die Zimmergestaltung am Herkunftsort. Die skizzierten Selbsterkundungen implizieren eine unabhängige Erkundung eigener Bedürfnisse, Interessen und Ziele, die Arnett (ebd.: 140) als Kern von „emerging adulthood“ ausmacht.

Insbesondere Studierenden, die noch nicht oft eigenständig ins Ausland gereist sind, führt der Berlin-Aufenthalt vor Augen, dass Ortswechsel mit der Akzeptanz von Verantwortung für sich selbst und mit unabhängigen Entscheidungen verbunden sind – zwei von drei Kriterien, die Arnett (ebd.: 15) zufolge junge Menschen als wesentlich für das Erwachsensein begreifen. Einigen Studierenden macht die Auslandsmobilität, die in der Regel nur mithilfe staatlicher Förderung oder finanzieller Unterstützung aus dem Elternhaus realisiert werden kann, zudem bewusst, dass sie das dritte Kriterium, das junge Menschen dem Erwachsensein üblicherweise zuschreiben – nämlich finanzielle Unabhängigkeit – häufig noch nicht erfüllen. Unabhängig davon wird der Berlin-Aufenthalt von einzelnen Studierenden wie Ian nachweislich als Statuspassage zum Erwachsenwerden mit hohem entwicklungspsychologischem Bildungspotenzial erfahren. Dies hatten andere Forschende zwar bereits vermutet (vgl. Krzaklewska 2013: 93), es ist aber meines Wissens nach bislang nicht umfänglich empirisch rekonstruiert worden.

Zu den Erkundungen, die laut Arnett (2004: 3) für die Lebenslage des jungen Erwachsenenalters typisch sind, gehört auch die Erkundung verschiedener verfügbarer Möglichkeiten. Sie wird von den Studierenden fallübergreifend ausgedrückt, wenn sie sich insbesondere vor Berlin an der Erfahrung von Neuem, Anderem und Fremdem bzw. an ‚authentischer‘, sinnlicher oder sozial-kommunikativer fremdräumlicher und fremdkultureller Erkundung orientiert zeigen. Dies gilt für Brad, der zunächst ein komplettes Eintauchen in die deutsche Fremdkultur erleben möchte; für Vera, die sich auf eine unbekannte akademische Umgebung freut, oder für Jeff, der bestrebt ist, eine neue Kultur akzeptieren zu lernen, neue Menschen zu treffen und Freundschaften zu knüpfen. Der in den Selbstpräsentationen der Studierenden mobilitätsbezogen reproduzierte Diskurs des zu erkundenden Neuen passt zur Handlungspraxis des Experimentierens, die Arnett zufolge die Lebenslage des jungen Erwachsenenalters prägt. Diese Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen von Krzaklewska (2013). Sie führt die positiven Erfahrungen von ERASMUS-Studierenden, für die persönliches Wachstum, die Entdeckung von Neuem, akademische Wissens- und kulturelle Kompetenzzuwächse ebenfalls wesentlich sind, auf ihre doppelte Kompatibilität mit Jugend und Erwachsensein zurück.

Ihre Orientierung an der Erkundung verschiedener Möglichkeiten drücken die Studierenden in meinem Sample mobilitätsbezogen durch experimentelle Handlungsentwürfe und -praktiken aus – sei es, indem sie wie Brianna vor Berlin bekunden, alles ausprobieren zu wollen, oder wie Ian kaum konkrete Erfahrungen antizipieren, sondern explizit lediglich eine Haltung der Offenheit gegenüber allen möglichen Arten von Erfahrungen anstreben. In Berlin dokumentiert sich die Experimentierfreude, wenn die Studierenden verstärkt Handlungspraktiken ausprobieren, die im Herkunftsraum nur partiell erreichbar, verfügbar oder erlaubt sind, sich aber in Berlin potenziert handlungspraktisch darbieten: das Treffen neuer Menschen, sexuelle Erfahrungen oder Alkohol- und Drogenkonsum, das Wohnen unabhängig von den Eltern. Die vielfach von den Studierenden reproduzierten Images von Berlin als ‚Stadt des Wandels‘, als ‚alternative‘ bzw. ‚liberale‘ Stadt mit attraktivem Nachtleben entsprechen insofern in besonderem Maße der Lebenslage junger Erwachsener, als sie gut mit dem Lebensgefühl, andere Rollen und Lebensentwürfe auszuprobieren, korrespondieren. Experimentelle Handlungspraktiken der Studierenden lassen sich für den Berlin-Aufenthalt in Form von Rollenwechseln rekonstruieren. Dies entspricht Erkenntnissen der Tourismusforschung, die früh und vielfach darauf hingewiesen hat, dass sich diese Möglichkeit im Rahmen von Reisen eröffnet (u. a. Knebel 1960: 154; Pott 2007: 71, vgl. Kap. 3.1.4). Im finalen Sample gibt es Studierende, welche u. a. die Rolle des Touristen (Ian) bzw. des besonnenen kulturellen Beobachters (Jeff) bewusst spielerisch einnehmen. Fallspezifisch wird darüber hinaus (durch Brianna) die Rolle des „verruichten Mädchens“ angenommen bzw. reklamiert. Auch wenn derartige Rollenwechsel prinzipiell Reisenden in allen Lebenslagen möglich sind, lässt die Fülle an rekonstruierten experimentellen Handlungsentwürfen und -praktiken vermuten, dass sie von Studierenden besonders genutzt werden. Sie befinden sich in einer Lebenslage, „during which the young adult through free role experimentation may find a niche in some section of his society“ (Erikson 1968: 150, zit. nach Arnett 2004: 8).

Wenn der immanente Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts, wie oben dargestellt, für die Studierenden fallübergreifend darin besteht, dass er als Zeitraum mit biografischem Potenzial wahrgenommen wird, so entspricht dies der Lebenslage junger Erwachsener insofern in besonderem Maße, als Arnett (ebd.: 8) „emerging adulthood“ als „age of possibilities“ bezeichnet, in dem Hoffnungen florieren und die Menschen unvergleichliche Möglichkeiten haben, ihr Leben zu verändern. In Berlin werden sich manche Studierende dessen im Angesicht des Fremden

bzw. – falls sie einen weniger intensiven Sommeruniversitätskurs besuchen – durch ungewohnt viel Muße für Reflexionen verstärkt bewusst. Ian möchte *nach* der Rückkehr an seinen üblichen Wohnort die in Berlin kennengelernten Erkundungspraktiken fortsetzen. Brianna reflektiert *in* und *nach* Berlin über Geschäftsideen für Deutschland; Vera entschließt sich in diesen Zeiträumen, sich als Fremdsprachenlehrerin weiterzubilden, um ihre eigene Kultur anderen weiterzugeben. Bei Jeff verfestigt sich der Gedanke, sich um ein Stipendium für einen einjährigen berufs- und studienbezogenen Aufenthalt in Deutschland zu bewerben. Geht man davon aus, dass Lebensläufe heutzutage einem nie aufhörenden Gestaltungszwang unterliegen (vgl. Faltenmaier et al. 2002: 102; Marotzki 1990: 29), so liegt es auch für mobile Menschen in anderen Lebenslagen nahe, mehrwöchige Auslandsaufenthalte zunehmend als Möglichkeit zur Veränderung des eigenen Lebens anzusehen. Dennoch weisen meine empirischen Ergebnisse darauf hin, dass die entwicklungspsychologisch-identitären Veränderungen, von denen Studierende im Zuge des Berlin-Aufenthalts berichten, sowie die raum-, studien- und berufsbezogenen Veränderungen, die sie infolgedessen initiieren, eng mit dem jungen Erwachsenenalter zusammenhängen. Sie entsprechen dem Streben nach Weiterentwicklung der eigenen Identität, zunehmender Unabhängigkeit und nach Verfolgung wichtiger Lebensziele, sei es im Sinne einer ‚Normalbiografie‘ bzw. hiervon abweichender Lebenskonzepte (vgl. Walther 1996: 23).

Die meisten Studierenden bekunden, dass sie von ihren Eltern in ihren Bestrebungen nach internationaler Mobilitätserfahrung ideell und materiell unterstützt werden – insbesondere solange diese einen studien- und berufsbezogenen Zweck einschließt. Dies zeigt, dass der in Erfahrungsdimension 2 „Lernen & Bildung“ rekonstruierte Orientierungsrahmen der Akkumulation insbesondere institutionalisierten kulturellen Kapitals in den studentischen Herkunftsmilieus verankert ist. Selbiges gilt für das von den Studierenden präsentierte Orientierungsschema des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs. Der kommunikative Austausch der Studierenden mit ihren Eltern konzentriert sich häufig auf studien- und berufsbezogene Potenziale durch bzw. im Rahmen von Auslandserfahrung. Somit besteht der immanente Sinngelhalt von Ortswechseln milieuspezifisch offenbar auch darin, dass sie im verschärften Wettbewerb um Ausbildungs- und Arbeitsplätze als hilfreiches Distinktionsmerkmal sowie Chance betrachtet werden, den eigenen Lebenslauf aktiv zu gestalten. Orte wie Berlin werden von einigen Studierenden (und ihren Eltern) auch als potenzielle Arbeits- und Absatzmärkte betrachtet (vgl. Bracht et al. 2006: xvii, 75; Teichler 2007: 492, zit. nach Wolfeil 2012: 80), die dazu beitragen können, finanziell unabhängig zu werden – einem wichtigen Kriterium für das Erwachsensein (vgl. Arnett 2004: vi). Dies steht im Einklang mit dem in einem globalisierten Hochschulwesen verbreiteten Diskurs, dass Auslandsstudienaufenthalte zu erfolgreichen Studien- und Berufskarrieren, zur Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. Brodersen 2014: 93). Dass die rekonstruierten Orientierungsschemata in Erfahrungsdimension 2 häufig ausbildungsinstitutionell gefördert werden, zeigen explizite Bezugnahmen der Studierenden auf Lehrende und Verwaltungspersonal an ihren Herkunftsuniversitäten. Sie fungieren gleichermaßen als Informationsquellen, InitiatorInnen und MotivatorInnen für den Studienaufenthalt in Berlin.

Wirft man abschließend einen Blick auf die *spezifische Relevanz des Zielraums Berlin* für die rekonstruierten Sinngelhalte des Auslandsaufenthalts für die Studierenden, so lässt sich Folgendes Resümee ziehen: Manche offensiv vermarkteten, reproduzierten Images (wie jene von Berlin als ‚alternativer‘, ‚liberaler‘ Stadt mit attraktivem Nachtleben) begünstigen sicherlich spezifische Sinngelhalte wie den vom Berlin-Aufenthalt als Freiheitserfahrung. Der holistische

Charakter der dominanten Berlin-bezogenen Images und der hohe Abstraktionsgrad der Sinngehalte des Berlin-Aufenthalts legen hingegen nahe, dass diese nur bedingt mit dem spezifischen städtischen Raum Berlins zusammenhängen. Viele der von den Studierenden auf allen drei Erhebungsstufen reproduzierten dominanten holistischen Images von Berlin als Stadt voller Geschichte, Kultur und Vielfalt lassen sich problemlos auf andere Großstädte übertragen. Sie würden höchstwahrscheinlich genauso benannt werden, wenn die studentischen Auslandsaufenthalte dort unter Voraussetzung derselben Erfahrungskontexte stattgefunden hätten. Ebenso sind die in den Erinnerungen der Studierenden dominierenden Sub-Orientierungsschemata, die auf etablierte Zugehörigkeiten, Alltagsroutinen, Strukturlockerung, kulturelle Differenz, Lernen etc. zielen, im Zuge von Ortswechseln auch anderswo realisierbar. Insofern beschränkt sich die Berlin-spezifische Bedeutung der studentischen Auslandsaufenthalte meines Erachtens darauf, dass sich hier bestimmte kulturelle und studienfachbezogene Interessen besonders gut verfolgen lassen (z. B. der Besuch qualitativ überaus hochwertiger Konzerte mit klassischer Musik, die Geschichte des Nationalsozialismus bzw. des Kalten Krieges oder eine lebendige Startup-Szene). Zum Teil wird Berlin mithilfe bestimmter Image-Zuschreibungen durch die Studierenden zu einem spezifischen Raum überhöht, der Erfahrungen entsprechend dominanter Orientierungsschemata und -rahmen in besonderem Maße ermöglicht. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Mitch seine ausgeprägte Selbsterfahrung in Berlin damit verknüpft, dass er Berlin zu einem liberalen multikulturellen Raum deklariert, in dem sich jeder – und erstmals auch er – normal fühlen könne.

Wie die Selbstpräsentationen der Studierenden *nach* dem Berlin-Aufenthalt zeigen, vermischt sich der kommunikative Erfahrungsraum Berlin mit der Bedeutung Berlins als milieuspezifischer konjunktiver Erfahrungsraum. Während sich erstgenannter aus Allgemeinwissensbeständen zu Auslandserfahrungen und holistischen Berlin-Images speist, zeichnet sich letztgenannter dadurch aus, dass in ihm Auslandsstudierende als ‚bildungsnahe‘ und akademisch sozialisierte junge Erwachsene Gemeinsamkeiten des Erlebens teilen. Hierzu gehören Fremdheits- und Selbsterfahrungen, Prozesse des Erwachsenwerdens, des ausbildungsinstitutionell angeleiteten oder eigenständigen fremdkulturellen Erkundens. Berlin-spezifisch sind die Erinnerungen insofern, als sie mit konkreten Personen, Orten und Erlebnissen verknüpft werden. Berlin-spezifische Erinnerungsbilder können sich u. a. auf den täglichen Weg zur Universität beziehen, die Nutzung der Berliner U-Bahn, den Besuch bestimmter Clubs oder Sehenswürdigkeiten bzw. die Unterkunft in einem Plattenbau, auf in Berlin lebende Bezugspersonen. Während für manche Studierende, der Berlin-Aufenthalt als Berlin-spezifische bzw. spezifisch fremdkulturelle („deutsche“ bzw. „europäische“) Erfahrung noch lange positiver Gegenhorizont, ja zum Teil geradezu ein Ankerpunkt der Sehnsucht bleibt, entfaltet er für manche Relevanz als relativ orts- und kulturunabhängige neue biografische Erfahrung. Für andere wiederum wird er schnell zu einer Episode im Lebenslauf, die zwar gern erinnert, aber recht unmittelbar nach der Rückkehr in den Herkunftsraum durch andere Erfahrungen verdrängt wird. Hierzu gehören sowohl Erfahrungen am üblichen Wohnort als auch weitere studentische Auslandsaufenthalte, die ähnliche Erfahrungen bereitzuhalten versprechen. So konkludiert Brad, gefragt nach den Erfahrungen, die er in Portugal zu machen gedenkt, wo er ein Jahr nach dem Berlin-Aufenthalt einen kurzzeitigen Studienaufenthalt absolvieren wird: „Language and culture, erm kind of like the Berlin Summer University.“ Oder Brianna, um mit den Worten einer weiteren Studentin diese Arbeit zu schließen: „I would love to go back to Berlin but if it’s not Berlin I will try to go somewhere near, you know some kind of city that has the same– or not the same but similar feeling yeah feeling of freedom.“

## 9.5 Kurzzusammenfassung

Mehrwöchige, mit dem Besuch von Sommeruniversitäten verknüpfte Auslandsaufenthalte junger Erwachsener ermöglichen Erfahrungen, denen in studentischen Milieus biografisch erhebliche Bedeutung eingeräumt wird. Sie bilden einen komplexen, durch vielfältige soziale Kontexte und Dynamiken geprägten Sinnzusammenhang. Diesen habe ich aufgrund der zentralen Fragen sowie der empirischen Ergebnisse zwischen Mobilitäts-, Bildungs- und Biografieforschung verortet und mithilfe eines mehrstufigen qualitativen Forschungsdesigns erfasst. So habe ich narrative und leitfadengestützte Interviews mit insgesamt 29 Studierenden aus verschiedenen Herkunftsräumen vor, während und nach ihrem Berlin-Aufenthalt geführt. Teilnehmende Beobachtungen in Berlin und den Herkunftsräumen der Studierenden sowie die Akquise von Social Media Daten und Fotos ergänzten die Interviews.

Mein thematischer Fokus auf Sinngehalte bedingte eine Auswertungsmethode, die Sinnverstehen in den Mittelpunkt stellt. Sinngehalte wurden unter Rückbezug auf Karl Mannheim dadurch charakterisiert, dass sie sich aus drei Sinnschichten zusammensetzen: Erstens dem „objektiven Sinn“, sprich der allgemeinen Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung; zweitens dem „intendierten Ausdruckssinn“, der die Motive und Absichten von Handelnden umfasst, und drittens dem „Dokumentsinn“, der durch sozialisatorisch eingeübte Interpretations- und Handlungspraktiken zum Ausdruck kommt. Interpretative, sequenzanalytische Verfahren wie die von mir gewählte Dokumentarische Methode berücksichtigen im Gegensatz zu einfachen hermeneutischen Verfahren oder quantitativen Verfahren diese verschiedenen Sinnebenen. Die Sinnebenen wurden in dieser Arbeit in Form von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata erfasst – zwei zentrale Begriffe der Dokumentarischen Methode. Während der Orientierungsrahmen auf den gesamtgeistigen Habitus zielt (nach Mannheim der Dokumentsinn), umfassen die Orientierungsschemata explizierbare subjektive Sinnzuschreibungen (nach Mannheim der intendierte Ausdruckssinn). Die Orientierungen wurden bezogen auf zwei Erfahrungsdimensionen rekonstruiert, die sich im empirischen Material für alle Studierenden über alle Erhebungsstufen hinweg als relevant erwiesen: Erstens die Erfahrungsdimension „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“. Diese habe ich theoretisch durch die Soziologie und Phänomenologie des Fremden gerahmt. Zweitens die Erfahrungsdimension „Lernen & Bildung“. Diese habe ich durch die bildungstheoretische Biografieforschung heuristisch gestützt.

Es zeigte sich, dass die Sinngehalte insbesondere in Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ auf sehr vielfältigen Orientierungen beruhen. Sie werden also in ihrer Komplexität für die Studierenden bedeutsam. Diese Vielfalt wurde in der Mobilitäts- oder Hochschulforschung bei der Analyse von Sinnschichten von kurzzeitigen Auslandsaufenthalten für Studierende wenig berücksichtigt. Zu den rekonstruierten Orientierungen gehören unter anderem das Orientierungsschema weitgehender Fremdheits- und Differenzenerfahrung, dem ein Orientierungsrahmen der Suche- und Annahme biografischer Herausforderungen zugrunde liegt. Weitgehende Fremdheit wird entweder als neue biografische Erfahrung, als ausgeprägte kulturelle Differenz-, soziale oder räumliche Fremdheitserfahrung angestrebt. Strukturiert wird dieses Bestreben durch das Prinzip der Erprobung und Komplementierung. Als noch wirkmächtiger für die Studierenden erweist sich das Orientierungsschema reduzierter Fremdheitserfahrung. Dieses wird durch die Suche nach kontrollierter Erweiterung strukturiert. Die angestrebte Differenzenerfahrung beschränkt sich auf die Erfahrung von etwas Unbekanntem, auf Strukturlockerung, Strukturvarianz oder spezifische kulturelle Differenzen. Als habituell-strukturierend erweisen sich Sub-Orientierungsrahmen der Akkumulation, Kontrastierung

und Ausdifferenzierung. In der Erfahrungsdimension 2 „Lernen und Bildung“ werden Sinngehalte durch Orientierungsschemata des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs sowie des Erwerbs fremdkultureller Wissens- und Kompetenzbestände geprägt. Diesen liegen Orientierungsrahmen der Akkumulation von kulturellem Kapital zugrunde. Weiterhin ist das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens bedeutsam, das durch Orientierungsrahmen der Erprobung, Komplementierung und Erweiterung strukturiert wird.

Insgesamt zeigen sich zwischen den rekonstruierten Orientierungen in beiden Erfahrungsdimensionen deutliche Überschneidungen. Dies hängt auch damit zusammen, dass Lern- und Bildungsprozesse, die ich in dieser Arbeit definitorisch entsprechend dem Verständnis der empirischen Bildungsforschung unterschieden habe, mit Fremdheitserfahrungen verknüpft sind. Annäherungen an das Fremde durch aneignende Erkundung gehen mit einer Horizontenerweiterung einher. Menschen können ihr Selbstverständnis und ihre Zugangsmöglichkeiten zur Welt im Angesicht des Fremden entwickeln – also lernen – oder zum Teil sogar verändern – also sich bilden. Beiden Erfahrungsdimensionen liegen Orientierungen zugrunde, die sowohl eher touristische Handlungsentwürfe (z.B. Erkunden in Form von Sightseeing) als auch migrantische Handlungsentwürfe beinhalten (z.B. Etablierung von Alltagsroutinen und soziale Zugehörigkeiten oder die Übernahme fremdkultureller Deutungs- und Handlungsmuster). Dies hat in dieser Arbeit zur Einordnung der studentischen Auslandsaufenthalte auf einem Mobilitätskontinuum zwischen Städtetourismus und Bildungsmigration geführt.

Im Hinblick auf die rekonstruierten Sinngehalte erwiesen sich insbesondere drei Erfahrungskontexte als relevant für die Studierenden, also Rahmenbedingungen, die mit spezifischen geteilten Erlebnis- und Wissensbeständen einhergehen: frühere und künftige Mobilitätspraxis, Narrative zu Berlin bzw. zu Auslandsaufenthalten generell sowie die Lebenslage des jungen Erwachsenenalters und die Verankerung der Studierenden in einem akademischen Milieu. Alle genannten Erfahrungskontexte kennzeichnet, dass sie in ihrer Komplexität und im Wechselspiel wirksam werden. Direkte kausale Wirkungsbeziehungen einzelner Erfahrungskontexte mit bestimmten Sinngehalten offenbarten sich hingegen nicht fallübergreifend.

Dennoch wurde für das gesamte Sample auf allen Erhebungsstufen deutlich, dass Hochschule und Elternhaus Orientierungsrahmen wie die Akkumulation von kulturellem Kapital teilen und dass Orientierungsrahmen der Autonomisierung, Vergewisserung und Erprobung für die Studierenden eine besondere Rolle spielen. Die von den Studierenden präsentierten Berlin-Images und -Narrative plausibilisieren Handlungsentwürfe und -praktiken. Auf der ersten Erhebungsstufe legitimieren z.B. Images von Berlin als vielfältiger Stadt voller Kultur, und Geschichte die Entscheidung für Berlin. Sie werden mit der Annäherung an das Fremde durch Erkundung, Strukturvarianz und dem Erwerb fremdkulturellen Wissens verknüpft. Neben den Berlin-Narrativen erwiesen sich übergreifende Masternarrative zu Auslandsaufenthalten als relevant. Besonders vier Masternarrative dokumentierten sich im empirischen Material: Der Auslandsaufenthalt als Abenteuer, als Kulturschockerfahrung, als Horizontenerweiterung und als Möglichkeit zur Selbstveränderung. Alle genannten Masternarrative weisen deutliche Schnittmengen zu den rekonstruierten Orientierungen in beiden Erfahrungsdimensionen auf. Der Erfahrungskontext „frühere Mobilität“ wird von den Studierenden primär mit Orientierungen in Erfahrungsdimension 1 „Fremdes, Differenz, Eigenes & Selbst“ verknüpft. Zum Beispiel wird auf der ersten Erhebungsstufe, also in den Interviews vor dem Berlin-Aufenthalt, fehlende Mobilität auf weitgehende Fremdheitserfahrung und die Annahme biografischer Herausforderungen bezogen. Mit bereits vorhandener Mobilität wird hingegen die Erwartung und Erfahrung reduzierter Fremdheit begründet. Künftige Mobilität führen die Studierenden hingegen an, um das



biografische Potenzial des Berlin-Aufenthalts herauszustellen. So fassen sie diesen auf der ersten Erhebungsstufe gern als Sprungbrett und Testphase für längere Studienaufenthalte im Ausland. Dies verweist auf Orientierungsrahmen der Akkumulation von kulturellem Kapital und der biografischen Erprobung aus Erfahrungsdimension 2.

Die konsequente Erhebung und Analyse von Datenmaterial zu drei verschiedenen Zeitpunkten – in dieser Dissertation *vor*, *während* und *nach* dem Berlin-Aufenthalt der Studierenden – ist in der Mobilitäts- und Bildungsforschung noch äußerst selten. Die vorliegende Arbeit leistet somit einen methodischen Beitrag, welcher der Prozesshaftigkeit von Mobilitätserfahrungen gerecht wird. Es zeigte sich einerseits, dass mobilitätsbezogene Orientierungen relativ konstant sind. Die Auslandsaufenthalte bewirken bei den Studierenden vor allem lediglich „einfache“, akkumulative Lernprozesse, die mit dem Erwerb von Wissen und Können verknüpft sind. Andererseits können die Auslandsaufenthalte im Falle bestimmter, kombinierter Erfahrungskontexte – Krisiserfahrungen im Herkunftsraum, sehr geringe oder sehr ausgeprägte Mobilitätserfahrung oder eine stark kontrastierende Wohnsituation zwischen dem Herkunftsraum und dem Zielraum Berlin – auch Bildungspotenziale eröffnen. Sie können also Anlass bzw. Katalysator dafür sein, dass einzelne Studierende ihre Orientierungsrahmen, also Figuren des eigenen Welt- und Selbstverständnisses, grundlegend verändern. In der vorliegenden Dissertation wurden vier Typen von Bildungspotenzialen rekonstruiert: *milieuspezifisches, mobilitätsbezogenes, entwicklungspsychologisches und kulturell-identitäres Bildungspotenzial*. Alle vier Typen von Bildungspotenzialen basieren auf initiierten Ablösungsprozessen, sei es vom Herkunftsmilieu oder Herkunftsraum, vom Elternhaus oder von der Herkunftskultur. Sie gehen mit einer Verstärkung bzw. Umwandlung einzelner Orientierungen von bislang lediglich mobilitätsbezogen relevanten hin zu gesamtbiografisch relevanten Orientierungen einher. Die Studierenden übernehmen Handlungspraktiken, die sie in Berlin entdeckt und erprobt haben, in ihren Herkunftsräumen nicht nur vorübergehend, sondern längerfristiger und verändern hierdurch ihren Welt- und Selbstbezug.

*Milieuspezifisches Bildungspotenzial* hat der Auslandsaufenthalt insofern, als er wesentlich dazu beitragen kann, milieuspezifische Zugehörigkeiten am Herkunftsort und einen hiermit verbundenen Habitus (weiter) zu verändern, Hierdurch kann er einen Aufstieg in andere Milieus befördern. *Mobilitätsbezogenes Bildungspotenzial* entfaltet der Auslandsaufenthalt, wenn er die bislang nur ansatzweise vorhandene Orientierung an Ortswechseln maßgeblich stärkt und aufbauende Mobilität enorm vorantreibt. *Entwicklungspsychologisches Bildungspotenzial* ist dem Auslandsaufenthalt insofern inhärent, als er eine entscheidende Statuspassage auf dem Weg zum Erwachsenwerden darstellen kann. *Kulturell-identitäres Bildungspotenzial* besitzt der Auslandsaufenthalt, wenn er aufbauend auf frühere Mobilitätspraxis Auslöser und Verstärker für die Herausbildung transnationaler Identitäten ist. Bei allen vier rekonstruierten Typen von Bildungspotenzialen handelt es sich um Verlaufstypen, die als Beitrag zur gegenstandbezogenen Theoriebildung in der Mobilitäts-, Bildungs- sowie Biografieforschung zu verstehen sind.

## 10 Verwendete Literatur

- Aits, Wiebke (2008): *Intellektuelle Grenzgänger. Migrationsbiographien nordafrikanischer Studierender in Deutschland*, Frankfurt am Main.
- Alheit, Peter (2004): *Biographisches Wissen als Lernpotenzial. Die Idee der „transitorischen Bildung“*, in: Korte, Petra (Hrsg.): *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven*, Münster, S. 381–392.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen*, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 2. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden, S. 713–734.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2013): *Statistischer Bericht. A I 5 – hj 2 / 12. Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31.12.2012*, Berlin.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2014): *Pressemitteilung Nr. 39 vom 27. Februar 2014, Tourismus in Berlin auch im Jahr 2013 auf Rekordhöhe*, <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/pms/2014/14-02-27.pdf>, abgerufen am 25.08.2014.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2017): *Pressemitteilung Nr. 31 vom 22. Februar 2017, Zahl der Übernachtungen in Berlin in den letzten zehn Jahren nahezu verdoppelt*, <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/pms/2017/17-02-22.pdf>, abgerufen am 17.06.2017.
- Anft, Michael (1993): *Flow*, in: Hahn, Heinz/Kagelmann, Jürgen (Hrsg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*, Berlin, S. 141–147.
- Apitzsch, Ursula (2003): *Migrationsbiografien als Orte transnationaler Räume*, in: Apitzsch, Ursula/Jansen, Mechthild M. (Hrsg.): *Migration, Biografie und Geschlechterverhältnisse*, Münster, S. 65–80.
- Appadurai, Arjun (1996): *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*, Minneapolis/London.
- Arnett, Jeffrey J. (2004): *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach*, Upper Saddle River.
- Asbrand, Barbara et al. (2013): *Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung*, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14(1), S. 3–12.
- Augustyn, Prisca/Euba, Nikolaus (2011): *Stationen. Ein Kursbuch für die Mittelstufe*, 2. Aufl., Boston.
- Bachleitner, Reinhard/Aschauer, Wolfgang (2012): *Tourismus und EU-Wahlen. Effekte des Reisens auf die Identitätsbildung und die Wahlbeteiligung*, in: *tw zeitschrift für Tourismuswissenschaft* 4(1), S. 57–80.
- Badawia, Tarek (2005): *„Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen zwei Kulturen.“ Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation*, in: Hamburger, Frank et al. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden, S. 205–220.
- Bär, Sören (2006): *Ganzheitliches Tourismus-Marketing. Die Gestaltung regionaler Kooperationsbeziehungen*, Wiesbaden.
- Baerenholdt, Jorgen Ole et al. (2004): *Performing tourist places*, Aldershot/Burlington.
- Barlösius, Eva (2011): *Pierre Bourdieu*, 2. Aufl., Frankfurt am Main/New York.
- Bartram, David et al. (2014): *Key concepts in migration*, London et al.
- Bauer, Walter (1997): *Subjektgenese und frühes Erwachsenenalter. Entwicklungs- und biographietheoretische Zugänge*, Weinheim.
- Bauman, Zygmunt (1992): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Hamburg.
- Bauman, Zygmunt (1999): *Unbehagen in der Postmoderne*, Hamburg.
- Bauman, Zygmunt (2000): *Liquid modernity*, Cambridge.
- Bauman, Zygmunt (2007): *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*, 2. Aufl., Hamburg.
- Bausinger, Hermann (1991): *Grenzenlos... Ein Blick auf den modernen Tourismus*, in: Bausinger, Hermann et al. (Hrsg.): *Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus*, München, S. 343–353.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main.
- Bell, Martin/Ward, Gary (2000): *Comparing temporary mobility with permanent migration*, in: *Tourism Geographies* 2(3), S. 87–107.

- Benson, Angela M. (2011): *Volunteer tourism. Theoretical frameworks and practical applications*, Abingdon.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2010): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt am Main.
- Berlin Partner GmbH (2011): *Measuring the image of Berlin*, <http://www.berlin-partner.de/infothek/studien-rankings-fakten/>, abgerufen am 20.02.2017.
- Berlin Partner GmbH (2012): *The place to be*, Berlin.
- Berlin Partner GmbH (2014a): *20 Jahre Partner für Berlin*, <https://www.berlin-partner.de/hauptstadt-marketing/berlin-partner-netzwerk/20-jahre-partner-fuer-berlin/>, abgerufen am 10.06.2017.
- Berlin Partner GmbH (2014b): *12 x Berlin. Business & more in Berlin's districts*, Berlin.
- Berlin Partner GmbH (2017a): *Willkommen in Berlin*, <http://www.businesslocationcenter.de/willkommen>, abgerufen am 10.06.2017.
- Berlin Partner GmbH (2017b): *Internationales Berlin*, <http://www.businesslocationcenter.de/de/wirtschaftsstandort/standortinformationen/internationales-berlin?closed=1>, abgerufen am 10.06.2017.
- Blaschke, Gerald (2012): *Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule*, Opladen.
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*, Opladen.
- Bohnsack, Ralf (1997): „Orientierungsmuster“. Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung, in: Schmidt, Folker (Hrsg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*, Baltmannsweiler, S. 49–61.
- Bohnsack, Ralf (2003): *Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(4), S. 550–570.
- Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*, Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf (2012): *Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung*, in: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Perspektiven und Methoden*, Wiesbaden, S. 119–153.
- Bohnsack, Ralf (2013): *Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis*, in: Lenger, Alexander et al. (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, Wiesbaden, S. 175–200.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl., Opladen/Toronto.
- Bohnsack, Ralf et al. (2010) (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, Opladen.
- Bohnsack, Ralf et al. (2013): *Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, in: Bohnsack, Ralf et al. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 3. Aufl., Wiesbaden, S. 9–32.
- Boomans, Veerle et al. (2007): *Generation mobility*, Brussels, Erasmus Student Network AISBL.
- Boomers, Sabine (2004): *Reisen als Lebensform*. Isabelle Eberhardt, Reinhold Messner, Bruce Chatwin, Frankfurt am Main/New York.
- Boorstin, Daniel J. (1961): *The image. A guide to pseudo-events in America*, New York.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main.
- Breckner, Roswitha (2009): *Migration – Fremdheit – Biografie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa*, Wiesbaden.
- Brodersen, Meike (2014): *Mobility, ideological discourse and individual narrative*, in: Gerhards, Jürgen et al. (Hrsg.): *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*, Wiesbaden, S. 93–107.
- Brözel, Claudia/Wagner Annkathrin (2010): *Tourismus und Internet. Reisen und Reisevorbereitung in der neuen Informationswelt*, Berlin.

- Brooks, Rachel/Waters, Johanna (2010): Young Europeans and educational mobility, in: Leaman, Jeremy/Wörsching, Martha (Hrsg.): 2010. Youth in contemporary Europe, S. 85–102.
- Brooks, Rachel/Waters, Johanna (2011): Student mobilities, migration and the internationalization of higher education, London et al.
- Brose, Hans-Georg/Hildenbrand, Bruno (1988): Biographisierung von Erleben und Handeln, in: Brose, Hans-Georg/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende, Opladen, S. 11–30.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick, Wiesbaden.
- Brüß, Joachim (2002): Akzeptanz oder Ablehnung? Vorurteile und soziale Distanz bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft, Wiesbaden.
- Bruner, Edward M. (2005a): The role of narrative in tourism, Berkeley conference 'On voyage. New directions in tourism theory', October 7–8, 2005, <http://www.nyu.edu/classes/bkg/tourist/narrative.doc>, abgerufen am 10.10.2016.
- Bruner, Edward M. (2005b): Culture on tour. Ethnographies of travel. Chicago.
- Buchenhorst, Ralph (2015): Einleitung. Das Fremde im Übergang. Lernimpulse durch Befremdung in globalen Wanderungsprozessen, in: Buchenhorst, Ralph (Hrsg.): Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung, Bielefeld, S. 9–40.
- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik, 3., erw. Aufl., Darmstadt.
- Buczowska, Karolina (2013): Erasmus students. The ambassadors of cultural tourism, in: Smith, Melanie/Richards, Greg (Hrsg.): The Routledge handbook of cultural tourism, Oxon/New York, S. 148–155.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (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.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014): Deutschland ist attraktiv für Wissenschaftler aus aller Welt, Pressemitteilung 014/2014, <https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/meldung/deutschland-ist-attraktiv-fuer-wissenschaftler-aus-aller-welt/>, abgerufen am 10.06.2017.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung)/DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (2014): Erstmals über 300.000 ausländische Studierende in Deutschland, <https://www.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/36475-erstmals-ueber-00-000-auslaendische-studierende-in-deutschland/>, abgerufen am 10.06.2017.
- Burns, Peter M. (1999): An introduction to tourism and anthropology, London/New York.
- Buzinde, Christine N. et al. (2006): Ethnic representations, destination imagery, in: Annals of Tourism Research 33(3), S. 707–728.
- Cairns, David (2010): Youth on the move. European youth and geographical mobility, Wiesbaden.
- Carr, Neil (2003): University and college students' tourism, in: Ritchie, Brent W. (Hrsg.): Managing educational tourism, Clevedon et al., S. 181–225.
- Chadee, Doren D./Cutler, Justine (1996): Insights into international travel by students, in: Journal of Travel Research 35(2), S. 75–80.
- Clifford, James (1998): Mixed feelings, in: Cheah, Pheng/Robbins, Bruce (Hrsg.): Cosmopolitics. Thinking and feeling beyond the nation, Minnesota, S. 362–370.
- Cohen, Erik (1972): Toward a sociology of international tourism, in: Social Research 39(1), S. 164–182.
- Cohen, Erik (1979): A phenomenology of tourist experiences, in: Sociology 13(2), S. 179–201.
- Cohen, Scott A. (2010): Chasing a myth? Searching for 'self' through lifestyle travel, in: Tourist Studies 10(2), S. 117–133.
- Cohen, Stanley/Taylor, Laurie (1977): Ausbruchversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt, Frankfurt am Main.
- Crossley, Emilie (2012): Poor but happy. Volunteer tourists' encounters with poverty, in: Tourism Geographies 14, S. 235–253.
- Csikszentmihalyi, Mihály (1974): Flow. Studies in enjoyment, Chicago.
- Dann, Graham M.S. (1996a): The language of tourism. A sociolinguistic perspective, Wallingford.

- Dann, Graham M.S. (1996b): The people of tourist brochures, in: Selwyn, Tom (Hrsg.): The tourist image. Myths and myth making in tourism, Chichester, S. 61–82.
- Dann, Graham M.S. (1999): Theoretical issues for tourism's future development. Identifying the agenda, in: Pearce, Douglas G./Butler, Richard W. (Hrsg.): Contemporary issues in tourism development, London/New York, S. 13–30.
- Dann, Graham M.S./Parinello, Giulio Liebman (2009): Setting the scene, in: Dann, Graham M.S./Parinello, Giulio Liebman (Hrsg.): The sociology of tourism. European origins and developments, Bingley, S. 1–64.
- Dengel, Udo (2015): Erfahrung verbindet. Die Potenziale älterer MigrantInnen im Tätigkeitsfeld des Migrations- und Integrationsengagements, Wiesbaden.
- Denzin, Norman K. (2009[1978]): The research act. A theoretical introduction to sociological methods, New York.
- Dervin, Fred (2011): Introduction, in: Dervin, Fred (Hrsg.): Analysing the consequences of academic mobility and migration, Newcastle, S. 1–10.
- Desforges, Luke (2000): Traveling the world: Identity and travel biography, in: Annals of Tourism Research 27(4), S. 926–945.
- Deutscher Bundestag 18. Wahlperiode (2017): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung, Drucksache 18/11100, 03.02.2017, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/111/1811100.pdf>, abgerufen am 26.06.2017.
- DZT (Deutsche Zentrale für Tourismus e.V.)(2016): DZT-Jahresbericht 2015. Starke Marke Reiseland Deutschland, Frankfurt am Main.
- Di Donato, Robert et al. (2008): Deutsch. Na klar! Instructor's edition, New York.
- Di Pietro, Giorgio (2013): Do study abroad programs enhance the employability of graduates? IZA Discussion Paper No. 7675, Oktober 2013.
- Dirksmeier, Peter (2010): Die Performativität und Konstruktion touristischer Räume. Das Beispiel Südbayern, in: Wöhler, Karl-Heinz et al. (Hrsg.): Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens, Bielefeld, S. 89–105.
- Döring, Lisa (2015): Biografieeffekte und intergenerationale Sozialisierungseffekte in Mobilitätsbiografien, in: Scheiner, Joachim/Holz-Rau, Christian (Hrsg.): Räumliche Mobilität und Lebenslauf. Studien zu Mobilitätsbiografien und Mobilitätssozialisation, Wiesbaden, S. 23–41.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, herausgegeben vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn.
- Dolby, Nadine/Rizvi, Fazal (2008): Introduction. Youth, mobility and identity, in: Dolby, Nadine/Rizvi, Fazal (Hrsg.): Youth moves. Identities and education in global perspective, New York, S. 1–14.
- Dotson, Michael J. et al. (2008): Travel motivations and destination activities of young travelers of different ages. An empirical study in the United States, in: International Journal of Management 25(4), S. 665–672.
- Düvell, Franck (2006): Europäische und internationale Migration. Einführung in historische, soziologische und politische Analysen, Hamburg.
- Echtner, Charlotte M./Ritchie, J. R. Brent (2003): The meaning and measurement of destination image, in: Journal of Tourism Studies 14(1), S. 37–48.
- Eder, Walter (1991): Zu Hause in der Fremde? Der Verlust der Raumerfahrung als Verlust des Erfahrungsraums beim Reisen, in: Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen, S. 158–172.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990[1965]): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt am Main.
- El Khadi, Wassim (2009): Cross-cultural destination image assessment. Cultural segmentation versus the global tourist. An exploratory study of Arabic-Islamic and Protestant European youths' pre-visitation image on Berlin, Hamburg.
- Elliott, Anthony/Urry, John (2010): Mobile lives, London.
- Ellis, Justyna (2011): Deutschlandbilder polnischer und britischer Deutschlandbesucher. Eine vergleichende Analyse, Frankfurt am Main.

- Engle, Lilli/Engle John (2003): Study abroad levels. Toward a classification of program types, in: *Frontiers* 9, S. 1–21.
- Enzensberger, Hans-Magnus (1973 [1958]): Eine Theorie des Tourismus, in: Enzensberger, Hans-Magnus: *Einzelheiten I. Bewußtseins-Industrie*, 8. Aufl., Frankfurt am Main, S. 179–205.
- Esser, Hartmut (1980): *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse*, Neuwied/Darmstadt.
- Evers, Henrike (2016): *Bildung durch interkulturelle Begegnung. Eine empirische Studie zum Kontakt von Austauschstudierenden mit deutschen Familien*, Wiesbaden.
- Färber, Alexa (2005): Vom Kommen, Bleiben und Gehen. Anforderungen und Möglichkeiten im Unternehmen Stadt. Eine Einführung, in: Färber, Alexa (Hrsg.): *Hotel Berlin. Formen urbaner Mobilität und Verortung*, Berlin, S. 7–20.
- Falk, John H. et al. (2012): Travel and learning. A neglected tourism research area, in: *Annals of Tourism Research* 39(2), S. 908–927.
- Faltermaier, Toni et al. (2014): *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters*, 3., vollständig überarbeitete Aufl., Stuttgart.
- Farías, Ignacio (2010): Spatial arrangements and mediation in sightseeing bus tours, in: Richter, Jana (Hrsg.): *The tourist city Berlin. Tourism and architecture*, Salenstein, S. 201–219.
- Fekhretdinova, Karina (2011): Image of Berlin as a travel destination among Social Media users in Russia, <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185147/Fekhretdinova,%20Karina.pdf?sequence=1>, abgerufen am 20.02.2017.
- Ferraris, Federica (2014): Temporal fragmentation. Comodian tales, in: Salazar, Noel B./Graburn, Nelson H.H. (Hrsg.): *Tourism imagineries. Anthropological approaches*, New York/Oxford, S. 172–193.
- Feyen, Benjamin/Krzaklewska, Ewa (2013): *The ERASMUS phenomenon. Symbol of a new European generation?*, Frankfurt am Main.
- Fincher, Ruth/Shaw, Kate (2009): The unintended segregation of transnational students in central Melbourne, in: *Environment and Planning A* 41(8), S. 1884–1902.
- Flick, Uwe (2010a): Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 252–265.
- Flick, Uwe (2010b): Triangulation in der qualitativen Forschung, in: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 309–318.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*, 3. Auflage, Wiesbaden.
- Flick, Uwe et al. (2010a) (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 8. Aufl., Reinbek beim Hamburg.
- Flick, Uwe et al. (2010b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 13–29.
- Forsey, Martin/Low, Mitch (2014): Beyond the production of tourism imaginaries. Student-travellers in Australia and their reception of media representations of their host nation, in: *Annals of Tourism Research* 44(1), S. 156–170.
- Foucault, Michel (2006[1967]): Von anderen Räumen. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main, S. 317–329.
- Franklin, Kimberly (2010): Long-term career impact and professional applicability of the study abroad experience, [http://www.frontiersjournal.com/documents/Frontiers\\_XIX\\_Fall\\_2010\\_K\\_Franklin.pdf](http://www.frontiersjournal.com/documents/Frontiers_XIX_Fall_2010_K_Franklin.pdf), abgerufen am 20.08.2014.
- FUBiS (2017): *Programmrichtlinien und FUBiS-Verhaltenskodex*, Berlin, <http://www.fubis.org/de/policies.html>, abgerufen am 06.03.2017.
- Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld.
- Gallarza, Martina/Saura, Irene Gil (2006): Value dimensions, perceived value, satisfaction and loyalty. An investigation of university students' travel behaviour, in: *Tourism Management* 27(3), S. 437–452.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall/Englewood Cliffs.
- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1973 [1961]): Zum Phänomen der Indexikalität. Anhang zu: Garfinkel Harold: *Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen*, in: Arbeitsgruppe Bielefelder

- Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Reinbek, S. 210–214.
- Gaw, Kevin F. (2000): Reverse culture shock in students returnings from overseas, in: *International Journal of Intercultural Relations* 24(1), S. 83–104.
- Gaylor, Brigitte (1975): Jugendtourismus. Der inhaltliche Wandel eines Begriffs, in: Schmitz-Scherzer, Reinhard (Hrsg.): *Reisen und Tourismus*, Darmstadt, S. 83–90.
- Geenen, Elke M. (2002): *Soziologie des Fremden. Ein gesellschaftstheoretischer Entwurf*, Opladen.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur, in: Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt am Main.
- Geimer, Alexander (2014): Zur Unwahrscheinlichkeit von Bildung. Potenzielle Subjektivierungskrisen vor dem Hintergrund der Relation von Habitus, Identität und diskursiven Subjektfiguren, in: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, Wiesbaden, S. 195–212.
- Gemende, Marion (2002): *Interkulturelle Zwischenwelten. Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern*, Weinheim.
- Gieseke, Wiltrud (2012): Rezension zu Florian von Rosenbergs „Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen“, *Report* 35(2), S. 102–104, <https://www.die-bonn.de/doks/report/2012-rezension-bildung-und-habitustransformation.pdf>, abgerufen am 05.03.2017.
- Glammeier, Sandra (2011): *Zwischen verleiblichter Herrschaft und Widerstand. Realitätskonstruktionen und Subjektpositionen gewaltbetroffener Frauen im Kampf um Anerkennung*, Wiesbaden.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, New York.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1971): *Statuspassage*, Atherton.
- Glaser, William A. (1974): *The brain drain and study abroad*, UNITAR (The United Nations Institute for Training and Research), New York.
- Glazer, Nathan/Moynihan, Daniel P. (1963): *Beyond the melting pot. The Puerto Ricans, Italians, and Irish of New York City*, Cambridge.
- Gleichmann, Peter (1969): *Zur Soziologie des Fremdenverkehrs. Sonderdruck aus: Wissenschaftliche Aspekte des Fremdenverkehrs*, Hannover.
- Glick-Schiller, Nina et al. (1997): From immigrant to transmigrant. Theorizing transnational migration, in: Pries, Ludger (Hrsg.): *Transnationale Migration, Sonderband 12 der Zeitschrift „Soziale Welt“*, Baden-Baden. S. 121–140.
- Gmelch, George (1997): Crossing culture. Student travel and personal development, in: *International Journal of Intercultural Relations* 21(4), S. 475–490.
- Gostmann, Peter (2010): Inklusive Melancholie, planvolle Befütterung und das unstete Glück der Rhizome. Performances von Europa im Feld des Kulturtourismus, in: Wöhler, Karlheinz et al. (Hrsg.): *Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens*, Bielefeld, S. 107–124.
- Govers, Robert et al. (2007): Virtual destination image. A new measurement approach, in: *Annals of Tourism Research* 34(4), S. 977–997.
- Graburn, Nelson (1977): Tourism. The sacred journey, in: Smith, Valene (Hrsg.): *Hosts and guests. The anthropology of tourism*, Philadelphia, S. 17–32.
- Gran, Anne-Britt (2010): Staging places as brands. Visiting illusions, images and imaginations, in: Timm Knudsen, Britta/Waade, Anne Marit (Hrsg.): *Re-investing authenticity. Tourism, place and emotions*, Bristol, S. 22–37.
- Grauvogel, Birgit (1995): Tourismuspädagogik. Bilanz eines Widerspruchs, in: *Freizeitpädagogik* 17(1), S. 24–32.
- Greenblat, Cathy Stein/Gagnon, John, H. (1983): Temporary strangers. Travel and tourism from a sociological perspective, in: *Sociological Perspectives* 26(1), S. 89–110.
- Greenblatt, Stephen (1997): Warum reisen, in: *Voyage. Jahrbuch für Reise- und Tourismusforschung* 1, S. 13–17.
- Gretzel, Ulrike et al. (2011): Narrating travel experiences. The role of new media, in: Sharpley, Richard/Stone, Philip R. (Hrsg.): *Tourist experience. Temporary perspectives*, New York, S. 171–182.

- Gromova, Alina (2013): Generation „koscher light“. Urbane Räume und Praxen junger russischsprachiger Juden in Berlin, Bielefeld.
- Groß, Sven (2011): Tourismus und Verkehr. Grundlagen, Marktanalyse und Strategien von Verkehrsunternehmen, München.
- Gürüz, Kemal (2011): Higher education and international student mobility in the global knowledge economy, 2. Aufl., New York.
- Gutjahr, Ortrud (2002): Fremde als literarische Inszenierung, in: Gutjahr, Ortrud (Hrsg.): Freiburger literaturpsychologische Gespräche. Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse Band 21. Fremde, Würzburg, S. 47–68.
- Gyr, Ueli (1988): Touristenkultur und Reisealltag. Volkskundlicher Nachholbedarf in der Tourismusforschung, in: Zeitschrift für Volkskunde, S. 224–239.
- Hachtmann, Rüdiger (2013): Sommerfrische und andere Abgründe, in: Der Tagesspiegel, Online-Ausgabe vom 18.07.2013, <http://www.tagesspiegel.de/wissen/tourismusgeschichte-sommerfrische-und-andere-abgruende/8510726.html>, abgerufen am 02.02.2016.
- Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden, in: Sprondel, Walter M. (Hrsg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion, Frankfurt am Main, S. 140–163.
- Hall, C. Michael/Rath Jan (2007): Tourism, migration and place advantage in the global cultural economy, in: Rath, Jan (Hrsg.): Tourism, ethnic diversity and the city, New York/London, S. 1–24.
- Han, Petrus (2010): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven, Stuttgart.
- Hannam, Kevin/Diekmann, Anya (2010) (Hrsg.): Beyond backpacker tourism. Mobilities and experiences, Bristol et al.
- Hannerz, Ulf (1996): Cosmopolitans and locals in world culture, in: Hannerz, Ulf (Hrsg.): Transnational connections. Culture, people, places, London, S. 102–124.
- Harrison, Julia D. (2003): Being a tourist. Finding meaning in pleasure travel, Berkeley.
- Helsper, Werner et al. (2009): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern, in: Baumer, Jürgen et al. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, Wiesbaden, S. 126–152.
- Hennig, Christoph (1999): Reiselust, Frankfurt am Main.
- Herren, Janet, L. (2008): Study abroad employability factors. The perceptions of career recruiters, Ann Arbor.
- Hettlage, Robert (1988): Fremdheit und Fremdverstehen. Ansätze zu einer angewandten Hermeneutik, in: Archiv für Kulturgeschichte 70, S. 195–222.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdenarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz, Stuttgart.
- Holert, Tom/Terkessidis, Mark (2006): Fliehkraft. Gesellschaft in Bewegung. Von Migranten und Touristen, Köln.
- Holzer, Boris (2006): Fremde, Touristen, Transmigranten. Lokaler Status und globale Rollen in der Weltgesellschaft, in: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München, Frankfurt am Main, S. 4443–4450, <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/17262>, abgerufen am 20.09.2017.
- Holzcamp, Klaus (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurz-Schluss. Interview zum Thema Lernen, in: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen, Baltmannsweiler, S. 21–30.
- Hopf, Christel (2010): Qualitative Interviews. Ein Überblick, in: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 349–360.
- Hui, Allison (2008): Many homes for tourism. Re-considering spatializations of home and away in tourism mobilities, in: Tourist Studies 8(3), S. 291–311.
- Hulstijn, Jan H. (2005): Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning. Introduction, in: Studies in Second Language Acquisition 27(2), S. 129–140.
- Hummrich, Merle (2007): Die Fremdheit bildungserfolgreicher Migrantinnen, in: Geisen, Thomas/Riegel, Christine (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung, Wiesbaden, S. 195–213.



- Hummrich, Merle (2015): „Freilich unwissend bin ich“. Erkenntnis unter Bedingungen kultureller Fremdheit?, in: Buchenhorst, Ralph (Hrsg.): Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung, Bielefeld, S. 89–108.
- HUWISU Humboldt Winter and Summer University (2017): Eligibility, <http://huwisu.de/pages/eligibility/>, abgerufen am 07.03.2017.
- HWR (Hochschule für Wirtschaft und Recht) Berlin (2017): Berlin International Summer School, <http://www.hwr-berlin.de/international/wege-an-die-hwr-berlin/sommerschulen/berlin-international-summer-school/>, abgerufen am 06.09.2017.
- Institut für Kommunikationsgeschichte und angewandte Kulturwissenschaften der Freien Universität (1996) (Hrsg.): Berlin wirbt! Metropolenwerbung zwischen Verkehrsreklame und Stadtmarketing. 1920–1995, Berlin.
- ISA (International Sociological Association) (2014): XVIII ISA World Congress of Sociology. 13 -> 19 July 2014. Facing an Unequal World. Challenges for Global Sociology, Conference Program, Yokohama.
- Jackson, Janet (2010): Intercultural journeys. From study to residence abroad, Basingstoke.
- Jain, Angela (2006): Nachhaltige Mobilitätskonzepte im Tourismus, München.
- Jenkins, Olivia H. (1999): Understanding and measuring tourist destination images, in: International Journal of Tourism Research 1, S. 1–15.
- Jensen, Mette (2006): Mobility among young urban dwellers, in: Young, Nordic Journal of Youth Research 14(4), S. 343–361.
- Jonas, Susanne/Rodriguez, Nestor (2014): Guatemala-U.S. migration. Transforming regions, Austin.
- Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2014): Individualitätsperformanz. Bildungsbiographische Anspruchsindividualitäten in sich wandelnden Kontexten, in: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden, S. 125–154.
- Kaplan, Caren (1996): Questions of travel. Postmodern discourses of displacement, Durham.
- Kempf, Andreas Oskar (2013): Biographien in Bewegung, Transnationale Migrationsverläufe aus dem ländlichen Raum von Ost- nach Westeuropa, Wiesbaden.
- Kentler, Helmut (1963): „Urlaub als Auszug aus dem Alltag“, in: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit 11(3), S. 118–124.
- Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität. Lernprozesse in der Identitätsforschung, in: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, 2. Aufl., Frankfurt am Main, S. 11–39.
- Kiefl, Walter/Bachleitner, Reinhard (2005): Lexikon zur Tourismussoziologie. Unter Mitarbeit von H. Jürgen Kagelmann. München/Wien.
- Kim, Samuel Seongseop et al. (2009): Tracking tourism destination image perception, in: Annals of Tourism Research 36(4), S. 715–718.
- King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2006): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung, in: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, Wiesbaden S. 9–26.
- Klabunde, Niels (2014): Wettlauf um internationale Studierende. Integration und interkulturelle Hochschulentwicklung in Deutschland und Kanada, Wiesbaden.
- Kleemann, Frank et al. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden.
- Klekowski von Koppenfels, Amanda (2014): Migrants or expatriates? Americans in Europe, Basingstoke.
- Knebel, Hans-Joachim (1960): Soziologische Strukturwandlungen im modernen Tourismus, Stuttgart.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1–29.
- Koivunen, Emma-Reetta (2011): Creating your own Shetland. Tourist narratives from travelogues to blogs, in: Sharpley, Richard/Stone, Philip R. (Hrsg.): Tourist experience. Contemporary perspectives, London/New York, S. 157–169.

- Kokemohr, Rainer (1989): Textuelle Unbestimmtheit als Modalisierungsferment von Deutungsschemata, in: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I, Frankfurt am Main, S. 281–323.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, in: Koller, Hans-Christoph et al. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld, S. 13–68.
- Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (1989): Vorwort, in: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I, Frankfurt am Main, S. 5–13.
- Koller, Hans-Christoph (2002a): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen, S. 92–116.
- Koller, Hans-Christoph (2002b): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und die Cultural Studies, in: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive, Bielefeld, S. 181–200.
- Koller, Hans-Christoph (2006): Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrations-spezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte“, in: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung, Wiesbaden, S. 177–193.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in: Koller, Hans-Christoph et al. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld, S. 69–82.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman, in: Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung, Bielefeld, S. 217–238.
- Koller, Hans-Christoph et al. (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld.
- Koller, Hans-Christoph et al. (2007): Einleitung, in: Koller, Hans-Christoph et al. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld, S. 7–12.
- Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (2014): Einleitung, in: Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung, Bielefeld, S. 7–18.
- Kotler, Philip (1999): Marketing places Europe. How to attract investments, industries, residents and visitors to cities, communities, regions and nations in Europe, London.
- Krämer, Franziska/Haase, Marcus (2012): Reisen und Bildung. Bildungs- und Entfremdungsprozesse im jungen Erwachsenenalter am Beispiel von Work&Travel, Wiesbaden.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Kramer, Rolf-Torsten et al. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere, Wiesbaden.
- Kreutzer, Florian/Roth, Silke (2006): Einleitung zu Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität, in: Kreutzer, Florian/Roth, Silke (Hrsg.): Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität, Wiesbaden, S. 7–31.
- Krüger, Thomas (2001): Die bewegte Stadt. Berlin am Ende der Neunziger, Berlin.
- Krzaklewska, Ewa (2006): The experience of studying abroad for exchange students in Europe, Brüssel.
- Krzaklewska, Ewa (2008): Why study abroad? An analysis of Erasmus students' motivations, in: Byram, Mike/Dervin, Fred (Hrsg.): Students, staff and academic mobility in higher education, Newcastle, S. 82–98.
- Krzaklewska, Ewa (2013): ERASMUS students between youth and adulthood. Analysis of the biographical experience, in: Feyen, Benjamin/Krzaklewska, Ewa (Hrsg.): The ERASMUS phenomenon, Frankfurt am Main, S. 79–96.

- Kubisch, Sonja (2008): *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*, Wiesbaden.
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*, Wiesbaden.
- Kuhlmann, Andreas (1992): *Der Gast, der bleibt. Über Georg Simmels Soziologie des Fremden*, <http://www.zeit.de/1992/47/nah-und-fern>, abgerufen am 06.08.2017.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*, 5. Aufl., Weinheim/Basel.
- Lauermann, Fani (2012): *To go or not to go. The decision to pursue higher education abroad*, in: Karabenick, Stuart A./Urdu, Timothy C. (Hrsg.): *Transitions across schools and cultures*, Bingley, S. 177–204.
- Lauterbach, Burkhard (2006): *Tourismus. Eine Einführung aus Sicht der volkskundlichen Kulturwissenschaft*. Würzburg.
- Laux, Silke/Soller, Jörg (2010): *Forschungsbericht zum Projekt „Kooperationspotenziale touristischer Stakeholder in der Hauptstadtregion Berlin-Potsdam“*. Erste Ergebnisse aus einem 18-monatigen Forschungsprojekt, in: *Zeitschrift für Tourismuswissenschaft* 2, S. 211–218.
- Lean, Garth et al. (Hrsg.) (2014): *Travel and transformation*, London/New York.
- Leed, Eric J. (1993): *Die Erfahrung der Ferne. Reisen von Gilgamesch bis zum Tourismus unserer Tage*, Frankfurt am Main/New York.
- Leite, Naomi (2014): *Afterword. Locating imaginaries in the anthropology of tourism*, in: Salazar, Noel B./Graburn, Nelson (Hrsg.): *Tourism imaginaries, Anthropological approaches*, New York/Oxford, S. 260–278.
- Lengkeek, Jaap (2001): *Leisure experience and imagination. Rethinking Cohen's modes of tourist experience*, in: *International Sociology* 16(2), S. 173–184.
- Lengkeek, Jaap/Jacobsen, Jens K. Steen (2015): *Theory*, in: Jafari, Jafar/Honggen, Xiao (Hrsg.): *Encyclopedia of tourism*, Wiesbaden, S. 941–944.
- Lennon, John/Foley, Malcolm (2000): *Dark tourism: The attraction of death and disasters*, London/New York.
- Lenz, Ramona (2010): *Mobilitäten in Europa. Migration und Tourismus auf Kreta und Zypern im Kontext des europäischen Grenzregimes*, Wiesbaden.
- Lenz, Ramona (2014): *Kulturen vergleichen – Mobilitäten aufeinander beziehen*, in: Rolshoven, Johanna et al. (Hrsg.): *Mobilitäten*, Berlin, S. 171–185.
- Levine, Donald N. (1979): *Simmel at a distance. On the history and systematics of the sociology of the stranger*, in: Shack, Williams/Skinner, Elliott (Hrsg.): *Strangers in African societies*, Berkeley, S. 21–36.
- List, Elisabeth (2004): *Einleitung der Herausgeberin*, in: Schütz, Alfred: *Werkausgabe Band IV.1. Relevanz und Handeln 1. Zur Phänomenologie des Alltagswissens*, herausgegeben von Elisabeth List unter Mitarbeit von Cordula Schmeja-Herzog, Konstanz, S. 7–40.
- Loker-Murphy, Laurie/Pearce, Philip L. (1995): *Young budget travellers. Backpackers in Australia*, in: *Annals of Tourism Research* 22(4), S. 819–843.
- Lüders, Christian (2010): *Herausforderungen qualitativer Forschung*, in: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 632–642.
- Lüders, Jenny (2007): *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*, Bielefeld.
- Lueger, Manfred (2010): *Interpretative Sozialforschung. Die Methoden*, Wien.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, 2. Aufl., Stuttgart.
- Luger, Kurt (2004): *Horizontverschiebungen. Imagination und Erfahrung von Fremdheit im Tourismus*, in: Luger, Kurt et al. (Hrsg.): *Ferntourismus wohin? Der globale Tourismus erobert den Horizont*, Innsbruck, S. 39–58.
- Lyons, Kevin D./Wearing, Stephen (2008) (Hrsg.): *Journeys of discovery in volunteer tourism. International case study perspectives*, Oxfordshire.
- MacCannell, Dean (1973): *Staged authenticity. Arrangements of social space in tourist settings*, in: *The American Journal of Sociology* 79(3), S. 589–603.
- MacCannell, Dean (1976): *The tourist. A new theory of the leisure class*, New York.

- Maitland, Robert/Newman, Peter (2009): Developing world tourism cities, in: Maitland, Robert/Newman, Peter (Hrsg.): World tourism cities. Developing tourism off the beaten track, London/New York, S. 1–21.
- Maiworm, Friedhelm/Teichler, Ulrich (1996): Study abroad and early career. Experiences of former ERASMUS students, London.
- Mannheim, Karl (1964 [1921–1922]): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation, in: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie, Neuwied, 91–154.
- Mannheim, Karl (1980 [1922–25]): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim.
- Marotzki, Winfried (1991): Bildung, Identität und Individualität, in: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung, Weinheim et al., S. 79–94.
- Martin, Jeannett (2005): „Been-To“, „Burger“, „Transmigranten“? Zur Bildungsmigration von Ghanaern und ihrer Rückkehr aus der Bundesrepublik Deutschland, Münster.
- Martinez, Maria D. et al. (2009): Creating study abroad opportunities for first generation college students, in: Lewin, Ross (Hrsg): Handbook of practice and research in study abroad. Higher education and the quest for global citizenship, New York, S. 527–542.
- Mason, Peter (2002): The ‚Big OE‘. New Zealanders overseas experiences in Britain, in: Hall, C. Michael/Williams, Allan M. (Hrsg.): Tourism and migration. New relationships between production and consumption, Dordrecht, S. 87–102.
- Mathers, Kathryn (2010): Travel, Humanitarianism and Becoming American in Africa, New York.
- Matter, Max/Cöster, Anne Caroline (2011) (Hrsg.): Fremdheit und Migration. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Europa, Marburg.
- Matthews, Amie (2008): Negotiated selves. Exploring the impact of local-global interactions of young volunteer travellers, in: Lyons, Kevin D./Wearing, Stephen (Hrsg.): Journeys of discovery in volunteer tourism. International case study perspectives, Wallingford/Cambridge MA, S. 101–117.
- Mau, Steffen (2007): Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten, Frankfurt am Main/New York.
- Mavrič, Mišela/Urry, John (2012): Tourism studies and the new mobilities paradigm, in: Jamal, Tazim/Robinson, Mike (Hrsg.) The Sage handbook of tourism studies, S. 645–657.
- May, Carola (2012): Raum, Tourismus, Kultur. Die Konstruktion des Tourismusraumes ‚Segelrevier Dänische Südsee‘, München.
- Mayring, Philipp A.E. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim.
- McCabe, Scott/Stockoe, Elizabeth (2004): Place and identity in tourists' accounts, in: Annals of Tourism Research 21(3), S. 601–622.
- Mecheril, Paul et al. (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten, in: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive, Wiesbaden, S. 7–55.
- Merkens, Hans (2007): Teilnehmende Beobachtung. Grundlagen – Methoden – Anwendung, in: Hess, Remi/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen, Frankfurt am Main/New York, S. 23–38.
- Merkens, Hans (2010): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 286–299.
- Messerschmidt, Astrid (2015): Fremd machen. Zygmunt Baumanns Retrospektiven moderner nationaler Zugehörigkeitsordnungen, in: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien, Wiesbaden, S. 215–230.
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität der Lernprozesse, in: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Frankfurt am Main, S. 19–45.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): „Du sollst Dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...“. Bildung und Versagung, in: Koller, Hans-Christoph et al. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld, S. 83–94.
- Mezirow, Jack (1978): Perspective transformation, in: Adult Education 28(2), S. 100–110.

- Mösken, Anne Lena (2008): Für junge Touristen ist Berlin eine Mischung aus Clubs, Geschichte, billigem Bier und coolem Image. Die entspannte Trendmetropole, in: Berliner Zeitung, 01.11.2008, <http://www.berliner-zeitung.de/fuer-junge-touristen-ist-berlin-eine-mischung-aus-clubs--geschichte--billigem-bier-und-coolem-image-die-entspannte-trendmetropole-15605976>, abgerufen am 09.10.2016.
- Morrison, Ian (2013): The Thai host gaze. Alterity and the governance of visitors in Thailand, in: Reisinger, Yvette/Mouffakir, Omar (Hrsg.): The host gaze in global tourism, Boston, S. 33–46.
- Müller, Hans-Ulrich (1996): Fragile Identitäten und offene Optionen. Lebensentwürfe junger Erwachsener in einer westdeutschen Großstadt, in: Walther, Andreas (Hrsg.): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie?, Wiesbaden, S. 123–142.
- Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (1997): Dimensionen der Fremdheit, in: Münkler, Herfried (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit, Berlin, S. 11–44.
- Murphy, Laurie/Moscardo, Gianna (1996): Understanding young independent long stay travellers to Queensland. A segmentation approach, in: Prosser, Gary (Hrsg.): CAUTHE 1996. Tourism and hospitality research. Australian and International Perspectives. Proceedings from the Australian Tourism and Hospitality Research Conference, S. 397–497, Canberra.
- Murphy-Lejeune, Elisabeth (2002): Student mobility and narrative in Europe. The new strangers, London.
- Murphy-Lejeune, Elisabeth (2008): The student experience of mobility, in: Byram, Mike/Dervin, Fred (Hrsg.): Students, staff and academic mobility in higher education, Newcastle, S. 12–30.
- Murzik, Laura (2011): Der Markt der Älteren. Besonderheiten einer wachsenden Zielgruppe im Kulturtourismus, in: Hausmann, Andrea/Murzik, Laura (Hrsg.): Neue Impulse im Kulturtourismus, Wiesbaden, S. 65–90.
- Nassehi, Armin (1995): Der Fremde als Vertrauter. Soziologische Beobachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47(3), S. 443–463.
- Nentwig-Gesemann, Iris et al. (2013): Naturwissenschaftliche Lernwerkstattarbeit. Eine ethnografische Studie zu didaktischen Formaten und Prozessen forschenden Handelns von Kindergarten- und Grundschulkindern, Freiburg.
- Nieswand, Boris/Vogel, Ulrich (2000): Dimensionen der Fremdheit. Eine empirische Analyse anhand qualitativer Interviews mit Angehörigen einer Migrantengruppe, in: Soziale Probleme 11, S. 140–176.
- Ninnis, Drew (2014): Travel as critique and transgression in Michel Foucault and Colin Thubron, in: Lean, Garth et al. (Hrsg.): Travel and transformation, London/New York, S. 43–55.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich, Opladen.
- Nohl, Arnd-Michael (2003): Interkulturelle Bildungsprozesse im Breakdance, in: Androutsopoulos, Janis (Hrsg.): Hiphop. Globale Kultur – lokale Praktiken, Bielefeld, S. 297–321.
- Nohl, Arnd-Michael (2005a): Bildung, Migration und die Entstehung neuer Milieus in der männlichen Adoleszenz, in: King, Vera (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt am Main, S. 77–98.
- Nohl, Arnd-Michael (2005b): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews, in: Bildungsforschung 2(2), <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/>, abgerufen am 12.09.2014.
- Nohl, Arnd-Michael (2006a): Bildung und Spontaneität. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen, Opladen.
- Nohl, Arnd-Michael (2006b): Spontane Bildungsprozesse im Kontext von Adoleszenz und Migration, in: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, Wiesbaden, S. 159–175.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 3. Aufl., Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 2., erw. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode, Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Bildung und konjunktive Transaktionsräume, in: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden, S. 27–40.

- Nohl, Arnd-Michael (2016): Liste von Publikationen mit Bezug zur Dokumentarischen Methode, Stand 28.6.16, [https://www.hsu-hh.de/systpaed/index.php?brick\\_id=ox7JiLFRc60uaSca](https://www.hsu-hh.de/systpaed/index.php?brick_id=ox7JiLFRc60uaSca), abgerufen am 03.07.2017.
- Nohl, Arnd-Michael et al. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typologisierung und praxeologische Reflexionen, Wiesbaden.
- Nothnagel, Steffi (2015): „da hab ich wirklich drüber nachgedacht...“ Die Erforschung interkulturellen Lernens anhand der Rekonstruktion kultureller Differenzenerfahrungen. Eine narrativ-biografische Längsschnittstudie mit jungen Erwachsenen im Rahmen ihres Auslandsstudiums in Frankreich, Dissertation, Philosophische Fakultät der Technischen Universität Chemnitz, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa-173426>, abgerufen am 22.09.2017
- Novy, Johannes/Huning, Sandra (2009): New tourism (areas) in the ‚New Berlin‘, in: Maitland, Robert/Newman, Peter (Hrsg.): World tourism cities. Developing tourism off the beaten track, London/ New York, S. 87–108.
- Noy, Chaim (2004): The trip really changed me. Backpackers' narratives of self-change, in: Annals of Tourism Research 31(1), S. 78–102.
- Oberg, Kalervo (1960): Cultural shock. Adjustment to new cultural environments, in: Practical Anthropology 7(4), S. 177–182.
- Oberländer, Jan (2007): Sommer, Sonne, Scheine, in: Der Tagesspiegel, 15.08.2007, [http://www.tagesspiegel.de/wissen/summer-schools-sommer-sonne-scheine/v\\_print/1014020.html?p=](http://www.tagesspiegel.de/wissen/summer-schools-sommer-sonne-scheine/v_print/1014020.html?p=), abgerufen am 05.10.2016.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013): Education indicators in focus Nr. 5, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B014%20%28eng%29-Final.pdf>, abgerufen am 18.08.2014.
- Oevermann, Ulrich et al. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 352–434.
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen, in: Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*, Frankfurt am Main, S. 267–336.
- Oevermann, Ulrich (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt, in: Langer, Phil C. et al. (Hrsg.): *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*, Wiesbaden, S. 69–98.
- Ohmacht, Timo et al. (2008): Wie viel Verkehr erzeugt Tourismus? Definitionen, Datenlage, Kennzahlen, in: Freyer, Walther et al. (Hrsg.): *Standortfaktor Tourismus und Wissenschaft. Herausforderungen und Chancen für Destinationen*, Berlin, S. 189–204.
- Pagenstecher, Cord (1999): Immer noch brandet die Ferne. Tourismustheorie nach Enzensberger, in: *iz3w. Blätter des Informationszentrums 3. Welt 241, Sonderheft: Fernweh – wenn alle eine Reise tun...*, S. 19–21, <http://www.cord-pagenstecher.de/pagenstecher-1999-brandet.pdf>, abgerufen am 01.10.2017.
- Paige, Michael R. et al. (2006): Maximizing study abroad. A student's guide to strategies for language and culture learning and use, 2. Aufl., Minneapolis/Minnesota.
- Papastefanou, Christiane (2003): „Nesthocker-Familien“. Zwischen Solidarität und Symbiose, <http://www.familienhandbuch.de/familie-leben/familienformen/entwicklung/nesthockerfamilien.php>, abgerufen am 28.10.2017.
- Paris, Cody Morris et al. (2014): Expectations, outcomes and attitude change of study abroad students, in: Annals of Tourism Research 48, S. 275–277.
- Park, Robert (1928): Human migration and the marginal man, in: The American Journal of Sociology, 23(6), S. 881–893.
- Pearce, Philip L. (1982): The social psychology of tourist behaviour, Oxford/New York.
- Pearce, Philip L. (2005): Tourist behaviour. Themes and conceptual schemes, Clevedon.
- Pearce, Philip L./Forster, Faith (2007): A 'university of travel'. Backpacker learning, in: Tourism Management 28(5), S. 1285–1298.
- Petzold, Knut (2011): Multilokalität als Handlungssituation. Lokale Identifikation, Kosmopolitismus und ortsbezogenes Handeln unter Mobilitätsbedingungen, Wiesbaden.

- Pfaff, Nicole (2012): Begabung vs. Engagement. Bildungsbezogene Orientierungen von Lernenden in zwei Schulsystemen am Übergang von der Kindheit in die Jugend, in: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Farmington Hills, S. 183–204.
- Plog, Stanley C. (1974): Why destination areas rise and fall in popularity, in: Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly 14, S. 55–58.
- Porsché, Yannik (2008): Kulturelle Identitäten in Zwischenräumen. Migration als Chance für Fremdverstehen und kritische Identitätsaushandlung?, COMCAD (Centre on Migration, Citizenship and Development) Working Papers 52, Bielefeld, [https://www.uni-bielefeld.de/tdrc/ag\\_comcad/downloads/workingpaper\\_52\\_porsch%C3%A9.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/tdrc/ag_comcad/downloads/workingpaper_52_porsch%C3%A9.pdf), abgerufen am 28.09.2017.
- Pott, Andreas (2007): Orte des Tourismus. Eine raum- und gesellschaftstheoretische Untersuchung, Bielefeld.
- Pries, Ludger (2001): Internationale Migration, Bielefeld.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 2. Aufl., München.
- Reichert, Jo (2013): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess, Wiesbaden.
- Reichert, Jo/Marth, Nadine (2004): Abschied vom Glauben an die Allmacht der Rationalität? oder: Der Unternehmensberater als Charismatiker. Lässt sich die hermeneutische Wissenssoziologie für die Interpretation einer Homepage nutzen?, in: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung 5(1), S. 7–28.
- Reisinger, Yvette/Mouffakir, Omar (Hrsg.) (2013): The host gaze in global tourism, Boston.
- Reuter, Julia/Warrach, Nora (2015): Die Fremdheit der Migrant\_Innen. Migrationssoziologische Perspektiven im Anschluss an Georg Simmels und Alfred Schütz' Analysen des Fremdseins, in: Mecheril, Paul (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien, Wiesbaden, S. 169–190.
- Riegel, Christine (2011): Dealing with diversity and social heterogeneity. Ambivalences, challenges and pitfalls for pedagogical activity, in: Bekerman, Zvi/Geisen, Thomas (Hrsg.): International handbook of migration, minorities and education. Understanding cultural and social differences in processes of learning, Dordrecht et al., S. 331–348.
- Ritchie, Brent W. (Hrsg.) (2003): Managing educational tourism, Clevedon et al.
- Roberson, Donald N. Jr. (2002): School of travel. An exploration of the convergence of andragogy and travel, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465075.pdf>, abgerufen am 26.9.2016.
- Roche, Maurice (1996): Mega-events and micro-modernization. On the sociology of the new urban tourism, in: Apostolopoulos, Yiorgos et al. (Hrsg.): The sociology of tourism. Theoretical and empirical investigations, Oxon/New York, S. 315–347.
- Roehl, Max (2011): Narrativ, in: Methodenportal, Fachhochschule Münster, <http://www.ibl.fh-muenster.de/methodenportal/index.php/Narrativ>, abgerufen am 10.04.2017.
- Römhild, Regina (2007): Alte Träume, neue Praktiken. Migration und Kosmopolitismus an den Grenzen Europas, in: Transit Migration Forschungsgruppe (Hrsg.): Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas, Bielefeld, S. 211–228.
- Römhild, Regina (2010): Aus der Perspektive der Migration. Die Kosmopolitisierung Europas, in: Das Argument 285, S. 50–59, [http://www.linksnet.de/files/pdf/DA285\\_roemhild.pdf](http://www.linksnet.de/files/pdf/DA285_roemhild.pdf), abgerufen am 27.01.2016.
- Rogers, Thomas (2015): Berlin is the 'post-tourist' capital of Europe, New York Magazine, 17.03.2015, <http://nymag.com/next/2015/03/berlin-is-the-post-tourist-capital-of-europe.html>, abgerufen am 23.10.2016.
- Rojek, Chris (1997): Indexing, dragging and the social construction of tourist sights, in: Urry John/Rojek, Chris (Hrsg.): Touring cultures. Transformations of travel and theory. London/New York, S. 52–74.
- Rolshoven, Johanna (2014): Mobilitäten. Für einen Paradigmenwechsel in der Tourismusforschung, in: Voyage. Jahrbuch für Reise- und Tourismusforschung 10, S. 11–24.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiografien, Bielefeld.
- Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, 2. Aufl., Weinheim.

- Rosh White, Naomi/White, Peter B. (2004): Travel as transition. Identity and place, in: *Annals of Tourism Research* 31(1), S. 200–218.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristina (2012): „Unsichtbare Migration“? Transnationale Positionierungen finnischer Migrantinnen. Eine biographieanalytische Studie, Bielefeld.
- Ryan, Chris (2011): Ways of conceptualising the tourist experience. A review of literature, in: Sharpley, Richard/Stone, Philip R. (Hrsg.): *Tourist experience. Contemporary perspectives*, London/New York, S. 9–20.
- Saalmann, Gernot (2007): Simmels Bestimmung des Fremden im Exkurs von 1908, Freiburg im Breisgau, [http://socio.ch/sim/on\\_simmel/t\\_saalmann.pdf](http://socio.ch/sim/on_simmel/t_saalmann.pdf), abgerufen am 23.01.2016.
- Sachau, Daniel et al. (2010): Three models for short-term study abroad, in: *Journal of Management Education* 34(5), S. 645–670.
- Salazar, Noel B. (2013): Imagineering Otherness. Anthropological legacies in contemporary tourism, in: *Anthropological Quarterly* 86(3), S. 669–696.
- Salazar, Noel B./Graburn, Nelson H. (2014): Introduction. Toward an anthropology of tourism imagineries, in: Salazar, Noel B./Graburn, Nelson H. (Hrsg.): *Tourism imagineries. Anthropological approaches*, New York/Oxford, S. 1–28.
- Sather-Wagstaff, Joy (2008): Picturing experience. A tourist-centered perspective on commemorative historical sights, in: *Tourist Studies* 8(1), S. 77–103.
- Schäfer, Alfred (2007): Bildungsprozesse. Zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse, in: Koller, Hans-Christoph et al. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*, Bielefeld, S. 95–107.
- Schäfer, Alfred (2009): Bildende Fremdheit, in: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Wie ist Bildung möglich?*, Bad Heilbrunn, S. 185–200.
- Schäfer, Alfred (2011a): Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse, Paderborn et al.
- Schäfer, Alfred (2011b): ‚Reisen bildet‘. Diskursanalytische Betrachtungen eines Versprechens, in: Breinbauer, Ines M./Weiß, Gabriele (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaften*, Würzburg, S. 157–178.
- Schäfer, Alfred (2013): Bildende Erfahrungen von Individualreisenden in Mali und Ladakh. Erkundungen von Fremdheit und Andersheit, in: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2013(3), S. 25–28, <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32013/bildungsreise-02.pdf>, abgerufen am 23.09.2017.
- Schätzle, Susanne (2004): Migration und Integration in Deutschland. Eine Bestandaufnahme mit Konsequenzen für die Pädagogik, Darmstadt.
- Scheich, Henning (2006): Lernen und Gedächtnis. Ein hirnbioologischer Blick auf Bildungsfragen, in: Nussl, Ekkhard (Hrsg.): *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, Bielefeld, S. 75–92.
- Scheuch, Erwin K. (1972): Ferien und Tourismus als neue Formen der Freizeit, in: Scheuch, Erwin K./Meyersohn, Rolf (Hrsg.): *Soziologie der Freizeit*, Köln, S. 304–317.
- Schlotmann, Antje (2010): Erlebnisräume/Raumerlebnisse. Zur Konstruktion des „Draußen“ in Bildern der Werbung, in: Wöhler, Karlheinz et al. (Hrsg.): *Tourismusräume. Zur sozialen Konstruktion eines globalen Phänomens*, Bielefeld, S. 67–85.
- Schmidt, Bernd (2001): Der Orient – Fantasia 1001 Nacht – oder wie Touristen Fremdes sehen und verstehen, in: Dostal, Walter et al. (Hrsg.): *Wir und die Anderen. Islam, Literatur und Migration*, Wien, S. 107–120.
- Schnurer, Jos (2011): Rezension vom 26.09.2011 zu: von Rosenberg, Florian (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*, Bielefeld, in: socialnet Rezensionen, <http://www.socialnet.de/rezensionen/12015.php>, abgerufen am 01.10.2017.
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze. 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, Den Haag.
- Schütz, Alfred (1972 [1944]): Der Fremde, in: Schütz, Alfred (1972): *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie*, herausgegeben von Arvid Brodersen, Den Haag, S. 53–69.
- Schütz, Alfred, (1972 [1945]): Der Heimkehrer, in: Schütz, Alfred (1972): *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie*, herausgegeben von Arvid Brodersen, Den Haag, S. 70–84.
- Schütz, Alfred (1974 [1932]): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie*, Frankfurt am Main.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003 [1979]): *Strukturen der Lebenswelt*, Frankfurt am Main.



- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: *Neue Praxis* 13(3), 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Hagen.
- Schütze, Fritz (1991): Biographieanalyse eines Müllerlebens. Innovationsbereitschaft als Familientradition und Lebensführungshabitus. Wie die Müllerfamilie Berger die Krisen des Mühlesterbens um die Jahrhundertwende und in den fünfziger Jahren überwunden hat, in: Scholz, Th. Hans-Dieter (Hrsg.): *Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont*, Bd. 1, Kaufungen, S. 206–227.
- Schulze, Theodor (2007): Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung, in: Koller, Hans-Christoph et al. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*, Bielefeld, S. 141–159.
- Sedgley, Diane (2007): The contribution of biographical research in understanding older women's leisure, in: Ateljevic, Irena et al. (Hrsg.): *The critical turn in tourism studies. Innovative research methods*, Amsterdam, S. 331–348.
- Selwyn, Tom (1996): Introduction, in: Selwyn, Tom (Hrsg.): *The tourist image. Myth and myth making in tourism*, Chichester, S. 1–32.
- Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2017): *Der Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration*, <https://www.berlin.de/lb/intmig/>, abgerufen am 07.03.2017.
- Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen (2011) (Hrsg.): *Tourismuskonzept Berlin. Handlungsrahmen 2011+*, Berlin.
- Seyfarth, René (2008): *Stadtwahrnehmung aus touristischer Perspektive. Sehen und Nichtsehen als ästhetische Studie am Beispiel von Halle (Saale), Saarbrücken*.
- Sharpley, Richard/Stone Philip R. (2011): Introduction. Thinking about the tourist experience, in: Sharpley, Richard/Stone Philip R. (Hrsg.): *Tourist experience. Contemporary perspectives*, London/New York, S. 1–8.
- Sheller, Mimi/Urry, John (2006): The New Mobilities Paradigm, in: *Environment and Planning A* 38(2), S. 207–226.
- Siebenhaar, Klaus (2006): The myth of Berlin. The imagined and the staged city, in: *European Studies* 23(1), S. 227–235.
- Simmel, Georg (1993 [1903]): Die Großstädte und das Geistesleben, in: Simmel, Georg: *Das Individuum und die Freiheit. Essays*, Frankfurt am Main, S. 192–204.
- Simmel, Georg (2013 [1908]): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, 7. Aufl., Frankfurt am Main.
- Skinner, Jonathan (2012) (Hrsg.): *Writing the dark side of travel*, New York et al.
- Skinner, Jonathan/Theodossopoulos, Dimitrios (Hrsg.) (2011): *Great expectations. Imagination and anticipation in tourism*, Oxford/New York.
- Smith, Christian (2011): *Lost in transition. The dark side of emerging adulthood*, New York.
- Smith, Valene L. (1989): *Hosts and guests. The Anthropology of tourism*, Philadelphia.
- Sonnenmoser, Marion (2009): Reihe Internationale Psychotherapie. Mexiko – Einkommen, Bildung und Wohnort sind entscheidend, <https://www.aerzteblatt.de/archiv/64135/Reihe-Internationale-Psychotherapie-Mexiko-Einkommen-Bildung-und-Wohnort-sind-entscheidend>, abgerufen am 21.09.2017.
- Sovic, Sylvia/Blythman, Margo (Hrsg.) (2013): *International students negotiating higher education. Critical perspectives*, Oxon.
- Spektrum Akademischer Verlag (2001): *Lexikon der Geografie. Austauschforschung*, <http://www.spektrum.de/lexikon/geographie/austauschforschung/653>, abgerufen am 02.10.2017.
- Spode, Hasso (1995): „Reif für die Insel“. Prolegomena zu einer historischen Anthropologie des Tourismus, in: Cantauw, Christiane (Hrsg.): *Arbeit, Freizeit, Reisen. Die feinen Unterschiede im Alltag*, Münster/New York, S. 105–123.
- Spode, Hasso (2005): Der Blick des Post-Touristen. Torheiten und Trugschlüsse in der Tourismusforschung, in: Spode, Hasso/Ziehe, Irene (Hrsg.): *Gebuchte Gefühle. Tourismus zwischen Verortung und Entgrenzung*, S. 135–161.

- Spode, Hasso (2009): Tourism research and theory in German-speaking countries, in: Dann, Graham M.S./Liebman-Parrinello, Giuli (Hrsg.): The sociology of tourism. European origins and developments, Bingley, S. 65–94.
- Spode, Hasso (2010a): Time, space and tourism. Tourist consumption in the long 19th century. Between Localisation, Nationalisation and Europeanisation, in: Eberhard, Winfried/Lübke, Christian (Hrsg.): The plurality of Europe. Identities and spaces, Leipzig, S. 233–246.
- Spode, Hasso (2010c): Unverbesserliche Romantiker, in Cicero 2010(7), <http://cicero.de/salon/unverbesserliche-romantiker/40961>, abgerufen am 17.03.2017.
- Spode, Hasso (2012): Essay. Geburt einer Wissenschaft. Zur Professionalisierung der Tourismusforschung, in: Themenportal Europäische Geschichte, 2012, <http://www.europa.clio-online.de/quelle/id/artikel-3652>, abgerufen am 25.09.2017.
- Spode, Hasso (2013a): Homogenisierung und Differenzierung. Zur Ambivalenz touristischer Chronotopie-Konstruktion, in: Schnepel, Burkhard et al. (Hrsg.): Kultur all inclusive. Identität, Tradition und Kulturerbe im Zeitalter des Massentourismus, Bielefeld, S. 93–116.
- Spode, Hasso (2013b): Romantische Zeitreise. Eine Theorie des Tourismus, in: kulturelemente 109, S. 1–3.
- Spode, Hasso (2017): Mobilität, Reisen, Tourismus. Transformationen der Terminologie zwischen Fremdenverkehrslehre und Mobility turn, in: Pechlaner, Harald/Volgger, Michael (Hrsg.): Die Gesellschaft auf Reisen – eine Reise in die Gesellschaft, Wiesbaden, S. 23–46.
- Spradley, James P. (1980): Participant observation, New York.
- Spring, Ulrike (2002): Touristische Räume in Oslo und Wien, in: Tourismus Journal 6(2), S. 223–238.
- Statista (2017): Durchschnittliche Aufenthaltsdauer in den Beherbergungsbetrieben in Berlin im Jahr 2016, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/281762/umfrage/durchschnittliche-aufenthaltsdauer-in-den-beherbergungsbetrieben-berlins/>, abgerufen am 26.06.2017.
- Statistisches Bundesamt (2011): Hochqualifizierte in Deutschland. Erhebung zu Karriereverläufen und internationaler Mobilität von Hochqualifizierten, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht – Wintersemester 2012/2013, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2017): Studierende an Hochschulen Wintersemester 2016/17 – Vorbericht, S. 12, 14, zitiert nach: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/222/umfrage/anteil-auslaendischer-studenten-an-hochschulen/>, abgerufen am 01.10.2017.
- Steckenbauer, Christian G. (2004): Kulturtourismus und kulturelles Kapital. Die feinen Unterschiede des Reiseverhaltens, in Mörth, Ingo (Hrsg.): Das Verbindende der Kulturen. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 15, [http://www.inst.at/trans/15Nr/09\\_1/steckenbauer15.htm](http://www.inst.at/trans/15Nr/09_1/steckenbauer15.htm), abgerufen am 27.09.2017.
- Steinkrüger, Jan-Erik (2013): Thematisierte Welten. Über Darstellungspraxen in Zoologischen Gärten und Vergnügungsparks, Bielefeld.
- Stenger, Horst (1998): Soziale und kulturelle Fremdheit. Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler, in: Zeitschrift für Soziologie 27(2), S. 18–38.
- Stichweh, Rudolf (2010): Der Fremde. Studien zur Soziologie und Sozialgeschichte, Frankfurt am Main.
- Stiftung zur Förderung der HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2017): Hochschulkompass, <https://www.hochschulkompass.de/service/impressum.html>, abgerufen am 06.09.2017.
- Stone, Matthew J./Petrick, James F. (2013): The educational benefits of travel experiences. A literature review, in: Journal of Travel Research 52(6), S. 731–744.
- Stonequist, Everett V. (1935): The problem of the marginal man, in: American Journal of Sociology 41(1), S. 1–12.
- Stonequist, Everett V. (1961 [1937]): The marginal man. A study in personality and culture conflict, New York.
- Straub, Jürgen (2007): Andere Fremde. Annotationen zur Erforschung kultureller Differenz und interkultureller Kommunikation im Rahmen einer relationalen Hermeneutik, in: Koller, Hans-Christoph et al. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld, S. 109–140.
- Strong, Dina (2011): Discourse of bi-national exchange students. Constructing dual identifications, in: Dervin, Fred (Hrsg.): Analysing the consequences of academic mobility and migration, Newcastle, S. 51–66.

- Tangeberg, Johannes (2016): Auslandssemester. Warum so viele Studenten nach Berlin ziehen, in: Berliner Zeitung, 23.05.2016, <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/auslandssemester-warum-so-viele-studenten-nach-berlin-ziehen-24085358>, abgerufen am 08.09.2017.
- Terkessidis, Mark (2000): Migranten, Hamburg.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweier Generationen entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld.
- Thompson, Christiane (2015): Bildung und Befremdung. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Buchenhorst, Ralph (Hrsg.): Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung, Bielefeld, S. 69–88.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht, in: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden, S. 9–26.
- Thomson, Rachel/Taylor, Rebecca (2005): Between cosmopolitanism and the locals. Mobility as a resource in the transition to adulthood, in: Young 13(4), S. 327–342.
- Tiedge, Anja (2016): Wenn der Traum zerplatzt, in: SpiegelOnline, 25.06.2016, <http://www.spiegel.de/reise/fernweh/abgebrochene-langzeitreisen-wenn-der-traum-zerplatzt-a-1093475.html>, abgerufen am 18.04.2017.
- Treibel, Annette (2008): Migration, in: Baur, Nina et al. (Hrsg.): Handbuch Soziologie, Wiesbaden, S. 295–318.
- Treibel, Annette (2011): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, 5. Aufl., Weinheim/München.
- Treibel, Annette (2013): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, 5. aktualisierte und verbesserte Aufl., Wiesbaden.
- Tsaur, Sheng-Hsiung et al. (2010): Independent tourist knowledge and skills, in: Annals of Tourism Research 37(4), S. 1035–1054.
- Tschirner, Erwin et al. (2008): Kontakte. A communicative approach, New York.
- TU Summer University (2017): Requirements, <https://www.summer-university.tu-berlin.de/>, abgerufen am 07.03.2017.
- Turner, Victor W. (1989): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt am Main.
- UHM (University of Hawaii Manoa) Study Abroad Center (2011): Pre-departure student handbook, Honolulu.
- Urry, John (1990): The Tourist gaze. Leisure and travel in contemporary societies, London.
- Urry, John (2007): Mobilities, Cambridge/Malden.
- Urry, John/Larsen, Jonas (2011): The tourist gaze 3.0, London et al.
- Van Gennep, Arnold (1986 [1909]): Übergangsriten, Frankfurt am Main/New York.
- Veal, Anthony James (2006): Research methods for leisure and tourism. A practical guide, 3. Aufl., Harlow.
- Vester, Heinz-Günther (1993): Kulturschock, in: Hahn, Heinz/Kagelmann, H. Jürgen (Hrsg.): Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie, München/Wien, S. 171–174.
- Vester, Heinz-Günther (1997): Tourismus im Licht soziologischer Theorie, Ansätze bei Erving Goffman, Pierre Bourdieu und der World-System-Theorie, in: Voyage. Jahrbuch für Reise- und Tourismusforschung 1, S. 67–84.
- von Rosenberg, Florian (2014): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung, in: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden, S. 179–193.
- von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.) (2014): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden.
- Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden, Frankfurt am Main.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I, Frankfurt am Main.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt am Main.

- Waldhoff, Hans-Peter (1995): Fremde und Zivilisierung. Wissenssoziologische Studien über das Verarbeiten von Gefühlen der Fremdheit. Probleme der modernen Peripherie-Zentrums-Migration am türkisch-deutschen Beispiel, Frankfurt am Main.
- Walla, Julia (2010): Performing tourism – Doing IKEA. Gedanken zu touristischen Praktiken in „Nicht-Orten“ des Konsums, in: Wöhler, Karl-Heinz et al. (Hrsg.): Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens, Bielefeld, S. 125–140.
- Walther, Andreas (1996): Junge Erwachsene in Europa. Eine neue Lebensphase oder Übergang auf Dauer?, in: Walther, Andreas (Hrsg.): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie?, Wiesbaden, S. 9–37.
- Wearing, Stephen L. et al. (2015): Volunteer tourism – Return of the traveller?, in: Singh, Tej Vir (Hrsg.): Challenges in tourism research, Bristol, S. 98–105.
- Weber, Hans-Jörg L. (2012): Die Paradoxie des Städtetourismus: Zwischen Massentourismus und Individualität. Eine Studie zu touristischen Praktiken und Mobilität unter Verwendung von GPS- und Fragebogendaten sowie Reiseführerliteratur am Beispiel der Stadt Berlin, Berlin.
- Weber, Max (1980 [1921]): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Besorgt von Johannes Winckelmann, 5. rev. Aufl., Tübingen.
- Wehrheim, Jan (2009): Der Fremde und die Ordnung der Räume, Opladen/Farmington Hills.
- Weiß, Anja (2006): Hoch qualifizierte MigrantInnen. Der Kern einer transnationalen Mittelklasse?, in: Kreuzer, Florian/Roth, Silke (Hrsg.): Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität, S. 283–300.
- Weiss-Sussex, Godela (2006): Berlin literature and its use in the marketing of the “New Berlin”, in: Urban Mindscapes of Europe 23, S. 237–258.
- Wikipedia (2017): Cudahy, California, [https://en.wikipedia.org/wiki/Cudahy,\\_California](https://en.wikipedia.org/wiki/Cudahy,_California), abgerufen am 21.09.2017.
- Wilden, Andrea (2013): Die Konstruktion von Fremdheit. Eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive, Münster et al.
- Williams, Allan C./Hall, C. Michael (2002): Tourism, migration, circulation and mobility. The contingencies of time and place, in: Williams, Allan C./Hall, C. Michael (Hrsg.): Tourism and migration. New relationships between production and consumption, Dordrecht, S. 1–52.
- Winter, Rainer/Staber, Anja (2015): Das Leben an den Rändern. Entstehung und Perspektiven von Hybridität in soziologischer Sicht. Der Beitrag von Robert E. Park und Everett V. Stonequist, in: Reuter, Julia/Mecheril Paul (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien, Wiesbaden, S. 45–59.
- Wöhler, Karl-Heinz (1994): Tourismus und kulturelle Identität. Beispiel „Urlaub auf dem Bauernhof“, in: Freizeitpädagogik 16(3), S. 269–278.
- Wöhler, Karl-Heinz (2009): „So haben wir die Welt gesehen“, in: Kolbe, Wiebke et al. (Hrsg.): Tourismusgeschichte(n). Voyage. Jahrbuch für Reise- & Tourismusforschung, Bd. 8, München/Wien, S. 149–155.
- Wöhler, Karl-Heinz (2010a): Alltag – Gegenalltag. Woanders Zuhause, in: Egger, Roman/Herdin, Thomas (Hrsg.): Tourismus im Spannungsfeld von Polaritäten, Wien, S. 249–258.
- Wöhler, Karl-Heinz (2010b): Tourismusräume. Virtualisierung des Realen – Realisierung des Virtuellen, in: Karentzos, Alexandra et al. (Hrsg.): Topologien des Reisens. Tourismus – Imagination – Migration, Trier, S. 150–163.
- Wöhler, Karl-Heinz (2010c): Touristsein als temporäres Sein in alltagsabgewandten Räumen, in: Lauterbach, Burkhard (Hrsg.): Auf den Spuren der Touristen. Perspektiven auf ein bedeutsames Handlungsfeld, Würzburg, S. 175–198.
- Wöhler, Karl-Heinz (2011): Touristifizierung von Räumen. Kulturwissenschaftliche und soziologische Studien zur Konstruktion von Räumen, Wiesbaden.
- Wolfeil, Nina (2012): Auswirkungen des Auslandsstudiums auf spätere Mobilitäts- und Karrieremuster. Das Beispiel der polnischen Studierenden an deutschen Hochschulen, Göttingen.
- Wolff, Stephan (2010): Wege ins Feld und ihre Varianten, in: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 334–349.
- Wulfstange, Gereon (2015): Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld.

Wundrak, Rixta (2012): Konzept für das Habilitationsprojekt ‚Praktiken des Erzählens über Zugehörigkeit und Fremdsetzung. Othering in hegemonialen Narrativen und alltäglicher Interaktion‘, <https://www.uni-goettingen.de/de/habilitationsprojekt/512552.html>, abgerufen am 20.09.2017.

Youthfulcities Index (2016): Youthfulcities index. How do cities rank from a youth perspective?, <http://www.youthfulcities.com/youthfulcities-index>, abgerufen am 09.10.2016.

Zschocke, Martina (2005): Mobilität in der Postmoderne. Psychische Komponenten von Reisen und Leben im Ausland, Würzburg.

# Anhang 1: Ergänzende Interviewsequenzen aus der komparativen Analyse

## Anhang 1.1: Zitate vor Berlin, die das Orientierungsschema weitgehender Differenz- und Fremdheitserfahrung belegen:

Jeff: "Hawaii is such a small and, remote island and, there's, there's a whole world out there and, it'll– and Germany just seemed like such a dynamic and– Berlin seemed like such a dynamic and historically rich environment."

Brianna: "I think it's gonna be very different very very different from my life in Mexico, I mean like no using car, using the metro, bicycle, walking, being free, yeah like being able of doing whatever you want and whatever you think you know, well yeah in here I have a routine, wake up at 6.30 get my car, dressed, go to my work, and here you need to use the car, [...] you never have time yeah like I never walk by to a store to buy a piece of bread I always have to use my car, and doing you know my shopping on Sunday because it's the only day I have like time so I'm– I'm yeah looking forward to have a very different life there to really erm do all I cannot do here."

Ian: "Always wanted to, go somewhere else erm, I– I was given the opportunity to fly erm somewhere in the United States to visit a family member but, I've– I've really wanted to go somewhere else [...] I wanted to be in a place where I didn't really know anyone, so I wanted to be somewhere uncomfortable [...] just the fact that I'm gonna be in a place that I've never been before with no one almost that I know."

## Anhang 1.2: Zitate vor Berlin, die das Orientierungsschema reduzierter Differenz- und Fremdheitserfahrung belegen:

Joleen: "I've heard the thing about English, that it's easier if you don't speak English, if you speak English in Berlin than it is in most other European cities (I: hmhm) and I have heard– one person told me that Berlin is like an insider kind of city, it's erm it's got a lot of things going on but it's easier to find out what's going on if you know someone who lives there (I: okay) so that's part of why I'd like to talk to you."

Lin: "I didn't really feel anything special 'cause I travelled from China to here, although I know nobody in Berlin and I have never been I don't feel really strange or nervous about that, I don't know, I just go there."

Sophie: "I'll be staying with a Gastmutter so erm she yeah shall be looking after me and it should be something similar to when I stayed with my Austauschfamilie, I mean of course she doesn't live in a small little village so erm not everything's like I hope that nearby there will be Bioladens and [...] where you can like small markets where you can buy your vegetables and fresh things so I exp– I hope it's like that I also expect people to riding bicycles and erm I expect also like it is here in Hamburg efficiently designed ((lacht))."

## Anhang 1.3: Zitate vor Berlin, die das Orientierungsschema an intensiviertem Selbstbezug belegen:

William: "I have lived in Berlin in 2009 for fourth months [...] I loved it so much, I loved the energy that was there, I loved the quality of life, erm and I thought like there was something that really connected me to Berlin, and I was so happy when I was there and I was so relaxed so after that I wanted to try and live in Berlin for a long time."

Brianna: "I'll go there and experien– experiment like everything [...] I'm really looking forward to actually yeah being able to live there [...] because I really think it's a city that will you know erm go forward and that it will be a very important thing you know the new generation development and so on so that's why I decided to go there."

Brad: "I think once I get there I'm gonna understand– I'm gonna understand what I was waiting for."

## Anhang 1.4: Zitate vor Berlin, die das Sub-Orientierungsschema kultureller Vertrautheit und (bereits etablierter) sozialer Zugehörigkeit belegen:

Jeff: "[...] and also a little hm I guess a little more personally, hm my grandfather on my mother's side erm is:– he is a German and Polish and he would tell me a lot of interesting stories of his parents when they left Germany to come to America, so it's also– there is also the kind of like a heritage cultural interest, just to see like get in touch with your roots."

Sarah: "I'm born and raised in New York, erm I love erm big cities plenty of excitement so I was like okay, I have to be in a city, you know what's the biggest and best city, Berlin."

Lin: "I am from Beijing, the capital city, so it's a really big city, my professor he had told me– my school is very small town, he told me I really need to be prepared because it's a big city, he is worried about me ((lacht)) but I told him okay I am from China, I am from the most (...) city in this world, so I will be fine."

Joleen: "Several of my close friends who are also in the composition department did this programme last year because they would refer about people who did it years before and years before, so it has a reputation of being of the programmes for composers especially at the undergraduate level, erm so and also was an opportunity to go to Europe and I heard my friends' stories about travelling, not only in Germany but you know in France and I don't know in the Netherlands and it sounded like something that I wanted to do, that I wanted to experience in undergraduate."

George: "Berlin which is exciting, place I've never been to, many friends have been there."

### **Anhang 1.5: Zitate vor Berlin, welche Sub-Orientierungsschemata des Eintauchens, der authentischen vs. touristischen und sozial-kommunikativen vs. konsumptiven Erkundung des Fremden belegen:**

Mitch: "I really liked the erm– the idea of just living– being fully immersed in erm Berlin."

Ian: "I'd rather be like in one spot or couple spots and really take in you know what the locals live and what the locals you know eat and what the locals erm– erm do in– in that part and you know trying become I guess a local in that sense rather than you know playing the tourist and– and visiting all the hotspots and you know visiting all the– the places where everyone goes."

Sophie: "I would like to see what I didn't in my previous trip, everything I didn't see ((lacht)) so maybe like Museum Island erm to see more of the historical sights to watch some German films in the theater erm maybe to go to a concert because like in Toronto I'll go and see a ballet or I see a concert but I want to see in Berlin I wanna be able to compare the two you know."

Sophie: "I really hope to get to know not only the sights but to get to know the people."

Ian: "I wanna interact I guess with people."

Henry: "I really do wanna do anything involving contemporary art there and kind of cultural events."

Joleen: "Like I'll be working during the day and then erm during the evenings hopefully meeting people, going out places, exploring, I'd like to go to some concerts, really anything, shows erm, concerts, symphony, amazing, like the best in the world but also like (...) to the local music like bands and stuff."

### **Anhang 1.6: Zitate vor Berlin, welche das Sub-Orientierungsschema der künstlerisch-kreativen Nutzung des Fremden belegen:**

George: "In Kiev, I went there and you know I– I you know we didn't speak the same language but I put the music on their stance and they could play it, and it was like we just– you know– I had a connection right there you know and that was just like a real kind of like bright moment in my life I think, so I am really looking forward seeing what the musicians are like and the process of collaboration is."

Brianna: "The spot to be to get a different view of things so you can get creativity I guess."

### **Anhang 1.7: Zitate vor Berlin, welche das Sub-Orientierungsschema der Etablierung von Routinen und alltagspraktischer Integration belegen:**

Jule: "I think I'm gonna be a little confused at first and a little overwhelmed, just you know like the culture shock and trying to find my way around, you know using public transportation and you know like getting used to my studies and making friends but I think I'll get used to it, and I think I'm really really gonna enjoy it."

Brianna: "I'll go there and experien– experiment like everything, actually I'm not gonna travel so much because I really wanna live as part of Berlin you know like so like later I can say you know I was living in Berlin I know what it is and I'm really looking forward to actually yeah being able to live there."

Emma: [auf die Leitfadenfrage nach Erlebniswünschen für den Berlin-Aufenthalt] "I think just having the experience of being a temporary resident there and sort of– I only live there for a month but trying to call the city my own and feeling comfortable in it, I'd really like to be able to say that I've done that by the end of the trip."

Vera: "I hope I will experience different aspects of the city like the summe– like the summer school is one thing, then I was erm invited to attend– attend some lectures in the ancient history department, so this is something else I'm looking forward, it's a contact with another academic environment."

### **Anhang 1.8: Zitate vor Berlin, welche die Sub-Orientierungsschemata der Etablierung sozialer Zugehörigkeiten und der Übernahme fremdkultureller Handlungsmuster belegen:**

Emma: "Making new friendships that I can still keep in contact with after the trip in case I go to Germany again that'd be really good."

Brianna: "I'm yeah looking forward to [...] getting with people of my own you know like people that also want to be creative and all that."

Sarah: "Hopefully even though erm I won't be fully immersed in erm in the German language hopefully I'll be disciplined enough erm to you know not get back into English and just keep trying talk with natives in their language."

### **Anhang 1.9: Zitate vor Berlin, die das Orientierungsschema des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs belegen:**

Sarah: "Okay erm, my purpose erm overall for going to Germany erm is to check an intensive language course because I will need erm like a proficiency with the German language (I: yeah) for erm my graduate studies."

George: "Well really help to come to Berlin is participate in the course, that's the primary reason why I am coming [...] I don't know if you know but I am a composer, and I am participating in the music composition course [...] number one reason is the course, secondary, Berlin which is exciting, a place I've never been to."

Henry: "Well I guess I did it because of the German studies I majored in at McGill and I started doing that because, I've come from Los Angeles and in a museum there I worked in an art show called erm erm Cold War Cultures. Art of Two Germanys and I worked as an intern on that show, and in doing that I kind of learned about post-war Germany history and then my other major's art history, so academically I guess there was a reason to go to Berlin."

Lin: "I think I will be really busy, intensive course, I will have class from morning til afternoon and also I think I will have a lot of fun, it's always good to explore the new city, the new place and I'm trying to."

Brianna: "I was searching this course because I'm– I'm a industrial designer so you always have to yeah keep on learning stuff and I decided to search some kind of course that would be– like that would help on my preparation."

### **Anhang 1.10: Zitate vor Berlin, die das Orientierungsschema der informellen Erweiterung von Wissensbeständen und Kompetenzen belegen:**

Brad: "I mean obviously you know everybody in Germany can speak English but I really want to practice German."

Brad: "[...] think your project is really interesting, since I am particularly interested in foreign culture/language and sociolinguistics. This will be an incredible opportunity to explore communication across boundaries I have never been exposed to and look forward to the challenge."

Jeff: "I rea– really see this first study abroad as, not so much, a whole trip itself, but more as an introductory, kind of you know, just visit there and, make friends, meet people really learn the culture and try to embrace it and, accept it and and try to just learn learn learn to (... live in a German) society as a stepping stone to, come back later and try to stay for longer periods of time."

Henry: "More specifically I really do wanna do anything involving contemporary art there and kind of cultural events, so I don't like having, you know, a terrible knowledge of that."

Sophie: "I really hope to get to know not only the sights but to get to know the people."

Kim: "I can choose to stay in a homestay so I will get to know about Berlin like local culture."

### **Anhang 1.11: Zitate vor Berlin, die Herangehensweisen und Erfahrungen belegen, die Bildungsprozesse begünstigen können:**

Brianna: "I'll go there and experien– experiment like everything."

Jeff: "A lot of people go like foreign studies or like they go on vacation and stuff they– they go with a lot of energy, want to do everything in like one week and they don't real stop to understand."

Mitch: "Would it help your research if I give you words that come to mind when I think about Berlin now (I: yeah yeah) I give you some more, these are more erm adjectives erm I think inspiration (I: mhm), existential



(I: hmhm), creative (I: yeah), diverse (I: okay) a jungle, don't know what to expect, I mean just like everyday you won't know exactly what to experience."

Jule: "I think I'm gonna be a little confused at first and a little overwhelmed, just you know like the culture shock and trying to find my way around."

### **Anhang 1.12: Zitate vor Berlin, welche die Verknüpfung des Orientierungsschemas weitgehender Fremdheits- und Differenz Erfahrung mit früherer Mobilitätspraxis belegen:**

Ian: "I always wanted to, go somewhere else erm, I– I was given the opportunity to fly erm somewhere in the United States to visit a family member but, I've– I've really wanted to go somewhere else to erm– I just were for an inner self exploration kind of [...] I wanted to be in a place where I didn't really know (every-one/anyone), so I wanted to be somewhere uncomfortable."

Mitch: "It was a really cool experience to be immersed in Singapore culture but also do my studies there erm 'cause you had– you had a different perspective because I studied with a lot of international students, and so I studied there for four months, erm lived on campus, met a lot of wonderful people from around the world who further inspired me to travel and visit Europe."

George: "I found it really healthy for my music to study in different countries, I think it's really healthy to get different perspectives and different attitudes [...] inspiring time."

### **Anhang 1.13: Zitate vor Berlin, welche die Verknüpfung von früherer Mobilitätspraxis in den Zielraum mit Orientierungsrahmen der Vertiefung, Kontrastierung und Aneignung belegen:**

Brianna: "Like three years ago I was living– I had a German boyfriend he lived in Wuppertal so three years ago I decided in the summer to go learning German, so I was learning there for three months, one weekend he decided to pick me to Berlin because his best friend was living there [...] I mean later on we broke up and whatever but still for me Germany has been like a very important like country I don't know I met so many people there that erm in the end I was missing it so erm yeah I was searching this course."

Kim: "Because I always wanted to go back to Germany (I: mhm) because I spent one year in Düsseldorf when I was in highschool."

Kim: "It was twothousandseven to twothousandeight, I wa– I finished grade eleven, well grade eleven in my home country (I: hmhm) and I went to a Rotary exchange program in Düsseldorf, well closed to Düsseldorf, a small town called Hilden (I: hmhm) and I went to grade ten actually, I went to grade ten in Gymnasium and I stay in home one year and then the program is, I went to different host families, I changed family every three months, so I went to four host families (I: okay) and after I finished the program I moved to Canada."

Kim: "Like I learned the language so now my career, like with that planning like my career I will kind of [...] and even I choose the university here in Canada I choose the one more European style because I– I had experience in– in Europe."

### **Anhang 1.14: Zitate vor Berlin, welche die Verknüpfung weiterer Orientierungsschemata aus den Erfahrungsdimensionen 1 und 2 mit früherer Mobilitätspraxis belegen:**

Henry: "Like I've never been to Central Europe or even to Europe that often, so it'll be nice just to walk around especially and get a sense of like the architecture there I guess, (I: mhm) erm kind of seeing, you know, seeing what the Soviet architecture was because I have no experience with that kind of thing, you know, and even seeing, like I said I haven't been in Europe that often, so being like in a European city enough will be."

Vera: "So this is something else I'm looking forward, it's a contact with another academic environment other than the English one (I: hmhm) and other than Italian one."

George: "Berlin which is exciting, place I've never been to, many friends have been there."

Kim: "Berlin I've been there twice actually but this time I can stay actually stay in a homestay, I can choose to stay in a homestay so I will get to know about Berlin like local culture."

Arian: "During the summer, the previous, I attended a music festival in Saarburg in Germany which is close to Luxembourg, and noticed that I have a great interest for the German language and I found the culture and the atmosphere very interesting and it appealed to me, so then I decided that I will definitely pursue German and would seek to increase my experiences in Germany [...] augmenting my experiences both the language and the culture, so I decided that finishing this year I'll continue in the summer just to further increase my knowledge in language and in culture and it seems that there will be no better place than Berlin."

Kim: "I wrote a final exam and it's about– a [...] about the Turkish family, how they identified themselves in a community in Berlin (I: yeah) and multicultural they are and you know and that's one of the subject I would like to explore when I'm staying in Berlin because I'm an immigrant in Canada (I: yeah) and I would like to know and compare how the German government or the German society– what do they have– what kind of service they have for the immigrants or how they see those immigrants (I: hmhm) and that's [...] because I can compare myself with them (I: hm) and it will be very interesting."

Sophie: "Well I have [...] to Berlin previously but I came only for three days and we did a lot in that time erm like we saw the Reichstag we saw the Gedächtniskirche and we went to a Stasi-Gefängnis where we erm had a tour and the Sony Center and so only in those three days I was able to see you know a lot but it's obviously not enough time so I knew that I would come back one day."

Sophie: "Well I'll be staying with a Gastmutter so erm I yeah shall be looking after me and it should be something similar to when I stayed with my Austauschfamilie, I mean of course she doesn't live in a small little village so erm not everything's like [...] I really hope to get to know not only the sights but to get to know the people [...] I would like to see what I didn't in my previous trip, everything I didn't see."

Sarah: "I sort of think of this upcoming trip in erm– sort as a parallel to a few other erm experiences where I've been abroad [...] I stayed in London for a month [...] by the end of it I sort of felt like erm I knew the city pretty well, I knew its– its layout what its neighborhoods were sort of like, it fell almost like my city (I: yeah) so I'm hoping that Berlin will feel the same way and the same thing happened [...] in Sydney Australia."

### **Anhang 1.15: Zitate vor Berlin, welche die Vernüpfung von künftiger Mobilitätspraxis mit dem Orientierungsrahmen institutionalisierten kulturellen Kapitals verbinden:**

Kim: "Also I plan to stay maybe two years later in a long-term exchange in Berlin (I: mhm) because Berlin is the capital city of Germany and it's also the political center of I can say Europe, not like, one of the political centers in Europe and I'm a political science student major."

Kim: "So I'm planning to go to Germany again for my third year [...] like the chosen summer university is one of the partners universities with my university, so I'm thinking that this time that six weeks or seven weeks it will be good time for me just to you know more about Berlin and to see if I will like to stay here for a whole yeah."

Vera: "So be honest, if I really like it I think erm I'm gonna apply for the– for the [year's] long scholarship during my P– because I'm due to start a PhD now erm well in September (S: hmhm) so if I really like Berlin I might– I might apply for the one year long scholarship to study there."

Brianna: "I'm really looking forward to actually yeah being able to live there like it and why not later on find a job and maybe buy a property or so because I really think it's a city that will you know hm go forward and that it will be a very important thing you know the new generation development."

### **Anhang 1.16: Zitate vor Berlin zur Bedeutung von Images und Narrativen als Reize, die eine mobilitätspraktische Antwort bzw. leibhaftige Vergewisserung verlangen:**

Lin: "Especially in China, Germany and German people have this– I can't say stereotype, it's a reputation of being really serious, 'cause, I don't know why, I think people in China have these stereotype of German people, so I really want to know, what German really are, I don't know, we will see."

Brianna: "I mean I guess I know Berlin also by:- I mean some history you know in school like teaching about Berlin the Berlin Wall and yeah things like that but it's like you look at it so far away that it has nothing to do with you (I: mhm) until you:- you are actually there in front of the piece of the Berlin Wall when you realize that it:- it's actually part of you know I mean part of the youth and erm of the movements."

### **Anhang 1.17: Zitate vor Berlin, welche die mangelhafte Konkretisierung von Berlin-Images und -Narrativen belegen:**

Lewis: "I am excited to see the culture, I am excited to experience what everybody has been talking about for a month, all these good things, but nobody is telling me a story, nobody is gonna giving me something direct, just 'you gonna have a great time, you'll love these museums, you'll love the music' so I am excited to get out, just walk around, talk to people, go to concerts, go to clubs, to see what's it all about, have a good time, this is obviously aside from my class which should be interesting itself."

### **Anhang 1.18: Zitate vor Berlin, welche die Relevanz von Images, die mit dominanten Orientierungsschemata kompatibel sind, für die Mobilitätsentscheidung belegen:**

Kim: "Because I always wanted to go back to Germany [...] the chosen summer university is one of the only programs that offer not only the language program [...] I've been there twice actually but this time I can stay

actually stay in a homestay [...] also I plan to stay maybe two years later in a long-term exchange in Berlin (I: hmhm) because Berlin is the capital city of Germany and it's also the political center of I can say Europe, not like, one of the political centers in Europe and I'm a political science student major."

Sarah: "I love erm big cities plenty of excitement so I was like okay, I have to be in a city (I: yeah) you know what's the biggest and best city, Berlin and erm there erm there are so many people out there who come back saying it's— it's just such a vibrant city erm so many things to do and erm things to experience erm so it— it just sounded like a really really awesome erm opportunity not only to learn German but erm to explore a city itself with erm like beautiful architecture and plenty of history and great museums."

Brianna: "[...] we broke up and whatever but still for me Germany has been like a very important like country I don't know I met so many people there that erm in the end I was missing, so erm yeah I was searching this course [...] during my research I found this course in the Freie Universität and so I— I really like it so much and I decided to enroll also because it's not such a— not such an expensive city so it's pretty affordable and if you have enough the culture the development you know all these underground movements all these cool people— I mean I am really free to talk in English or Spanish or even in French [...] like a very affordable city, so many things going on [...] so in the end I talked to my parents and they were like yeah hmm okay yeah also why Berlin I was like oh my god, I was there one weekend I really wanted to see it longer [...] so like later I can say you know I was living in Berlin I know what it is I'm really looking forward to actually yeah being able to live there like it and why not later on find a job and maybe buy a property or so because I really think it's a city that will you know hm go forward and that it will be a very important thing you know the new generation development and so on."

### **Anhang 1.19: Zitate vor Berlin, die den Modus des Vergleichs im Hinblick auf Berlin-Images belegen:**

Jeff: "Hawaii is such a small and, remote island and, there's, there's a whole world out there and, it's— and Germany just seemed like such a dynamic and— Berlin seemed like such a dynamic and historically rich environment."

Henry: "I've said I have friends who have gone there and it's pretty much everyone always says [...] good thing about it in comparison with like you know like you know other West and Central European capitals you know like France, Paris and London is very expensive and I've heard it's kind of boring, Berlin usually only has good things to say about it."

Henry ((in Beschreibung seines Herkunftsortes)): "It might be similar to Berlin in that very spread out and kind of like, you know, very like dissipative in the sense of that like it's a city that's so wide and so horizontal the energy kind of like dissipate over service areas so to speak."

### **Anhang 1.20: Zitate vor Berlin, welche die Ableitung konkreter Handlungsentwürfe und -praktiken von Berlin-Images und -Narrativen belegen:**

Joleen: "I have heard— one person told me that Berlin is like an insider kind of city, it's ah it's got a lot of things going on but it's easier to find out what's going on if you know someone who lives there ((I: okay)) so that's part of why I'd like to talk to you."

Lin: "I wish I can have more chance to talk with the people there, I think most of them can speak very well English, I think so, cause your English is good, so I think, I don't know, I will try 'cause my German is not that good, talk to people."

Brad: "I've heard two things I've heard people that say Germany is great like Berlin is the best city I've ever been to erm, and then I've heard some other people like Latin Americans like me that say oh they don't— they don't really accept you they don't really like you over there [...] I think it just depends on the kind of people I (ran into) you know I— I'm not expecting to go there and meet someone and expect them to represent all of Germany or all of Berlin for that matter, so I think this is meeting the right people, meeting different kinds of people and after that I think I'll be able to do that."

Kim: "I'm very kind of musical, so I think there's kind of a Jazz festival like some different music festivals and also erm museums and I didn't get a chance to ride a bike around the city close to river, my host family— we have talked about this and the host mom said oh you will enjoy the fresh air and the greenness and yes I said I'm going to— I and I will go jogging very often with my family because the live right next to a forest."

### **Anhang 1.21: Zitate vor Berlin, die das Masternarrativ vom Reisen als Abenteuer, Bewährungsprobe und zu meisternde Herausforderung belegen:**

Brianna: "Okay I will take the risk and I'll go there and experien— experiment like everything."

Ian: "It's really just a big adventure you know it's— I'm still kind of grasping the fact that I'm gonna be leaving you know for so long you know like six weeks."

Jeff: "A really help in understand the culture is to embrace the language and try to master it."

### **Anhang 1.22: Zitate vor Berlin, die das Masternarrativ vom Reisen als Kulturschockerfahrung belegen:**

Veronica: "I had already been in Berlin when I was seventeen erm but it was a quite lonely experience [...] erm it was too big for me [...] it was a kind of a cultural shock I guess that change for me, and erm yeah so my first experience in Berlin wasn't that good."

Brianna: "The first week I was there I remember for me it was a very hard thing [...] just alone in the living room, he doesn't want to go to museums, doesn't want to go out, doesn't have friends [...] so it was really shocking this change of cultures, suddenly you come from the sun and all friendly to some place that is kind of cold, where not everyone is talking to you, because you don't even know German and they don't know English."

### **Anhang 1.23: Zitate vor Berlin, die das Masternarrativ vom Reisen als individueller Horizonterweiterung belegen:**

Brad: "I think once I get there I'm gonna understand, I'm gonna understand what I was waiting for I guess, I'm gonna understand a lot of things."

Jeff: "Hawaii is such a small and, remote island and, there's, there's a whole world out there."

Brianna: "[...] nutriates in the brain, the spot to be to get a different view of things."

George: "First trip being out of the United States, just me and travelers, getting a new perspective, opened up a lot of things."

Mitch: „You had a different perspective because I studied with a lot of international students."

Sophie: "Well, it really changed my view or not really changed my view but opened sort of my eyes to see erm really how people live differently than I do everyday."

### **Anhang 1.24: Zitate vor Berlin, welche die milieuspezifische Verankerung des Auslandsaufenthalts und bestimmter Orientierungsschemata belegen:**

Lin: "I was taking German for the past year, I'm a freshman, and I got a scholarship from my school was one thousand dollars, so I applied the summer school."

Ismael: "I heard about it from my school the university I was attending."

Jule: "I am a double major of German and education and my professor told me that I would have to do in order to get enough credits doing my double major to be able to graduate I would have to do a study abroad program."

### **Anhang 1.25: Zitate vor Berlin, welche die Verankerung des Auslandsaufenthalts in einer bestimmten Lebenslage belegen:**

George: "It probably worked well too to have a year because of the cost— you know cost of living New York is quite high, being a composer you have to work a lot of jobs [...] being able to book the flight early make big difference [...] booked flight in November and got it, last year 2000 \$, now about 915 \$, that helped a lot."

Vera: "In my family my mom has always been very keen on Germany [...] especially now, that Germany is erm like basically the strongest economy in Europe she is really keen on me going there because she takes it there that erm young generations are— have definitely more chances than in Italy to build their own future [...] I think Berlin is actually gaining more and more popularity, so many young people are mo— are moving over, and it's— also because it's [to have] this huge capital that it's— that it's remaining cheap, erm because anywhere else it's— like life is so expensive, here in London life is so expensive, and erm so many young people really in Italy see Berlin as erm a possible you know place where build their future."

Henry: "I presume I'll like Berlin, ou know, I obviously erm try not to have any preconceptions of it before I get there but you know kind of like what I wanna do professionally would involve German art, so I imagine I would go to German every now and then at least."

Ian: "I'm still kind of grasping the fact that I'm gonna be leaving you know for so long you know like six weeks, I've never left my family for that long you know with noone that I know."

Lee: "I am expecting to be a lot more independent."

Kim: "Sometimes I kind of joke with my roommate, she's from the States, and like 'I'm going to find a hot guy in Germany'."

### **Anhang 1.26: Zitate in Berlin, die das Orientierungsschema weitgehender Differenz- und Fremdheitserfahrung belegen:**

Jeff: "Kind of like just walk around as much as you can and actually get lost because then you can practise your German like you know finding the closest Bahn station or and you just see the most wonderful things I mean."

### **Anhang 1.27: Zitate in Berlin, die das Durchlaufen weitgehender Differenz- und Fremdheitserfahrung sowie das Orientierungsschema reduzierter Differenz- und Fremdheitserfahrung belegen:**

Henry: "I flew into Tegel four o'clock here (I: hmhm) and then I am totally totally bewildered ((lacht)) no clue what to do and then I was like now I can, speak German, I took it for two years, but it was totally not working at all, I used a restroom or something and I had no clue a woman was asking for money, why should I— so it was a totally culture shock [...] and then took a bus, you know looking all the signs and following the map, then I got lost, typical stuff."

Henry: "I mean if I can paraphrase for her, I think the same thing I felt, it was like it was like much more bewildering I thought it was gonna be, you know like had no clue, it seemed a totally crazy city, and I have spoken to someone else who is also Canadian, she is visiting here, she is like Berlin makes no sense whatsoever, like I have no sense how it were— it's like very functional but it seems like totally stitched together."

Joleen: "I mean it is just something I have never experienced before, like I mean a little bit, like when I went to Jamaica for spring break but that was like for a week and it was like vacation, was kind of a different thing, but like the idea of just not being a part of a culture but living in a culture for a period of time, erm and not really being familiar with anything and not speaking the language and not really understanding erm, it's just like there's a certain amount of frustration, you know, erm I don't know I think people went different ways about this experience like of being here, and I think that was like kind of the way that— I went a lot of ways, but that was one of the ways that I went, of just like being a little bit feeling frustrated and foreign."

Joleen: "If someone is trying to be polite to me at the checkout counter sometimes they'll ask me a question and I don't know what they are saying, or like I just be silent, for a lack of not know how to respond, which feels kind of rude, not something I can do, just makes me feel like I have like I feel I am relegated to like a status of less than an infant almost sometimes like I guess see like little children going around and speaking German and I am like I am less than that little child right now ((lacht)) don't understand what's going on."

Joleen: "I miss my girlfriend and I miss the city where I am from, just knowing my way around and erm being able to function more efficiently, miss just familiarity with things."

Brad: "I didn't have a lot of communication at the beginning with my friends back home so it felt really really really lonely (I: hmm), I was really scared, I was my first weekend there (I: hmm), it was probably— like the— my first weekend here was probably the hardest, 'cause I didn't have any form of communication so my computer erm was at home, and I was just sitting there like literally sitting on a mattress just going ((seufzend Luft einziehend)) well, all my friends from the hostel like went to their homes and ((besorgt-genervter Tonfall)) I'm here for another two months I— I was really scared and I didn't know what to do but I went into erm a house that— the house I went to they have like a bunch of books in their living room so I went to pick out a book and I found the Harry Potters and I was like (I: okay) 'okay, that'll— that'll distract me for now' [...] the next day I went to orientation, erm I met up with my friend from Berkeley and I met a lot of other cool people so I said 'okay, like I've been to the first day, I've met some people. I think it'll be better, it'll be okay'."

Brad: "I was very overwhelmed by me being alone, I never had that feeling before, I knew that my friends were at best you know five thousand miles away from me, I don't know anybody, all my friends that were there at the hostel had left back to their countries and it was sort of like— and then the room I live in has just like a mattress, it's just the mattress and a desk and nothing else, so that— the— the space made me even freak out even more [...] I was gonna go to a Spain programme erm next— next fall and I canceled it because ((Räusper)) being alone and being like just there in that room and realizing everything I kind of started to realize more what I wanted to do and why I wanted to do it you know, my big thing of coming Europe was like I can tell people I have been (in) Europe and like I can find all this cool stuff to do and— and tell my friends and everything, but when I was here I was like 'well, it's cool, I'm in Europe and I'm in Germany and having fun' but I'm not with the people I really care about."

### **Anhang 1.28: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Erfahrung von Neuem und Unbekanntem (innerhalb etablierter Orientierungsrahmen) belegen:**

Sarah: "And then we continued on and I saw the Brandenburger Tor the first time and I was like ((mit hoher Stimme)) 'oh cool, here it is'."

Henry: "Interesting, socialist architecture, because I've never lived in an area like that before, grew up in LA, Montreal, area, this effectively is a suburban area."

Lewis: "Flee markets are amazing, I have gone to about four already, the Mauerpark fleamarket is:- is easily the biggest fleamarket I have ever seen in my life and you could find anything."

Vera: „Ich bin ein bisschen neugieriger geworden, das hat alle meine Auslandssensoren geweckt, wieder, also ich fühle mich noch fremd, spannend, nach zwei Jahren gew– ich habe mich an die Engländer gewohnt, und jetzt alles neu, und irgendwie wirke ich als fremd.“

### **Anhang 1.29: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema spezifischer Differenzenerfahrung belegen:**

Jeff: "It's talking about differences between like Germany and America, Germany or Berlin and Hawaii."

Sarah: "Usually something like that would be limited to the LGBT community but the fact that you know families outside of that community like descended upon this erm erm street festival erm were enjoying it as families and erm that the level of openness it's like 'damn, this is an awesome city' where that happens erm that parents aren't like 'we don't want our kids to see that' you know it's a completely different sense here [...] and you know I got that warm fuzzy feeling inside."

Brad: "It's very different but yeah expectations have been met relatively, there's a lot of I guess they call it culture shock that I've gone through (I: hmhm) but it's– it's not a bad thing, every time I– I realize, I think something is different I notice it's better you know like we'll be going on the stairs and erm on the stairs in the U-Bahn and they don't turn on until you are near them or you went to walk onto them, I was like 'that is so energy efficient how can we not do this in the U, I can't believe this' you know, or like erm just it's a lot more tolerant too, a lot more laid-back, you know I will be on the U-Bahn or I'll be in the street and you know after class my friends will go and have a beer or something and people were just walk by you and you know treated totally normal."

Lewis: "I guess it's kind of shocking at first just to see the amount of people with different cultures who are settling in Berlin or just hanging out around Berlin, we were in, an old group of Welsh guys, were just going crazy, that's one common thing it shouldn't shock anybody, people party, everybody is partying, I mean I was literally talking to a seventy year old Welsh man who was just going crazy with his friends, but I mean I guess that was kind of shocking at first, but I don't know I was kind of ready to be shocked with everything, so I guess I haven't been too shocked [...] I didn't expect drugs to be as freely accessible that was kind of shocking at first, so then you get used to it [...] what shocking was transportation is very good [...] no school buses, that shocked, kids just ride the train or busses, I feel that's very uncommon in America."

### **Anhang 1.30: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Struktuvanz und -lockerung belegen:**

Kim: "I have to say probably when I Saturday, alarm, woke up, very good breakfast with my host parents in their garden, no stress, good breakfast, talk, not every weekend, sometimes my friend and I go to a café close to the river just sit there do nothing, see people, walking around, I have to say, the course is so stressful for me, I don't feel I'm very happy, I'm happy to have it here but it's not like kind of vacation mood if you say beautiful, the best is like Urlaub, Urlaub is most beautiful, because you do nothing, you do whatever you want."

Brianna: "We are so fixed to schedules, to timings that when we are on vacations we don't know how to enjoy free time, it is so hard for us not to have anything to do, that's how it was for me the first weeks like oh my God I don't have a job right now, I don't have full time classes, I don't have a mom telling me do this and that, oh my God what am I supposed to do with my freetime."

Brianna: "Here I can go around like any time I want, I can arrive home at six and no problem, stay over and there is no problem, because obviously my parents don't know where I am but I also know it's quite secure to go around in the city for example in the night and the day."

George: "What I have loved about coming which is put my life back in the United States on halt, and have this time to focus on my studies, just have the one thing to feel focused on which is been great for me."

George: "It's just exciting to kind of explore with no real destination, just walk through streets, I don't know where I wanna go, just go wherever [...] just kind of go to, just kind of get lost a bit."

Brad: "Just being able to do what I– what I don't do in the US which is have a good time with my friends and go out for a beer, that's the most beautiful thing ever, I mean knowing that I went to the beer garden and like it was– it was a gorgeous day– the day that I went to it, erm like the sun was just out, it was perfect weather, my friends had just gotten back from– from– from erm– from Prague or France or something and I went with them to the beer garden [...], like no problem, no carding, just chill and tolerant about it and erm and just not having a problem with doing something that I wanted to do."

Brad: "We just had like beers on the U-Bahn, I don't know if that's legal by the way."

Joleen: "There is a lot of meat, I was a vegetarian, and I stopped when I came, I stopped when I came here, I was like I'm gonna enjoy it, take a break."

### **Anhang 1.31: Zitate *in* Berlin, die eine strukturell ähnliche bzw. divergierende Bearbeitung der Krisenerfahrung "soziale Nichzuzugehörigkeit" belegen:**

Brad: "So the next day I went to orientation, erm I met up with my friend from Berkeley and I met a lot of other cool people so I said 'okay, like I've been to the first day, I've met some people. I think it'll be better [...] I met more people and then after that it just started being fun."

Brad: "I was gonna go to a Spain programme erm next– next fall and I canceled it because ((Räusper)) being alone and being like just there in that room and realizing everything I kind of started to realize more what I wanted to do and why I wanted to do it you know, my big thing of coming Europe was like I can tell people I have been (in) Europe and like I can find all this cool stuff to do and– and tell my friends and everything, but when I was here I was like 'well, it's cool, I'm in Europe and I'm in Germany and having fun' but I'm not with the people I really care about and like all my friends, and I miss them and all that stuff, I started thinking about my last year in college 'cause this is my last year in college, 'cause this is my last year in college like do I really wanna spend half my year, half my last year in college just you know not being with my friends, I'm– I'm never gonna see them again in– in the level where I– after next year we're gonna be either in grad school or we're gonna have jobs (I: hmhm) and so I said I really really want just be home for my last year, I wanna– I realized how important my friends and my relationships were to me [...] just being alone kind of like made me remember (I: yeah) what I liked about where I live and everything and (I: hmhm) it was cool erm (I: okay) that I had that realization."

Joleen ((führt auf meine Bitte, mehr zum fehlenden Internet und anderen Mängeln im Studierendenwohnheim, mit denen sie ihre Stegreiferzählung eröffnet hatte, zu erzählen, aus): "That's just sort of a general frustrating thing like not being able to check my email the dorms, sort of like a little bit disconnected from the world and international calling is so expensive so it's like I mean I can't talk to my girlfriend back home as often as I would like to (I: hmhm) like and in times that would be convenient for both of us [...] same with like talking to friends or parents [...] the programme erm maybe it's a good thing it forces me to go out more and do more things."

Joleen: "I don't think it has so much to do with Berlin it's like the feeling of being a foreigner, there are some nights I was kind of sad and like frustrated of not being able to talk to people (I: hmhm) the people from back home who would understand and be able to help."

### **Anhang 1.32: Zitate, *in* Berlin, die das Orientierungsschema intensivierten Selbstbezugs belegen:**

Brianna: "I guess for all Latin people we don't know how to be alone, our parents never told us how to be alone, we grow in families with more children, with cousins aunts uncles, mom and dad are always with us maybe until we get married or we gonna leave home, that was also a bit a bit of a conflict, last time I was living here in Germany dealing with loneliness, but I guess it's a process of knowing yourself making some type of introspection, saying everything is right, everyone is alone, if I don't do things on my own noone will come with me and take my hand and tell me let's got doing this or that, you have to find your way alone, it has been very interesting to overcome all these scary moments for me I guess that's all."

Brianna: "So mostly all the time reading these book of personal like self esteem overcoming problems, main conversation of our WG, eagles Mexican flag we said, that human being should learn, 4 states visionary, being an observer, learn to fly as high as possible and do it alone, third fly towards the wind takes you never against the wind, means like taking opportunites, fourth learn not to eat trash, to only good things in your life, yesterday discussing about this [...] so we're sometimes very philosophical, sometimes very funny, getting drunk and then sometimes cooking, supporting always."

Brianna: "Actually the only thing maybe that I– I missed from Berlin was all this that everyone has been asking me like all the time, like my mom also, she is like and have you met any German guys [...] actually that's something that I have kind of missed, maybe to get more involved into some emotional relationship [...] I guess that's something I might have been missing, but still I mean if I come back maybe eventually something will occur a bit [...] eventually something will come or might come but there is no pressure at all."

Douglas: "And you know what I have loved about coming which is put my life back in the United States on halt, and have this time to focus on my studies, just have the one thing to feel focused on which is been great for me."

Mitch: "I didn't feel like I had any culture shock, I have not any culture shock, I feel so whole, whole as a person which is so cool other places where I've been are very different from my home in Berlin so living Singa-

pore, China, Finland, India, but I never would say that I felt whole, always worried about being right, culturally right careful, not to something wrong.”

Mitch: “I feel so at home here and don’t feel like I ever could crash because there’s this, I’ll email you this because this is very significant, I feel very whole.”

Mitch: “I couldn’t tell you what I do everyday because I feel so grounded here, I’m not really concerned about past or future, what’s very real, what’s am realisten to me is the present, I just feel so immersed wherever I am, so right now right this café in Friedrichshain and I just feel fully here, my brain isn’t trailing off elsewhere, and it’s so cool ‘cause wherever else in other places in the world I’ve been and also at home it’s always seems like not necessarily I’m planning what I’m gonna do next, but I get bored elsewhere but here it’s just I’m always here in the present moment and erm when you ask me tell me what you done since you’ve gotten here it’s hard for me to recall because I’m just always so fully alive in each rather than memorizing this is what I did.”

Mitch: “About my stay? It’s lovely, I feel like don’t think as much, I’m living more authentically.”

### **Anhang 1.33: Zitate, in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Erfahrung des kulturell Vertrauten belegen:**

Brad: “Döner Kebabs are like my new favourite food (I: lacht) ever, they’re like– the Dürüm– Durum Kebab (I: Dürüm Döner) Dürüm Döner it’s like a Mex– it’s like a Turkish burrito and I love burritos like Mexican burritos, it’s like my favourite food erm in– in Berkeley.”

Vera: „Also ich habe darüber gedacht, es kann schon ähm anstrengend sein neun acht Stunden pro Tage Deutsch zu unterrichten [...] das hat mir irgendwie motiviert, auch diese Prüfung um Italienisch zu fremden Leuten zu lehren, [...] wahrscheinlich mit fremden Leuten zu arbeiten, bietet die Möglichkeit mit anderen Augen den eigenen Land zu schauen, und auch einigen Sachen wiederzuentdecken, ich denke es wäre auch, äh interessant für mich, also irgendwie in Italien, hier ist es schon zwei Jahre, dass ich von Italien weit weg bin und ich kann wahrscheinlich nur die schlechte Sachen von Italien sehen, ich sehe schon die guten Sachen, meine Familie, das Lebensqualität, die Stadt, die Städte, die so schön sind, aber ich denke, wenn ich darüber mit fremden Leuten sprechen könnte, dann würde ich etwas wieder entdecken irgendwie, ich weiß nicht, wahrscheinlich auch über die Wirklichkeit der Leute, über das Charakter der Leuten, auch wenn es immer Stereotypen sind, wahrscheinlich enthalten sie ein bisschen Wahrheit.“

Vera: „Ist ganz absurd– eine schöne Erfahrung, weil die Leute international waren, das heißt (4) es gab immer viel zu entdecken über uns selbst erst, über unseren Welten auch, über unseren Gewohnheiten, aber dann es gab auch– also wir waren zusammen in Berlin, das heißt auch eine Stadt, eine neue Kultur zusammen zu entdecken.“

Vera: „Karneval der Kulturen [...] Straße war voll okay das ist die erste Eindruck, diese Leute, die– der erste Eindruck ist eine wie eine mittel, also Mittelmeer, also südliche Kultur, also dass– eine Stadt ziemlich ähnlich zu It– also nicht so anders als Italien (I: hmhm) also das hat– und es gab schönes Wetter auch, das hat wahrscheinlich geholfen ((beide lachen)) aber der ersten Eindruck war sehr gut.“

Vera: „Wahrscheinlich mit fremden Leuten zu arbeiten, bietet die Möglichkeit mit anderen Augen den eigenen Land zu schauen, und auch einigen Sachen wieder zu entdecken, ich denke es wäre auch, äh interessant für mich [...] ist es schon zwei Jahre, dass ich von Italien weit weg bin und ich kann wahrscheinlich nur die schlechte Sachen von Italien sehen, ich sehe schon die guten Sachen, meine Familie, das Lebensqualität, die Stadt, die Städte, die so schön sind, aber ich denke, wenn ich darüber mit fremden Leuten sprechen könnte, dann würde ich etwas wieder entdecken.“

Vera: „Ich weiß nicht, ich denke hier habe ich mit mehreren– mit mehr Leuten gesprochen als normalerweise in London, ich weiß nicht, weil alles so neu war, auch für mich, ich bin ein bisschen neugieriger geworden, das hat alle meine Auslandssensoren geweckt, wieder, also ich fühle mich noch fremd, spannend, nach zwei Jahren gew– ich habe mich an die Engländer gewohnt, und jetzt alles neu, und irgendwie wirke ich als fremd.“

Lin: “On the way to the hostel, erm Berlin– at that time I felt so good because erm I had a really bad traffic jam actually but it remind me so much of Beijing, my city, it’s like wow, it’s a big city, and there were, everything supposed to be in the big city, so when I was in the, when I was on the bus, I text my friends and my mother, I told them, you know what Berlin just feels so like a big city ((I: lacht)) I have, I’m having a traffic jam, I text them, really saying this, because in US, like in at least in the place I stay no traffic jam at all ((lacht, I: hmhm)), it’s a really small town.”

Lin: “I left last summer to US, he left last summer to go back to Britain, so we thought we will never see each other again in person for the rest of our lives, and suddenly he just told me he is in Berlin, I am Berlin, really amazing, I met him, went out to have a dinner, I had my first of like Berlin dinner with him, we went to the Görlitzer Park, Kreuzberg, that area, we were talking about what we did when we left Beijing, what we are doing now.”



Kim: "One of the candidates of Taiwanese president, probably first female president of Taiwan, was to Berlin, saw the news, I call back Taiwan, chance Keller Charlottenburg [...] I got the chance, 100 people around, all Taiwanese, live in Berlin, some come from Spain, I was so lucky."

### **Anhang 1.34: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema (bereits vor Berlin etablierter) sozialer Zugehörigkeit und Vertrautheit belegen:**

Joleen: "My friend from back home [...] we both got into the program together, were prepared to hang out a lot, so that was cool having someone that I knew here already."

Vera: „Ich habe auch mich ähm nicht so einsam gefühlt als in einigen Momenten in London, weil wahrscheinlich mehr Freunden in Berlin habe (I: mhm) und weil au- und wahrscheinlich weil auch all auch diese internationalen Leute dabei waren.“

### **Anhang 1.35: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch sinnlich-konsumptive Erkundung belegen:**

Henry: "I try to do something every single day, especially as we live so far away that it takes a long time to go anywhere, good night light stuff too, concert Gendarmenmarkt for example, Komische Oper, haven't spent too much time in Lichtenberg, not a lot of stuff there, I went to Hamburger Bahnhof on my own, mostly like cultural stuff, museums, wandering, going places, usually around Mitte, just because our program is there, then we go from some time spent in Prenzlauer Berg, Mauerpark, Tierpark across where we live and Tiergarten."

Sophie: "Well we have done quite a bit in just a week, well when I arrived here we first went to Kudammstraße and erm we visited the street because it was celebrating its ahundredandtwentyfifth year [...] and then my Gastmutter she took me erm the university, for the music (I: UdK) yeah she took me there and I thought it's so nice, have these presentations."

Sarah: "I have in my mind a very very very long list with places I wanna visit, things I wanna do."

Sarah: "Sort of erm the North-east corner of Mitte (I: aha) with the Neue Synagoge (I: hmhm) and yeah so I got to go on that because like I said my Doktorvater was in town erm and he called me up like 'I have the day for you, do you wanna walk around? 'erm which neighbourhood?' and he gave me the choice and I was like 'well since you are an expert on the history of Jews in Berlin at least for you know that somewhat narrow period of time but erm' so he was like 'okay' so we walked through that area."

Lewis: "Flea markets are amazing, I have gone to about four already, the Mauerpark fleamarket is- is easily the biggest fleamarket I have ever seen in my life and you could find anything, I am still searching for a bike [...] there has been a lot of music festivals recently, that- that la musique, think there was- there was big concert or something along once on Tuesday, of course there was concerts all weekend that I just went to."

Ian: "Me and my friends have travelled to see some of the sights, the Brandenburg Gate, the erm of course we went by Humboldt University and the Dome."

George: "Downtown, one time went to the Eurocentre, I can't wait to explore, it looks amazing, I made it to the opera, Deutsche opera, you know beautiful hall, music was really good, I've got my tickets to philharmony this weekend, looking forward that, what else I'm really looking forward to doing, is going to art galleries, I really wanna see a lot of art galleries."

Jeff: "By far I think one of my favourite things is just- I like to take the Bahn out to a new Stadtteil and just explore on foot erm you know I believe independent exploration is [...] the best sometimes."

Brianna: "Yeah with all my friends I have also discovered new places from the city that I didn't know, maybe they want to go to- this friend wanted to see this building from Mies van der Rohe, he was like, okay, let's go, so we went in Potsdamer Platz and then we walked, yeah with all of them I have discovered new places."

### **Anhang 1.36: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch sozial-kommunikative Erkundung belegen:**

Henry: „She is actually a friend of a friend, don't know her that well when I got here, I guess when you are in foreign cities you hang out with people you wouldn't normally.“

Brianna: „This past weekend I met a fashion photographer from London (I: mhm) and I was asking her what do you think of Berlin what do you think of their fashion or the people, the people say they don't have fashion but actually they seem to have a quite big group of designers and she was telling me you know I think in five more years Berlin will be the capital.“

Jeff: "Whenever I can I just try to ask a general question you know just be polite and the– the people here are usually more than– usually more than happy to, hold the conversation even ((lacht)) if it's with a German Ausländer with terrible German."

### **Anhang 1.37: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ‚authentische‘ Erkundung belegen:**

Henry: „Except I mostly tourists in the hostel.”

Henry: "It's all part of the programme, the excursions not like walking around a neighbourhood it's more so, go in this spot, listen this event, you know what I mean, it's not like let's talk to the locals, it's like all meet in this museums and take a tour, so that has been a little different than I imagined, you know it's a lot like tourist activities."

Henry: "Seems like a lot of people do most of the tourist stuff [...] try to do also very normal things, bars in Prenzlauer Berg with friends, I went to a book lunch, tried to do not only site after site but smaller things too, follow the guide book, walking around, also interesting just walking around areas."

Henry: "We were like not this bar this bar looks like touristy so we went to a different one that was like underground somewhere."

Brianna: "Always when you come not as a tourist, running to live at least some time, you want to mix with society."

Brianna: "He was like my god you are the local here and you don't know where we are, and I am like I don't know where we are, we were at that time in Prenzlauer Berg, Mitte, Pergamon Museum and all that [...] actually for me I didn't know all these parts, as I told you before, I was here for two days I guess, yeah for a weekend."

Brianna: "Before we came he had read so many information about Berlin, he exactly knew what was happening in which area what, so like I don't know in Frankfurter Allee, we went out, he was like okay, this was a Russian part, so now we can see the Russian architecture of blablabla, there is a monument, like a guide, really fun [...] I told them, now it's my turn to show you the city, I felt like the expert of Berlin, so I was like I will take you to Neukölln, exactly what Christoph had done before with me, we went also to this Å bar."

Brianna: "I maybe won't take you to Brandenburg Tor but will take you to Prenzlauer Berg or to Bergmannstraße or to I don't know to other parts of the city that maybe are not so touristical but will let you see what the real city is because of course it's not Paris, it's not like you have to go to the Louvre, okay I can take you to the Pergamon Museum but you will not know Berlin on that way, according to my point of view you really have to walk the streets, look at the people, maybe talk to them, shop in the stores, take a coffee in the street, that's the type of tour I like to give my Mexican friends."

### **Anhang 1.38: Zitate in Berlin, die einen bevorzugt spontanen Erkundungsstil bezogen auf die Annäherung an das Fremde belegen:**

Brad: "We just literally we just go out and not really knowing anywhere, it's like 'okay, let's go on- get on a U-Bahn where are we going?' 'I don't know let's just get on it' so we got on it, we end up at random places."

Brad: "We just had like beers on the U-Bahn, I don't know if that's legal by the way (I: yeah) erm we're just on the U-Bahn, we're like 'hey, what's this stop?', I was like ((buchstabierend)) 'erm Oranienburger Tor' like 'you wanna get off?' like 'okay', so we just got out and like we found a pub like there wasn't– we weren't really looking for anything, yeah, (that was) just cool and just (you) get out there and it's like have an adventure."

Brad: "Other times my friends are like 'hey, what do you wanna do today?', 'I don't know', 'you wanna go antique shopping?', 'okay, let's go antique shopping.'"

Lin: "I like to erm walk around in some random places, I don't really, normally I don't really have a destination or like a thing to do, like a specific thing or specific place I wanna go, I just walk around and some time I find really amazing things, like last weekend I found a ice cream shop, they have wodka and strawberry flavor."

### **Anhang 1.39: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ‚touristische‘ Erkundung belegen:**

George: "There's the exploring Berlin [...] kind of being tourist."

George: "As far as a tourist, I feel like I just scratched the surface, so you know, my goal is to get everything done by Saturday and then have Sunday to just to be a tourist, I really wanna hit the city centre, as much I deal nature, I like cities too, I really wanna hit the art, the galleries, Berlin Philharmonics, happy about that, I haven't had a beer yet [...] I guess other thing that's kind of nice that's different for me, purely subjective you

know about being tourist and kind of being off the [...], it's just exciting to kind of explore with no real destination, just walk through streets."

Sarah: "I was doing the scholarly thing supposed to the tourist thing (I: hmhm) even though I wish that I could have had the time go sightseeing."

Sarah: „The first exploration that I did– the summer school organized a boat tour (I: hmhm) so that got me to Mitte for the first time (I: hmhm) like I had not been there, I had not set eyes on the Fernsehturm (I: hmhm) erm so that got me out there erm I was like ((mit höherer Stimme)) 'oh well cool' you know so I got to see I guess a bit more of how the city is layed out and the relation– special relationships between and among erm some of the– the famous sights (I: hmhm) and erm, yeah erm okay there's like a Berliner Dom, Museuminsel (I: hmhm) blablabla erm so erm that was cool [...], so the first time I'd been to erm Potsdamer Platz was– it was at the end of another organized summer school event erm which was the Mauer tour (I: ah okay) so that was really cool because obviously I love history and erm erm (2) it was interesting to stand at the spot where Peter Fechter was like bleeding to death and dies and you know a few steps away Checkpoint Charlie which is a tourist trap, pretty corny, but erm yeah it's– it's interesting to think of a city as having been divided."

Kim: "Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas mein Gefühl, everytime I went there are just so many tourist, not negative, normally I live with local Berliner in Grunewald, very quiet neighbourhood, very nice [...] easy to get a stereotype if you're just tourist."

Sophie: "I really enjoyed that Boottour especially, because you know the architecture of the buildings, and it looks, there is a lot of modern architecture, it's almost like being in the future, at the same time Dome and other older buildings."

Sophie: "Probably the best day I had so far in Berlin, did a lot of walking, we walked all through from Brandenburger Tor all the way to passed the Bundeskanzleramt, all the way to the Siegessäule, all through Tiergarten, I didn't go to the top but I also enjoyed seeing it one of the paragraphs I had to read on was on the history of Siegessäule and from I read and studied [...] the Siegessäule actually represents like erm the continuation of time because it represents like three victories one after the next, one against Denmark, Austria and last France, around there they have this like Catholic iron sort of picture [...] from what I read like certain parts were removed, certain parts defeat of the French was removed after the war, that was actually a negotiation [...] the Siegessäule was initially in front of the Reichstag and then Hitler moved it in 1938 to its present position and made it higher and if it was left in its previous position it would have gotten completely destroyed because the Americans bombed that area."

Henry: "What I mostly did there was walk around Kreuzberg pretty much and do some big museums, Topography of Terror, Jüdisches Museum, basically tourist sightseeing for a bit, and then I knew a (couple) but mostly doing on my own, used the guide book, walked around from place to place, usually did not make it through the hostel, usually went out somewhere."

Henry: "Friedrichstraße [...] it seems like a cool street, all the big stores like just everywhere and kind of touristy, I like the area around Humboldt though, I like it a lot [...] I actually liked it, because coming from the West coast of the States everything is so new, you see like old European buildings, like ooooohhhh, it's very, it's touristy, but it's a fun tourist, I enjoy it."

Brad: "I have read about the July 20 [...] like Stauffenberg and everything and I went to Friedhof today [...] I saw the grave and I was like 'oh my god, they're like right here' and so I mean it says on the grave that they had been moved but I mean they were there at one point and it's just kind of like (that's) really exciting."<sup>177</sup>

Brianna: "Him and me travelling around Berlin, we were in Prenzlauer Berg, in all this touristical parts, in his Lonely Planet book, he had specific streets marked, you shouldn't miss this area, Bergmannstraße, Mehringdamm, I don't know which other streets, commercial areas, it was really really a lot of fun, because before we came he had read so many information about Berlin, he exactly knew what was happening in which area what, so like I don't know in Frankfurter Allee, we went out, he was like okay, this was a Russian part, so now we can see the Russian architecture of blablabla, there is a monument, like a guide, really fun, we were in the Pergamon, because he was really mad about this, the reconstruction made in Berlin."

#### **Anhang 1.40: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung alltagspraktischer Routinen belegen:**

Brianna: „First night I arrived we went to have dinner to Bergmann, actually I knew it before, I hadn't realized that I had, that I have, til I was there in this Thai restaurant, I was like two years ago I was exactly here, so

---

<sup>177</sup> Zusätzlich belegt durch ein Foto, das auch *nach* Berlin eines von Brads Lieblingsfotos ist. Brad schreibt hierzu: „This is one of my favorites too, because it reminds me that I was so close to history! I usually read about it, or watch it in films, but being so close to this makes me feel like I have experienced a bit of history or witnessed its aftermath, rather. I thought this was an amazing experience to be able to do that.“

that was really really funny, I felt like at home, like yeah like being back, from there on things have been easier.”

Henry: “I guess, I liked Berlin when it went on, I didn’t like it immediately, but I liked it better when more used to it.”

Henry: “A one point where I was on the S-Bahnhof from Warschauer Straße to Hauptbahnhof, and for like the first time in the entire trip it was like everything is like I feel like is not different, I mean finally it’s like very routine, finally it’s like oh there’s that S-Bahn, it was everything was like coming together, nothing like big, what am I doing, nothing was like– I knew exactly where I am going, I’m used to all this.”

#### **Anhang 1.41: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten belegen:**

Jeff: “Erm I have erm guest father guest mother, a brother and two sisters and they really do erm– they really do treat me as a member of their family and I could not feel anymore welcome in a house than with them.”

Brianna: “I am the one who cooks for them, yesterday they were telling me we will miss you so much because no one cooks here and no one cleans you are the best roommate ever, so funny, because there was no plan for me to stay as a roommate, really amazed that in the end everything has turned right, being compatible is not that easy, from three different parts of the world, and it’s like more difficult but I am really happy that we have been able to live and to deal with our problems all the three together, before you came Norman and me would never see each other, even though we were living in the same house, never meet, since you are here and I am the one who cooks dinner, then the night the three of us get together, and we have dinner and we talk and go out more the three of us, the WG thing I guess works, has been really funny and interesting the same time I have never lived in a WG before, always with my parents, with my brother and that’s all you know, I have never gone abroad to study or anything like that, so was very nice experience I guess.”

Ian: “For the most part after class is done we tend to all just come home, play some games, hang out with each other you know, just talk with each and then shower and go to sleep.”

Ian: “We all are trying to lean on each other.”

Ian: “What I try to do is I hang out with them and then I’ll say ‘Hey, you’re from Russia, come join with us’ you know, ‘okay you’re from Jordan, come join with us’.”

Vera: „[...] schönsten Erlebnis, erm (8) erm wahrscheinlich etwas wirklich ganz erm Kleines, diese internationale Picknick, am Ende, also wahrscheinlich das schönste, dass man– das passie– in einem fremden Land passieren kann, ist mit den– Leute, also mit den Leute, also mit den Deutschen sich gut zu verstehen, und auf deutsch sich zu unterhalten, das ist die– das Größte conquest? (I: Errungenschaft), ja, das ein Ausländer machen kann, (I: hmhm) also die Sprache zu beherrschen ist nicht alles, aber ist so viel, und in diesem Picknick, es war am acht, also wir sind bis acht halb neun im Tiergarten, nicht Tiergar– also im Zoologischen Garten nicht Tierpark in Lichtenberg, aber im Zoologischen Garten geblieben und erm wir haben mit diese– also mit unsere– die Lehrer waren auch dabei und waren auch dabei dieser Künstler, mit dem wir den Workshop– Kunstworkshop gemacht haben und ist siebenundachtzig und es war so schön, mit jemandem so alt auf deutsch sich zu unterhalten und noch mit unsern Lehrer und erm man fühlt sich, also in einem öffentlichen Platz wie Tierpark, man denkt, ah wahrscheinlich die Leute, die– die vorbeilaufen denken, ach die Berliner, wie freu– wie glücklich sind die und wir sind kein Berliner, es sieht wie– es sieht so aus, was auch schön ist, wenn die Leute dir Richtungen fragen oder wenn jemand mit dir einfach auf deutsch spricht und du bist kein deutsch, aber solange du es pretend (I: vorgibst) dann ist so spannend.“

Brad: “Went to start already class and I met some people and (1) I thought at first I would mostly hang out with my Berkeley friends (I: hmhm) erm but after a while I said ‘no I- I kind of like these other people from Chicago (I: hmhm) and from- from Miami and from Tennessee, they’re really really cool, so I started hanging out with them and the first week went really cool, really well, we started erm exploring the city, we went on the tour for the (I: hmhm) Spree river and then the second week erm I made more friends and I got a cell phone which was the BEST thing ever [...] I met more people and then after that it just started being fun.”

Mitch: “I feel so at home here and don’t feel like I ever could crash because there’s this, I’ll email you this because this is very significant, I feel very whole.”

#### **Anhang 1.42: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Übernahme fremdkultureller Handlungspraktiken belegen:**

Brad: “What I enjoy the most is talking in German and with German people.”

Lewis: “You need to be here and speak a lot of German, you have to, I love to order a taxi driver in German, I try to start conversations randomly in German, nobody thinks you are American when you start a conversation in German.”

Sophie: "Something that I don't like, is when we meet, we all speak in English, most of us don't speak German, if there is only one who doesn't speak German, can't exclude, so we speak English, that's what I don't like, then we don't socialize with the local people, we stay within this group, that's which I don't like."

Mitch: "It was cool 'cause she just gave me little bits of little tips of slang like schwarzfahren, [...] so she gave me those tips, we did it once, actually maybe three times but after that I got my month-long pass."

#### **Anhang 1.43: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch temporäre Übernahme fremdkultureller Vorstellungen belegen:**

Brad: "It's very different but yeah expectations have been met relatively, there's a lot of I guess they call it culture shock that I've gone through (I: hmhm) but it's- it's not a bad thing, every time I- I realize, I think something is different, I notice it's better you know."

Brianna: "For us our culture is so hard to develop, that's what I have to reamazed of German, you have people from everywhere here, they become Germans in their core you know, they they become this type of ordered person that is actually struggeling to you know fighting against everything and saying I will keep on going straight, and I will do things right, I don't know I think when people come here they get into this path, into this German path let's call it, where everything is order, yeah it's more like being ordered and educated in terms of knowledge, that is what my country is missing so much you know we are lazy people, we don't like to work so hard, we like having all the time, partying and always complaining and here everyone has rules, actually rules and education, and the // foreward what make the society grow, and maybe this is why in five more years you'll be a really really important city in terms of design of development and I mean also Germany is one of the richest countries in the European Union, you guys must be doing something right which we all the rest of the world has to learn, I guess, it's my personal perception you know."

Joleen: "I definitely agree a lot more with a lot more, with a lot of the way things are run here, the way things are run in the States like bike lanes, recycling, erm you know higher taxes for bigger pay off, erm drinking age."

#### **Anhang 1.44: Zitate in Berlin, die das Sub-Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch künstlerisch-kreative Aneignung belegen:**

George: "I think the arts, culture is such a great way to break cultural barriers, you know, would be really nice to be, would have cool, someone would have been from Portugal, Hongkong, Mexico and so forth."

Joleen: "I wanted to call it foreigner I guess just cause like I felt a lot- what I was feeling of the time was frustration about being in a foreign country and being a foreigner for the first time I've really like experienced that, that concept erm but he said that was a stupid title so I changed it to German ((lacht)) so that it would sound more exotic."

George: "When my wife came here she said something very truely she pointed out to me that a lot of my pieces are right about my travels, you know like for example we went to Japan in January, and the next piece I wrote about walking through the Zen Gardens in Kyoto, how directly it influences me, I think it's had a big impact [...] I think the history here, that's the big thing, I am staying over at the Deutsche Opera, been at the stop, see the composer's name, that couldn't happen in New York, so in a way, it's that standing on the shoulders of a giant, impact my music? I don't know."

Brianna: "They make designs, I mean they go to a city maybe for a month, I don't know Prague, Copenhagen, yeah Barcelona, Berlin, they stay there like for a month and they get to know the city not as a tourist but as a one living there and then they capture this essence of it, not the typical the tourist knows but more like I don't know like an important building how the bricks are or how the lights are so they get deeper into that area and then they produce their designs [...] it's very into the core what the city really is, design more into smart design maybe smart design and you need to know information of the city you need to get immersed in the history what was going on maybe in the sixties or what's going on right now to really understand this type of design, I think it's very interesting actually I was telling that to my dad that I will go back home with a lot business ideas."

#### **Anhang 1.45: Zitate in Berlin, die das Orientierungsschema des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs belegen:**

Sarah: "Erm what have I thought erm unfortunately erm with my work having this erm having this responsibility I haven't been able to get out as much as erm the other people in my programme [...] so I sort of have to comfort myself with the fact that erm in- you know with a // of the time I was doing the scholarly thing supposed to the tourist thing (I: hmhm) even though I wish that I could have had the time go sightseeing, at the moment I'm also a nerd so I care too much about erm homework and stuff so it just been a bunch of time inside ((lachend)) working erm as supposed to going out (I: hmhm) erm yeah if it were up to me and I didn't have to move to California in erm, you know in erm a month, well little over a month, then- then I would just

stay here and stay here and just go exploring and whatever, but then there's the (such of thing) the real world and that won't allow it."

Sarah: "When it becomes of the school day erm I become really really aware of the age difference and of the stage difference cause like I said they go out and have fun and it's like ((selbstironisch/sarkastisch)) 'okay, I have to do the grown-up thing now and work' and they're like (in leicht provozierendem Tonfall) 'you are so old, that's not fun'."

Sarah: "I take a lot of pride in– in the work that I do so erm in sort of like no matter where I am I have to you know close myself off from the surroundings and put the effort into my work and erm something that interests me greatly, it's something I have passion for and erm ((Räusper)) it's like (splend to you) given the nature of the topic erm if you– I'm really dedicated to the goal erm of correcting a wrong– a writing of wrong in historiography and erm (3) erm I guess in a way exhonoring him, his legacy (l: hmhm) erm so I want to do a good job of that erm and erm I have my Doktorvater and just several other mentors just cracking down and just being like 'you have to get this done now', it's you know 'cause I've let it go erm for over a year erm and just been like 'oh well do my school work 'cause that has a deadline'."

Kim: „Mit Kurse Maxim Gorki-Theater, Mittwoch zusammen mit Gruppe Mitarbeiterinnen, activity, schauspielern, nach eine Woche Stück gespielt, geguckt abends [...] bei vielen Botschaften, schwedisch Botschaft mit Kunstattaché, Schweizer Botschaft, gestern war ich im Reichstag, und Museuminsel sieben Stunden ganzen Tag gelaufen, also ein Tag in fünf Museum, weil ich muss, da ich eine Vortragübung Museuminsel machen muss [...] ich war in Bundes- Bundes- Bundes- Erziehung, Leute, die schon arbeiten, Nähe Checkpoint Charlie [...] Stiftung in Nähe von Ungarische Botschaft [...] das Thema sehr interessant, zehn Jahre nach September elften, nine eleven, live Übersetzung, formal, sehr interessant [...] jeden Donnerstag in diese Kino bei Uni, war auch immer da.“

Kim: „Für mich ist die ganze Stadt Berlin ein großes Klassenzimmer für Politikwissenschaftsstudierende, weil es viele Möglichkeiten bietet, Experten kennen zu lernen und von ihnen zu lernen.“

Kim: "It's actually interesting when I try to recall funny, I can actually not, I don't know why, it's not that I don't like here, I love it, but for me lustig means something funny and I will actually, I didn't think I really laughed a lot here [...] I didn't spend so much time to figure out what was lustig, ich weiß auch nicht, maybe because the course, I feel very stressful and so everyday we talk about politics, very serious stuff."

Lewis: "Class is great, the summer school is amazing, I really like my Exilliteratur plan, teacher is great, it's not that big, so I am learning a lot cause we can talk, been travelling to a lot of houses and museums, we talk about the class, Anna Seghers house und Bertolt Brechts house, the cemetery they were buried at, I believe we're gonna be going to Sachsenhausen."

Lewis: "I wouldn't mind if I was in class more [...] I wouldn't mind to have more, maybe three days a week, my class is great, very reading intensive, had to read a novel, Schachnovelle, which is a great story but it's so hard, class is from nine to three, stayed behind, confused, talked to my teacher for about half an hour, all in German, happy about, big step, also good to be in the area, go to people's houses, see how they live, it's one thing reading and other thing when you are there, it's definitely a good experience, we went to Brechts house, we got a guided tour, all in German, see where he lived, he was here when he felt like this, it was a beautiful house, it was explained, he had a certain personality, like he lived ten min away from his theatre, but he lived driving cars so much that he owned like five cars and though a ten min walk would drive there every day, not just looking at words but find out about his life, Anna Seghers lived in complete opposite kind of house, very tight rooms, nothing wasted, one type writer and one table."

#### **Anhang 1.46: Zitate *in* Berlin, die Konflikte des Orientierungsschemas des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs mit anderen Orientierungsschemata belegen:**

Sarah: "Unfortunately erm with my work having this erm having this responsibility I haven't been able to get out as much as erm the other people in my programme (l: hmhm) I'm actually quite erm erm eifersüchtig (l: hmhm) yeah erm erm cause they seem to be going out after class you know we get out at three, three thirty and then they go to museums in the afternoon and I would love to do that because I just– because I have in my mind a very very very long list with places I wanna visit (l: hmhm), things I wanna do erm and I just haven't been able to do that (l: hmhm) erm so that's frustrating."

Sarah: "The time in Israel, the time in London, the time in Sydney erm yeah (l: hmhm) erm I just settle into a place and try to explore it and enjoy and erm and yeah I pretty much got to do that here except on a limited base because I spend so much time trying to work."

Kim: "It's not that I don't like here, I love it, but [...] I didn't think I really laughed a lot here [...] maybe because the course, I feel very stressful and so everyday we talk about politics, very serious stuff."

Kim: "I have to say probably when I Saturday, alarm, woke up, very good breakfast with my host parents in their garden, no stress, good breakfast, talk, not every weekend, sometimes my friend and I go to a café close to the river just sit there do nothing, see people, walking around, I have to say, the course is so stress-

ful for me, I don't feel I'm very happy, I'm happy to have it here but it's not like kind of vacation mood if you say beautiful, the best is like Urlaub, Urlaub is most beautiful, because you do nothing, you do whatever you want."

#### **Anhang 1.47: Zitate in Berlin, welche die untergeordnete Bedeutung des Orientierungsschemas des formalen Lernfortschritts und Lernerfolgs für einen Teil der Studierenden belegen:**

Brianna: "Class is fantastic at university, really funny, the only one in the class whose native mother language not English, all the rest Americans and this girl from— she is from Asia but here mother language is English too [...] noone reads I should tell you the class, noone reads in the class, we have a bunch of readings, noone reads and before I am trying to read everything, yeah, when the teacher asks something, noone answers and I always have a point to make, my English is not perfect and I don't have the perfect words to say."

Lewis: "Some kids showed up without the book, obviously didn't read it, I don't know, you can't do that."

Jeff: "Some of them have like no work ethic."

Sophie: "They don't seem to put a lot of effort in their work [...] one of the prof asks a question, nobody is really participating."

#### **Anhang 1.48: Zitate in Berlin, welche das Orientierungsschema der informellen Erweiterung von Wissensbestände und Kompetenzen belegen:**

Brad: "I'm excited about to learn and actually see it like (I know) I have read about the July 20 (part) before (but) like Stauffenberg and everything and I went to Friedhof today— Friedhof (this) (I: hmhm) cemetery and I saw the grave and I was like 'oh my god, they're like right here' and so I mean it says on the grave that they had been moved but I mean they were there at one point and it's just kind of like (that's) really exciting."

Brad: "What I enjoy the most is talking in German and with German people, it's really cool, they don't expect that Americans speak any German which is the best part."

Brad: "It's still really difficult to speak with Germans in German because I get really embarrassed and really selfconscious about I'm not using der die or das correctly I know I am not ((lacht))."

Brad: "Especially in the last like week and a half where it sort of normal for me to just go out [...] I stopped looking at things for example when they— you go up to a store, they say like bitteschön or bittesehr when they— when they're asking you what do you want and I first was like 'why is she saying like you're welcome to me, I don't understand' but now it's like okay, I guess they say that too when you approach them you know like when you're like going to buy something [...] because everytime I go up to someone erm at a kiosk or like at a bakery or a cafeteria they come to me like bitteschön and I was like why did you say you're welcome so I was like okay so I picked that stuff up like if somebody came up to me and like I wanted to ask him like I can help I don't know I just I can say that too so I pick up like some of the slang too or something I noticed a lot of people say erm ich hätte gern more than like ich möchte for example [...] I noticed the application and I just pick it up."

Brad: "Coming in here, I learn a lot more of what it is to be German and what it is to be erm a bigger part of what contemporary Germany is versus what people put in your head on the books you know all (over in) by Americans of course."

Sophie: "For our course we have a final project where we have to interview people of different generations [...] not the type a person, also with the lady, just to call her, to be so foreward, but I guess that's also part of what this trip is, sort of put yourself in situations that you normally don't experience you know so I should do that, just be more openminded you know."

Sophie: "Yesterday when we went to Charlottenburg, we were sitting, and speaking in German, lady talking to us, she obviously knows that German is not our first language, talked to me, nice, to talk to like a local, how she came here with her husband, he avoided the draft, Berlin was split up in four different sections, men didn't have to go to Bundeswehr, similar to my dad."

Sophie: "Every day when we eat, I ask her question especially with the language, z. B. es ist mir egal, es ist mir gleich, explains it to me."

Henry: "Went, most of it is texts along the wall, walk along, read posters there, mostly reading in English, I tried in German but my language skills still aren't there, something I didn't expect, I expected to do a lot of the World War Two stuff, but I really enjoyed doing it, good, I kind of realized that history so distant in North America at least."

Henry: "Which is something I also learned to appreciate how diverse Kreuzberg itself was."

Henry: "I kind of realized that history is so distant in North America."

Jeff: "Yeah by foot preferably either independent or with a small group is a really great way to absorb and learn about Berlin."

Jeff: "We were sitting out in a park and drinking I just realize I would get ticketed or arrested if I was in Honolulu doing this this is awesome."

Jeff: "Whenever I can I just try to ask a general question you know just be polite and the– the people here are usually– more than– usually more than happy to, hold the conversation even ((lacht)) if it's with a erm Ausländer with terrible German."

Brianna: "Because of what I am study at the summer university I am always you know during dinner making this kind of conclusions with my roommate, talking about the fashion in Berlin."

### **Anhang 1.49: Zitate in Berlin, welche das Orientierungsschema personalen und biografischen Lernens belegen:**

Ian: "I feel like alienated, I feel like there's things that I should know that I don't, you know especially when it comes my own like United States or Hawaii [...] I feel like in Germany I'm discovering more of who I am instead of knowing who I am."

Brad: "Being alone and being like just there in that room and realizing everything I kind of started to realize more what I wanted to do and why I wanted to do it you know, my big thing of coming Europe was like I can tell people I have been (in) Europe and like I can find all this cool stuff to do and– and tell my friends and everything, but when I was here I was like well, it's cool, I'm in Europe and I'm in Germany and having fun but I'm not with the people I really care about and like all my friends, and I miss them and all that stuff, I started thinking about my last year in college 'cause this is my last year in college, 'cause this is my last year in college like do I really wanna spend half my year, half my last year in college just you know not being with my friends, I'm– I'm never gonna see them again in– in the level where I– after next year we're gonna be either in grad school or we're gonna have jobs (I: hmhm) and so I said I really really want just be home for my last year, I wanna– I realized how important my friends and my relationships were to me."

Brad: "So I've learnt to just keep like an entire perspective on things erm because it's like okay well people I meet here, they have money and they (...) so it– it teaches me how to ((räuspert sich)) not to judge immediately on things (I: hmhm) so erm I mean either they're rich and have a lot of money or they're like me and they get like scholarships ((lachend)) (I: mhm) that's the only way you can come here (I: yeah) erm so yeah I've noticed– I just had a lot fun meeting with different kinds of people and learning about how I learned about them."

Brad: "I feel like the people from there that I met I've noti– I think one thing I've noticed due to that travel or I think where I'm getting is that they are very privileged, wherever they from [...] these are people with privilege, they're people that get to leave their countries to explore, so it always ties in with the perspective I have of their experience and what I share with them [...] so I've learnt to just keep like an entire perspective on things erm because it's like okay well people I meet here, they have money and they (...) so it– it teaches me how to ((räuspert sich)) not to judge immediately on things (I: hmhm) so erm I mean either they're rich and have a lot of money or they're like me and they get like scholarships ((lachend)) (I: hm) that's the only way you can come here (I: yeah) erm so yeah I've noticed– I just had a lot fun meeting with different kinds of people and learning about how I learned about them."

Kim: [Auszug aus dem Schreibjournal] „Ich habe unsere Exkursion in die MaximGorki-Theater sehr genossen. [...] Die Atmosphäre war sehr harmonisch, wenn wir als Gruppe Aktivitäten gemacht haben. Vielen von uns kannten die Leute von der intensiv Klasse nicht aber Ich habe das Gefühl, dass wir alle sehr schön und glücklich zusammen gespielt und gearbeitet haben [...] Normalerweise bin ich sehr schüchtern mit fremden Leuten aber dort habe einen schöne Tag gehabt.“

Lin ((auf Rückfrage nach bislang schönstem Erlebnis in Berlin)): "Most beautiful experience ((überlegt)) when I was in the hostel, manager really nice, helped Monatskarte, cell phone, surf stick, at that time just coming here, I didn't trust him that much at the beginning, I don't know whether he would take me to, what kind of things he would let me buy, would not know if price normal or higher, sometimes people do this, I don't know the city, I was like maybe he would take me to an expensive place, because he took me to his friends' place, I didn't know whether he would ask me to pay higher than every place else, I think it's a normal way to think things like that, turned out he gave me discount like I paid really not that much, 20 euro for cell phone, 20 surf stick every place more, like forty, he was really nice, he was really nice, I really appreciated that, he didn't try to let me pay more because I am a tourist or because I don't speak German, he can do that, he is capable to do that, I don't know the city, don't know everything, don't know German, if he wants to cheat my money he can do that, but he really helped me a lot, that is the most, I don't have this trust on people, but he changed that."



Sophie: "Also for our course we have a final project where we have to interview people of different generations [...] really want to interview the lady who gave tour in the Abgeordnetenhaus [...] not the type a person, also with the lady, just to call her, to be so forward, but I guess that's also part of what this trip is, sort of put yourself in situations that you normally don't experience you know so I should do that, just be more open minded you know."

### **Anhang 1.50: Zitat *in* Berlin, das die Verknüpfung von früherer Mobilitätspraxis mit dem Orientierungsrahmen der kontrollierten Erweiterung belegt:**

Kim: „Das ist nicht mein erstes Mal in Berlin, sondern das allererste Mal auf die Chance, eine eigenen, detaillierten Einblick in verschiedene Aspekte der größten Stadt in Deutschland.“

### **Anhang 1.51: Zitate *in* Berlin, welche die Nutzung von früherer Mobilitätspraxis zur Distinktion und Einordnung von Berlin-Erfahrungen belegen:**

Jeff: "I lived in Japan for a month and that was really hard for me erm, without my family, but I've lived here without my family for a month and a week and I feel like I– I'm gonna miss it I mean, in Japan I could wait– I couldn't wait til I could leave but here I ((ungläubiges kurzes Lachen)) could wait forever to leave erm it's the people I really don't know how to describe it erm, the culture."

Henry: "So it was a totally culture shock actually, more than I thought it was gonna be for sure, so I travelled Europe before you know, you know the North American Europe part like totally different, but there's enough differences."

Mitch: "I have not any culture shock, I feel so whole, whole as a person which is so cool other places where I've been are very different from my home in Berlin so living Singapore, China, Finland, India, but I never would say that I felt whole, always worried about being right, culturally right, careful, not do something wrong."

Sophie: "I've to come to Germany much more, like I know kind of more, it's, I don't, they don't have the same experience so they cannot so much relate it to my experience."

Vera: „Ich denke, dass wenn ich in Berlin länger geblieben wäre, meine Idee würden sich verändern, aber für einen Monat ist ganz ernst, was ich erfahren habe, aber das habe ich auch mit London erlebt, ich war erst in London drei Monat lange, und meine Idee der Stadt, also als ich dann nach London umgezogen bin, die Stadt ist irgendwie an– etwas anders geworden [...] ich denke es ist auch ein Unterschied, dass ich hier studiert und gelernt habe, und die Sprache und Kultur gelernt habe, wenn ich nur arb– gearbeitet hätte, dann wäre auch meine Aussicht ganz anders.“

Brianna: "That was also a bit a bit of a conflict, last time I was living here in Germany dealing with loneliness."

Sophie: "Walked through the garden about two hours and still didn't see it completely, reminded me of Versailles."

George: "Noone tried to take advantage of me, for example when I went to the Ukraine, like the first day, two guys tried to scam on me."

George: "I don't know if it's a good comparison, but, cause, erm in Australia when you go in this outback and you see this beautiful, just stunning, just really beautiful, for a //moment, also the most poisonous and crocodile-infected area you can go to, kind of weird, like last night, like having this beautiful scenery moment and then there's like this totally dark and dark history."

### **Anhang 1.52: Zitate *in* Berlin, welche die Imagination künftiger Mobilitätspraxis nach Berlin belegen:**

Kim: „An was ich mich erinnere, grün, sehr ruhig, sehr elegant, also dieser Bezirk ist sehr elegant, wir haben gelesen, dass Einkommen von dieser Bezirk ist sehr hoch, höher als andere Bezirke, und Arbeitslosigkeit auch weniger und so, ich habe über das gedacht, wenn ich in Berlin bleiben möchte, dann bleib ich da.“

Lin: "I think I will come back to Berlin some time in my life, it's an amazing city, I love it so much here."

George: "Of course course having the concert, having that happen, the big things, I would love to come back, great city, yeah you know it just surprises me how liveable is it."

Jeff: "I've really enjoyed my experience and I guess that's also the motivating factor for why I would love to get a work visa come here."

Jeff: "Health is very important so I– and yeah like that's another reason why I would love to move to Berlin or erm Germany and erm and also I think I've been keeping track of the– the changing energy policy in Germa-

ny [...] and the fact that there– the Müll the garbage here is like recycled [...] it's working in such a– in such a great direction that I would love to live here and be a part.”

Brianna: “I love the city it's just great and yeah why not coming back, Prenzlauer Berg looks like a very nice place to live in ((lacht)), very expensive but very nice.”

Henry: “Kreuzberg's kind of weird, what I've heard, she said she wouldn't want to live in Berlin, she wouldn't wanna settle down, but she is having a good time.”

Kim: “Many people just hanging around and doing nothing and you never know at night when they get drunk what they will do to you, probably nothing [...] from their clothing I can see they don't have very good income [...] many students live here, talking to my friend from my class, Harvard, asked if she could imagine to live here, agreed, it's not a good place, we are more kind of other side of Berlin, we like it more let's say Unter den Linden, not like luxurious because we are not rich but the style because here I don't know it's nothing negative, but I suspect government, I don't think there's good system here, let people do whatever they want.”

### **Anhang 1.53: Zitate in Berlin, die belegen, dass künftige Mobilitätspraxis nach Berlin primär studien- und berufsbezogen imaginiert wird:**

Sarah: “Expecting to come back next summer, some large trip planned, so postpone, postpone, history goes back years, with the move to Cali wasn't practical, which was sad but realized next summer better, because more time in places we want to explore, so my parents said it's not problem that you didn't go to these places, we'll go with you [...] I will have to do research that summer, but not figures where, Poland or the other way round, pick me up and we travel around.”

George: “For my interest, which is music, this is a great city, also, I mean there are a few things that would attract me for extended time, one is the culture and the music [...] I mean I don't know what type would job be like here.”

### **Anhang 1.54: Zitate in Berlin, die ausgeprägten Rückkehrwunsch nach Berlin belegen:**

Brianna: “I have been like meditating it, I mean there is this my roommate who has talked to me about making this type of restaurant, you know making some business, also yeah I– I come to see what opportunities in terms of business there are, because it's a growing erm it's got growing industry, growing city and it has so many new things, some people wanted to try new things and that's like a good marketing opportunity, you can always come with new stuff and share it.”

Brianna: “I guess that's a part of the charme of the city that it's so free erm yeah it is freer the people want it, I think it's really really a lovely city it's a pity that my German is not so good (I: lacht) but still I wonder I would like to come back totally come back in the future I mean as a designer it's like the place to be right now.”

Brianna: “I love the city it's just great and yeah why not coming back, Prenzlauer Berg looks like a very nice place to live in ((lacht)), very expensive but very nice, well what I have heard it's a very expensive area yeah what else can I tell you, last weekend funny, other girl I met, also doing some kind of research on people that come to Berlin from– to live to change their lives and what are the reasons that make them come, some come for love, some come for work, some come for studying.”

Brianna: “I guess I wouldn't come next time just for fun, I wouldn't just come for the fun but rather to have a more clear objective here in Berlin rather like a boyfriend or a job or some business idea, something more like that.”

### **Anhang 1.55: Zitat in Berlin, das belegt, dass Images und Narrative in Berlin durch stereotype Erwartungen geprägt sind:**

Sarah: “It's interesting to think of a city as having been divided ah 'cause because most of my conscious life it's been one city erm but it's like it has the scar.”

Brad: “My first experience in Berlin was the Zoologischer Garten beergarden, so (.) was like 'oh my god, there is a how do you say there is a designated outside patio just to drink beer [...] I was like 'it says Biergarten on it, let's go' so it was 'oh my god, this is what that is' and so I sometimes go back there and I like remember the first time I came here and was like 'ooohh' it reminds me of what a great country this is ((lacht)).”

Henry: “My first day here I was actually fairly disappointed too, may I take the conception of like especially Northamerican 'Europe is like oh awesome streets, and like nice cafés and certainly Berlin has, Berlin is so new and so still a process.”

### **Anhang 1.56: Zitat *in* Berlin, das belegt, dass Narrative zweiter Ordnung als Reize fungieren und Handlungspraktiken aus ihnen abgeleitet werden:**

Jeff: "If I don't know what to do on a weekend like 'Hans you know I don't know ich weiß nicht was machen and' (I: hmhm) he's like 'oh you know there is this going on go check it out and I'll come into my room erm after school and I'll find like a newspaper article that either him or Barbara my guest mom would probably cut out in the evening like 'oh you know you might wanna check that'."

### **Anhang 1.57: Zitate *in* Berlin, welche die Bedeutsamkeit sinnlich erfahrener Images belegen:**

Ian: "When I go on tours what I've noticed about myself is sometimes I'll be listening and then other times I'll kind of oohh ((Pause, schaut vermutlich staunend umher, I: lacht)) I'll- I'll look at something else and it'll catch my attention (I: hmhm) so erm when it comes to like facts and dates and names I'm not- I'm not the brightest (I: mhm) I'm not the best at that (I: okay) but I guess the- the experience of- of seeing it and being able to be right there and touch it (I: yeah) that's- that's what I remember (I: mhm) and that's what's erm big on me."

Brianna: "After Berlin Wall, 1989 having all these ten years of rebuilding the city, heard a lot of stores were closed, noone wanted to go to certain parts of the city because everything was demolished, now so many new artists, new designers, new things, you see people, looks like nothing every happened, everybody looks so relaxed with their jobs, yeah maybe watching the news, voting, working, having kids, everything looks so calm and pacific that you would never think that something really bad happened to this city, because politics and wars have made whatever they have wanted with their people and yeah I mean it's really really amazing to see all these developments, and to see all these companies still growing, the people still being able to live without looking so much at the past."

### **Anhang 1.58: Zitate *in* Berlin, welche die strukturelle Verwendung von Images und Narrativen im Modus des Vergleichs belegen:**

Brianna: "Really hard for society to redevelop after so many you know punches and kickings and I don't know it's amazing really, I am totally amazed, I compare it also with my country."

Brianna: "I think when people come here they get into this path, into this German path let's call it, where everything is order, yeah it's more like being ordered and educated in terms of knowledge, that is what my country is missing so much."

George: "Like you walk like a block right over there, there is this little park, you know and if you want you can just go inline the park and you know work on your tan in between class you know and, that's like- I mean again I'm coming from Manhattan, that's not really the case, I know there is Central Park in Manhattan but still it's- it's not- it's still a different experience [...] you don't really ever- truly escape from the city, cause you can always see the skyline, whereas here, I can't- I mean I know there is a downtown, but it's not in view you know so erm in that sense like it doesn't feel like at all (...) you know metropolis, so it's erm, and you know I mean people bike here, like you know, seems like a biker's paradise, bike lines everywhere, again orderly, I learned pretty quick not to walk on the bike lane ((beide lachen)) and you know, I am surprised people follow rules here, like you know like no cars, red at the crosswalk and people won't cross, in New York, like it is free for all, if there is noone you cross, that's the biggest sign that you are a tourist if you wait for the crosslight, it just says, I'm a tourist [...] trees [...] the parks, you know, I just think, it's really great, it adds to the overall aesthetic of the city, that's different in the US, the US not smart enough this kind of approach, mean it is like you know like I mean in the, in the US a park would be quickly be bought up and a shopping mall would quickly go up, cause you can't kind make money of a park, I noticed there's a huge absence of billboards, absence of machines [...] they are everywhere in New York."

Lin: „Sometime Berlin is so different, different from Beijing, sometime they are so not, I can't say same, but they are related maybe because they are both really big cities."

Sophie: "It's so nice instead of staying at home there's so much for you nearby to see and that's not very expensive either, wished we had that at home."

### **Anhang 1.59: Zitat *in* Berlin, welches die Legitimationsfunktion von Images und Narrativen für die getroffene Mobilitätsentscheidung belegt:**

Brianna: "As a designer it's like the place to be right now I guess I'm really lucky to come maybe five years before all this is more expensive and more popular in a way because right now it's still very underground you know it's little by little going out of the foam."

### **Anhang 1.60: Zitate in Berlin, die belegen, dass Images und Narrative dominanten Orientierungen und Interessen entsprechen müssen, um relevant zu werden:**

Lin: "Different from Alexanderplatz, I don't know, like Hackescher Markt, a place for tourist, but Alexanderplatz feels better, I can't tell, people here they really go to Alexanderplatz to shopping or something, Hackescher Markt is more for tourists, don't know whether it's true, feels like that."

Jeff: "The people here are usually more than usually more than happy to, hold the conversation even ((lachend)) if it's with a German Ausländer with terrible German."

Sophie: "Lady talking to us, she obviously knew that German is not our first language, talked to me, nice, to talk to like a local, how she came here with her husband, he avoided the draft, Berlin was split up in four different sections, men didn't have to go to Bundeswehr, similar to my dad, instead of coming to Berlin he went to Canada, and so did his brother and many of his friends."

### **Anhang 1.61: Zitate in Berlin, welche die bevorzugte Präsentation positiver Images und Narrative belegen:**

Joleen: "We're really like lucky to be taken lessons with him, but at the same time we are in Berlin for six weeks, so we [...] like enjoy it as much as we can."

Lin: "I enjoy walking around in city area, to see the city, I can do that here, but not in the US."

Sophie: "I think it's a great place to live for if you are a student and that place I mentioned I really enjoyed, even that Heinz Minki, it's so nice, outside, I really enjoyed that."

Sarah: "Across the board it seems like people are really really enjoying their experiences here and I don't think people wanna leave (I: hmhm) that's the sense I get German so German I don't know if you are hearing the same thing from people."

### **Anhang 1.62: Zitate in Berlin, welche die Relevanz von medialen Narrativen belegen:**

Vera: „Lonely Planet, (I: okay) ich glaube, das hatte meine Englisch-Mitbewohnerin mitgebracht, weil ich habe– ich habe, ich mag wirklich– ich liebe Reisen, ich– eine meiner Traumjobs würde auch guide (I: hmhm) writer sein, aber dann, also wie für Museen man bekommt abhängig von diese Führer Bücher und ich habe beschlossen, nein, jetzt werde ich nur mit meinen Händen und ja German ja und Ohren die Stadt spüren, aber naja, Lonely Planet habe ich schon, meine Freundin hat das nie genutzt, und es ist auch interessant zu sehen, wie die Autoren das– die– die Stadt interpretieren, weil sie sind Amerikaner und– nein, nicht immer Amerikaner, aber oft sind sie Amerikaner.“

Brad: "Sometimes like the program sends us there and the girls will look at it, they're like 'yeah, there's like a music festival today' or there's like this or there is that but me and Ryan will go like 'okay, sure, we'll come.'"

### **Anhang 1.63: Zitate in Berlin, welche die Relevanz von persönlichen Narrativen belegen:**

Brad: "I was gonna come here and just like wing it so like, I'm gonna (find) to see, I don't want a guide you know [...] I mean I'll get a lot of people telling me 'you should go to this club'."

Brad: "I don't wanna argue ((lachend)) like 'let's go to a club' and I was like 'hah, okay, let's go' (I: hmhm) I will not initially go, 'let's go to a club guys', it's not really my– I was like– for me it's kind of like go talk to people at a bar and just like hanging out like (I: hmhm) have conversation."

Brad: "And I said 'why don't we just take the train somewhere?' because someone recommended we go to Zoologischer Garten I don't know why, we ended up going there."

### **Anhang 1.64: Zitate in Berlin, welche die Relevanz des Masternarrativs vom Auslandsaufenthalt als Abenteuer, Herausforderung und zu bestehende Bewährungsprobe belegen:**

Brad: "WG gesucht [...] noone was answering and I was freaking out [...] they contacted me saying 'you know you can move in on Friday' and I was like 'oh my god, you just saved my life' [...] and then financial aid was really difficult at the beginning like for my school 'cause they weren't giving me my Stipendium yet, they were like delaying it."

Mitch: "I chose not to go with the accommodation of the summer university because I wanted the adventure finding my own place also I didn't want to live with a host family because Berlin is so cool, I wanna be on my own, another German friend recommended WG-gesucht."

George: "I bought this prepaid internet stick you know and I couldn't and I haven't been able to get it to work [...] the only place I can get internet is at the McDonalds across the street [...] I go over to the McDonalds."

Joleen: "I don't think that there are actually too many touristy things you can do in Berlin [...] Berlin hasn't got a lot of old things to see, so pretty much from what I've got is if you are coming here— I mean you can come here as a tourist but I think you get more out of it as an explorer, adventurer or like someone who is like interested in art or something."

Brad: "We're just on the U-Bahn, we're like 'hey, what's this stop?', I was like ((buchstabierend)) 'erm Oranienburger Tor' like 'you wanna get off?' like 'okay', so we just got out and like we found a pub like there wasn't— we weren't really looking for anything, yeah, (that was) just cool and just (you) get out there and it's like have an adventure."

### **Anhang 1.65: Zitate *in* Berlin, welche die Relevanz des Masternarrativs von Auslandsaufenthalten als Kulturschockerfahrung belegen:**

Henry: "It was a totally culture shock actually, more than I thought it was gonna be for sure."

Mitch: "I didn't feel like I had any culture shock, I have not any culture shock, I feel so whole."

Jeff: "I can't really say that I've been surprised I mean the culture shock has been surprisingly sma— like I haven't really— surprisingly I haven't felt any significant culture shock I just— I just feel so comfortable here."

Vera: „Ich habe keinen kulturellen Schock gehabt [...] es gibt viele Sachen, die mich überrascht haben.“

### **Anhang 1.66: Zitate *in* Berlin, die Zusammenhänge zwischen Lebenslage und bestimmten Berlin-bezogenen Images belegen:**

Sophie: "I found it's like the perfect place to live for the student, because it's like here, it's more residential and quiet, there I'm assuming things are cheaper and erm everything is like your grocery shop and everything is closer by, erm, yeah more younger people, younger atmosphere, I think it's a great place to live for if you are a student and that place I mentioned I really enjoyed, even that Heinz Minki, it's so nice, outside, I really enjoyed that."

Lin: "I think erm that erm the Eastern Berlin is really like a nice place to live, cause in Beijing, I live in kind of like that— that areas, close to the center of the city but it's a living area, it's not like a business or tourist place, and everything is cheaper, so I feel really comfortable with that area."

Vera: „Essen ganz gut und ganz billig, das lieb ich.“

Brianna: "I mean it's quite a kind of cheap compared to another European city (I: hmhm) so that makes it totally convenient (I: yeah) in terms of money."

Joleen: "We talked a lot about money, about finances ((lacht)) in a way, specific with my family we talked how much money I am spending, how much money do I have, in a way that I haven't talked to anybody else."

### **Anhang 1.67: Zitate *in* Berlin, die Zusammenhänge zwischen Alltagskontexten, Lebenslagen und spezifischen Orientierungen belegen: hier biografisches Lernen**

Brad: "I didn't do the programme homestay option or the programme student— student Wohnheim or whatever because I chose to find a place on my own, I thought it would be cheaper it— it— it's— it ended up being almost the same with all the food and everything but I think I wanted to just be a little bit more risky and just going like 'I wanna really see my independence skills', get out there and just like you know just I don't wa— I just— I wanted to teach myself how to be a little more independent."

### **Anhang 1.68: Zitate *in* Berlin, die Zusammenhänge zwischen bestimmten Orientierungsschemata und der Lebenslage nahelegen:**

Sarah: "They're bunch of college kids [...] very nice people, everybody is pretty chill erm and erm really sweet and we get along very well so— so that's nice erm at the same time aah, you know when it becomes of the school day erm I become really really aware of the age difference and of the stage difference cause like I said they go out and have fun and it's like ((in übertrieben ernstem Tonfall)) 'okay, I have to do the grown-up thing now and work' and they're like ((in leicht provozierendem Tonfall)) 'you are so old, that's not fun' [...] it's cool to see them exploring so much and— and coming back and saying like 'oh my god I went to this museum and this museum (I: hmhm) and holy stuff and that was so cool'."

Brianna: "Actually Friday is a birthday of one of the girls from Hawaii, she was like I invite you all guys, come to my birthday, we gonna get all drunk blablabla, I mean they are twenty-one, for me they are little kids, I am not that different of age, but for me they are so like little kids, like Americans, the way they think, I think some of them are not graduating yet or they graduate they tend to see things in a very easy ways, maybe I am be-

ing a little bit more pessimistic and a bit more realistic on my reality in my country you know, that things are not so easy, that you have to start working and start becoming serious on what you do and yeah like working hard I see them very playful kids, very young playful and happy, and everything is about laughing, in a good way not in bad way you know.”

Vera: „Ich habe auch mich ähm nicht so einsam gefühlt als in einigen Momenten in London, weil wahrscheinlich mehr Freunden in Berlin habe (I: hmhm) und weil au– und wahrscheinlich weil auch all auch diese internationalen Leute dabei waren [...] wahrscheinlich weil ich in Berlin diese Sommerschule gemacht habe, dann habe ich die Stadt ein bisschen also wärmer gefunden.“

Vera: „Ich habe mich mit italienischen Leute hier getroffen, die ich seit fünf Jahren nicht gesehen habe, das ist immer schön.“

### **Anhang 1.69: Zitate *in* Berlin, die Zusammenhänge zwischen milieuspezifischer Prägung und Wahrnehmungsfoki bzw. Handlungspraktiken *in* Berlin nahelegen:**

Lin: “My family is in Beijing for more than one hundred years, we had our own houses, and we had, we keep some traditions, like the food we eat or the way we eat and erm, and like I learned calligraphy which is the traditional art and erm yeah when I say traditional, I mean that politically and socially and I think of the way I am raised [...] in my highschool sometime we talk about what we eat and what we cook at home and there are some friends from highschool they don’t understand what we are talking about, they never heard about that food, they just never knew it.”

Lin: “I don’t wanna drink, no, I mean the city of beer, so erm my friend told me I should try, and one night a friend had a beer, I tried one sip.”

Vera: „In der Nähe von Sewanstraße gibt es viele alte Leute [...] das hat mir irgendwo auch gut gefallen, also diese Leute zu sehen, also das existiert auch und es gibt auch Raum für diese Leute und für diese Wirklichkeit [...] als wir zum Doktor– bei dem Doktor waren und wir haben gewartet habe ich doch einen Artikel dazu gelesen über alte Leute und Pflege und das ist auch ein großes Problem also in meiner Familie in Italien weil wir alle zusammenleben und wir– wir– also wir pflegen unsere alte Groß– Großeltern wenn sie noch leben und meine Mutter macht das ((lacht)), nicht den ganzen Tag aber am Wochenende– wir mussten uns organisieren.“

Vera: „Ich habe so ein Mann getroffen, der zum Konzert im Gendarmenmarkt, also vor zwei Tagen gab diesem öffentlich Konzert und er– er ging dort, er– also er ist dort gegangen und hat seine Frau auf dem Weg verloren, also nicht verloren verloren aber er konnte sie nicht mehr finden in der– und ich habe ihm ein bisschen geholfen und es war schön auch einen Kontakt mit so einem deutschen Opa zu haben.“

Vera: „Picknick [...] mit unsere– die Lehrer waren auch dabei und waren auch dabei dieser Künstler, mit dem wir den Workshop– Kunstworkshop gemacht haben und ist siebenundachtzig und es war so schön, mit jemandem so alt auf Deutsch sich zu unterhalten und noch mit unserern Lehrer.“

### **Anhang 1.70: Zitate *in* Berlin, die Zusammenhänge zwischen milieuspezifischen Alltagskontexten sowie der Orientierung an Strukturlockerung/Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als Exzesheterotopie nahelegen:**

Kim: „Befreundet, ich glaube ich war haben mehr ähnliche values deswegen mehr [...] mehr für Beziehung nicht Sex, ein paar sind mehr religiös, J. ist verlobt und andere hat ein Freund, aber sie hat eigene Meinung über Sex und sowas und auch Trinken, ja, ich glaube mehr die Werte über Nachtleben oder mehr Entertainment, was bedeutet, das ist mehr diese Welt, und auch Familie, manchmal auch über Politik gesprochen nicht immer nur über blöde Thema wie wieviel hast du getrunken, haben uns mehr unterhalten.“

Kim: „Ich glaube wir sind ein bisschen unterschiedlich als manche Leute von der Sommeruniversität, manche Leute trink ganz viel, jede Woche besoffen und so alles, und wir sind, wir trinken auch, aber nicht so viel, wir trinken, weil wir Spass haben, wir bleiben in diese Pub auch bis eins.“

Kim: „Meine Freundinnen normalerweise trinken nicht so viel, aber shots probiert, ich möchte ein Schnaps (I: auch probiert), ja vorher schon viel mal, aber damals war ich zu müde, möcht nicht mehr, dann bin ich, aber ich kann sehen für meine Freundinnen wirklich schöne Zeit, die sie sich öffnen kann, sie möchte probieren, vielleicht wenn sie mit anderen Personen von der Sommeruniversität denkt sie blöd, ich möchte nicht mit diese blöde Leute, aber wegen diese atmosphere und die Freundinnen sie hat keine Angst oder so, ja, ich trinke, ja [...] ein bisschen religiös, aber sie trinken nicht Schnaps oder in Pub und so.“

Jeff: “I love the drinking culture here people drink beer, in America at least in Honolulu, like when people drink they usually drink with the intention to get drunk and I don’t like that [...] but in Berlin it’s or at least in Germany for my understand you know you don’t drink to get drunk you drink ‘cause it’s a drink, to socialize [...] I didn’t drink before I came to Berlin (I: hmhm) like for so far twenty twenty-one years I didn’t drink until I came here and I had my first Pilsner, my first beer (I: hmhm), here in erm Friedenau (I: hmhm) and it was

good, with– with my guest family and it was wonderful I mean you have one beer with some pizza and then we went home and we just enjoyed the night.”

Mitch: “I woke up on a train one morning and had no idea where I was, second weekend, after first week of school, long island and another long island and two beers, absinth, shots [...] I gave up drinking for a while, I haven’t drunk since [...] been drinking since 15, a lot of people that haven’t drink before, typically I go out once every two weeks and I’ve never drunk that much before, maybe it’s because I’m in Berlin, you have to do it in Berlin, case in the US til 21, sometimes in the clubs, parents are okay with it, stupid law.”

Sarah: “People just cannot drink responsibly I feel like that’s part of the problem with the way alcohol culture is in America in having the age erm erm be twenty-one (I: hmhm) ‘cause it’s– it’s sort of like oh you have to drink in secret when you’re sixteen, seventeen, eighteen, nineteen, twenty (I: hmhm) twenty-one almost, ((stößt auf)) excuse me and erm ((Räuspern)) like the– the alcohol culture on college campuses erm is very disturbing erm so that got brought over here and it was that much easier erm because in– erm for– erm like I’m not a drinker so I can’t talk from personal experience but I can from based on like what I’ve seen and what I’ve heard erm a lot of the drinking for the underage drinkers in college that happens at frat houses and (houses) and in dorm parties (I: hmhm) and in some places erm like out at– at clubs.”

Lewis: “I didn’t expect drugs to be as freely accessible as I thought, I was in a bar the other night, people just smoking drugs that wouldn’t be legal where I am from, just openly, nobody cares, that’s cool, I have no problem with that, but that was kind of shocking at first [...] (I: You tried one of those drugs?) maybe, a little bit (good feeling) yeah.”

### **Anhang 1.71: Zitate in Berlin, welche die studentische Einordnung von Multikulturalismus in Berlin belegen:**

Vera: „Kreuzberg ist so angenehm, ein bisschen multikulti.“

Lin: “Near the Turkish market, I walk there a lot, whole Kreuzberg, more diverse, hostel area basically all of the people there white, sometimes staring at me, because I am a Asian, would never happen in Görlitzer Park, there is a lot of Turkish, they have really good food, really special food.”

Jeff: “Most of the parades and most of the like the Cultural Carnival Parade and then the festivals and the markets I guess I’ve– I’ve never really ex– I really have experienced such multipluralism, such multicultures (I: hmhm) it’s such– such a multicultural place [...] the multiculturalism really blows me away of this place like I mean I’m on– I’m on a Bahn and like there’s– I hear like three different conversations in three different languages going on.”

Kim: “People just hanging around and doing nothing, from their clothing I can see they don’t have very good income, but I also think about myself as an immigrant to Canada and I am curious if here they have good service for immigrants, that’s the question [...] many students live here, talking to my friend from my class, Harvard, asked if she could imagine to live here, agreed, it’s not a good place, we are more kind of other side of Berlin, we like it more let’s say Unter den Linden, not like luxurious because we are not rich but the style because here I don’t know it’s nothing negative, but I suspect government, I don’t think there’s good system here, let people do whatever they want, don’t know if it’s true, heard that Turkish people came in the nineties für Kurzarbeit, time they came a lot from Turkey, now Berlin doesn’t have a lot industry anymore, so many of them they can only open little restaurant, shop, supermarket, but how can you support a family I mean you can but it’s difficult, many of them don’t speak English, they have their own community, that’s a problem.”

### **Anhang 1.72: Zitate in Berlin, die einen Zusammenhang zwischen Herkunftsmilieu und der Orientierung an fremdkulturellen Lernprozessen belegen:**

Vera: „Diese Freundin ist vor zwei Wochen nach Italien gefahren [...] sie hat meine Eltern kennengelernt, meine Mutter kann deutsch sprechen [...] meine Mutter meint, deine Freundin ist so ganz– kann man spartan (I: spartanisch) also sie ist ganz spartanisch aus, kein Schickel-Micki, Hosen, T-Shirt, das ist alles und dann hat meine Mutter dazu gesagt, aber naja, sie kommt aus Ostberlin [...] und sie meinte, nicht dass meine Freundin arm war, aber dass wahrscheinlich sie in Ost wenig ähm dass also Kleidungen wurde nicht so wichtig wie in West ist, also dass die Leute waren an wenigen Klamotten und wenigen gewöhnt und dann haben wir diese Stereotypen über Ossi und Wessi gelesen und das stimmt irgendw– okay, das muss ich auf Englisch, according to this journalist, erm fashion is not everything to the people from– to Ossis, they judge you not just from the clothes you have but also from erm Körper erm (I: Körpersprache), das habe ich sehr interessant gefunden, dass meine Mutter an diese Idee gekommen ist also in Italien und ich habe darüber nie gedacht.“

### **Anhang 1.73: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema weitgehender Differenz- und Fremdheitserfahrung belegen:**

Lewis: "It was the first time I ever lived by myself, it was not only being in Berlin but also living by myself in a big city for the first time ever."

Lewis: "When I first got in Berlin, and I was kind of overwhelmed, kind of like trying to look for— this was my first transfer at Brandenburger Tor ah to the train to get to Lichterfeld, so I am continuing on, kind of just taking oh wow, German sign, I can't believe I am here by myself [...] I needed to eat so I went out, and I am nervous so I am taking pictures of everything, every sign that I see cause I am trying to be like oh I am gonna improve my vocabulary you know by taking pictures of everything."

Lewis: "I got lost so much in Berlin, I feel like if you wanna get to know a place you have to be comfortable with getting lost, so the first few weeks I was there, I just, I would just spend hours on the subways and streets just trying to like see where everything was, get an idea where everything was, what I was interested and what areas I wanted to spend more time in, definitely required a lot of time, walking around, patience [...] step out of my apartment kind of like immediately lost, stay calm you might not be able to talk to anybody, it's gonna be weird and embarrassing, but just, it has happened, that's how you learn right?"

Jeff: "The sheer cultural difference, I mean there really is just an air of, like, like when I first landed there that this, this isn't home, I mean like, not, not necessarily— I didn't feel alienated but I definitely, I didn't feel comfortable, it was (I: Mhm) an unease that was the first thing I felt, an unease, I mean I was eager I wanted to be there but I was still like incredibly nervous like, (I: Mhm) Jeff, oh man what am I getting myself into."

Jeff: "Like I was by myself and it just really struck me like, like this is, this is beautiful, like you could just feel the energy of a different place like, just kind of like, I could just feel it in me and just it energized me and I was like, wow this is incredible like there's I'm like, there's history all around me, there's culture all around me, there's, there's like nothing reminiscent of Hawaii, there's nothing here of home, and it's just so, it, it—, it's just new, it's, it's invigorating, it's exciting."

Lin: "Kind of lost in the city ((lacht)), so yeah I think that is also a very important part of my memory of Berlin."

Lin: "Some of the guys in my class were running along the Berlin wall [...] I was the camera woman, helped them to make some pictures and videos [...] those guys were not very sure where to run, they got lost, and they told me— you know we set up this meeting point at this place and we had no idea where that was, when I arrived it was in the middle of nowhere, you can see in the picture, it was in the middle of nowhere [...] I was standing there waiting for them, I think I waited for almost one hour, and they didn't show up, I was like, okay guys, what's going on? it's getting dark, I don't wanna stay here anymore, they are like, we have no idea where we are, just wait, wait until we find a S-Bahnhof where you can just call, it was funny."

### **Anhang 1.74: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema reduzierter Differenz- und Fremdheitserfahrung belegen:**

Brad: "I mean that first weekend [...] just being alone that weekend was just really terrifying, it was so terrifying, I just, I couldn't—, I just didn't like it at all (I: yeah) but erm that was it after that it was all uphill (I: okay) yeah, no downhill I guess, it was all smooth."

Henry: (I: and the strongest memory of a negative experience in Berlin?) "Negative experience in Berlin, it would be like in the beginning, wandering around Kreuzberg, issue my German, didn't like know anyone, looking at the map every five seconds, it's like weird neighbourhoods."

Henry: "When I left Berlin I was happy to leave it I was like that place is crazy like I don't like understand it, dadadada, I was ready to leave."

Henry: „I didn't leave with any kind of handle on it, leave being like now I know Berlin, I was just like I don't know how this city works at all, it's like — [...] I wanted to leave the program, wanted to leave Berlin because it felt like crazy and like too much, not like New York too much, not like excessive, but I was like I don't know how the city works at all, I don't know the point of it, like this is weird, everything is kind of ugly sometimes, like dadadada [...] in Berlin I speaking German struggling with German, in Paris I was like speaking French, struggling with French and then I got to the UK and I was ((lacht) )thank God, I can finally just like try speaking English, not worry every day about not making any sense, and London for me was a good mix between kind of like Paris like organization and beautiful things and things to do all the time and ease both without the feeling that it was like a giant museum, like have a kind of vibe in the city that Berlin had while being having like the organization of Paris, organization is a bad word, but it fell like check off Paris, you can do that in a week and like that Berlin wasn't possible to do."

Joleen: "I remember I have been really homesick, but it's funny, it's not the first thing, like my first and larger memory is that it was a really good time."



Joleen: “[...] homesick, I don’t know what it was, she could honestly tell you probably better than I could cause I was talking to her about it, the things that I remember the most are the happy things.”

Joleen: “I don’t think I was prepared also— I mean I kind of was prepared for— I haven’t experienced that level of discomfort of not feeling I belong in the culture and maybe this isn’t German-specific, it could be any country, it’s my first time being in a country where I didn’t speak the language, and wasn’t familiar with just basic customs.”

Joleen: “I really like feeling like I have some sort of like deeper knowledge of the city I am in, it was really hard to get that [...] I mean just largely cause of language.”

Joleen: “I remember being a day or two, when I was really homesick, yeah, the beds were terrible, the beds were so bad ((lacht)) yeah, I just wanted to be in my own bed, with my girlfriend or my family or something, in a country where everyone spoke English, just really homesick.”

Lewis: “Then this next course [...] a new sweep people coming in, because at that point I got lost so many times, I knew Berlin slightly well, so when new people came, I’d seem like always the person leading, where to go and yeah, so it was fun [...] so this new group of people that came wanted to see what I had already seen and I’d known how to take them there.”

Lewis: “I just remember the class as being very eye-opening, as a very different experience.”

Joleen: “I remember I think the opera, that stick out, remember seeing Wagner the first time, that was amazing, and I remember seeing there was a production of La Bohème, one of the companies was doing it that time, I think they just nailed it, everything was like— their production was perfect, everything was so good.”

Kim: “Of course Charlottenburg, lived there, nice neighbourhood, the Schloss [...] wir haben auch eine Tour gemacht, Exkursion nur durch Kreuzberg, schon interessant, ganz anders als Charlottenburg.”

Brad: “We all just went out for, I think it was ice cream, last time, or, or beer or something — nd we just like—, and we just talked about like our experiences and what we liked, what we didn’t like, mostly liked, the only things we didn’t like were like, not being able to communicate sometimes, (l: mhm) but most of the time everything was cool.”

### **Anhang 1.75: Zitate *nach* Berlin, die nahelegen, dass das Orientierungsschema weitgehender Differenz- und Fremdheitserfahrung im Vergleich zu *in* Berlin wieder relevanter wird:**

Lewis: “I feel like I end up doing a lot of that, like regoing back, seeing a lot of things when I could have been I guess going off further, if I wanted to be so adventurous.”

Ian: “Loking back I feel I should have stepped out more, a little further in my explorations, should have went and reseached maybe more of the local activities that was close by me, did some thing there, sign a class, or contact someone of university for that.”

### **Anhang 1.76: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema reduzierter Differenz- und Fremdheitserfahrung im Sinne einer Erfahrung von Neuem bzw. spezifischer kultureller Differenz belegen:**

Sophie: “I guess I came away with trying to find that in my own city, hoping that there’s something similar, also with like the, I guess, dance places I went to Li— Lido and, and, and I had never before experienced like a soul kind of dance place where, sorry, where people were like dressed in those kind of outfits.”

Sophie: “First Freiluftkino I ever went to, also near your area, it was amazing that, not just watching, but behind this old building, psychiatric hospital [...] the romantic feeling I told you, here more like where should we go to have a good time, there so many options, you have to find about these things.”

Lin: “One day I met these two guys playing music in the train, that was something quite new for me, because I have never seen that before, apparently is something quite normal in Germany.”

### **Anhang 1.77: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema reduzierter Differenz- und Fremdheitserfahrung im Sinne von Strukturlockerung und Strukturvarianz belegen:**

Vera: “It’s erm a holiday, like, I, I don’t remember it as a erm a German course.”

Sophie: “Well I think I mentioned to you quite a bit that like just the feeling of, being relaxed.”

Brianna: “When I arrived here there was like this big shock, realizing things were not anymore like in Berlin because— and I have discussed this with my psychologist, one of the best times of my life was when I was in Berlin because of experimenting all this freedom (l: hmhm) because in here as you have seen you are always like protected I mean because of the family, city, and the system, you are always like protected, by your

car, mom, dad, house, school, but you are never kind of free of decision, I mean you are free of designing what to do but I found it there I was free to take, you know to go by food or take a bus or the metro and here it was like okay, we are back into reality, I was really happy to see my family but I knew things were not gonna be the same."

### **Anhang 1.78: Zitate *nach* Berlin, die belegen, dass das Orientierungsschema an Strukturlockerung im Sinne einer Exzessheteropie in der Erinnerung auch zum negativen Gegenhorizont werden kann:**

Lewis ((auf Rückfrage nach negativstem erinnerten Erlebnis)): "Ed took me out to the Carnival of Cultures, and the night getting locked on a train, fell asleep on the train, that was bad, making my way home through the entire night, just like tired, I'd been drinking."

Brianna ((auf Rückfrage nach negativstem erinnerten Erlebnis)): „When I throw up in the cab ((lacht)) [...] I just remember I was super drunk and they kept on giving me beers, because I was not paying anything and all of a sudden I had like beers in my hand, so the next thing I remember is that I was kind of feeling bad, now just like I wanna go home, so we went with Carlos in this cab, we were driving and I remember that at a point I was feeling really like throwing up, so the best thing I could do was you know pull my head over the window and throw up because I didn't want to you know throw up inside (I: yeah of course) I was like this is the best I can do ((lacht)) so the cab stopped, he went super mad, and I was giving the guy this fifty euro nanana, super mad, he made us clean that, actually my friend was the one cleaning my vomit and yeah we had to walk into home and erm yeah it was horrible actually (I: lacht) yeah that was the worst ((lacht))."

### **Anhang 1.79: Zitate *nach* Berlin, die das mobilitätsbezogene Orientierungsschema intensivierten Selbstbezugs auf Basis sexuell-, professionell- oder meditativ-identitärer Selbsterfahrung belegen:**

Sarah: "The thing with the most lasting images is I guess is the CSD, just amazing, those images stick in my head, when we got to the turning point, I forgot what avenue on, turn roundabout, you and up whatever street heading toward the Brandenburg Gate, that long thing, at that turning point you could look both ways, looking that and seeing just people, like no spaces just people, and the floats and this idea of like humanity ((lacht)) and so many people were out supporting the LGBT-community erm and the city embraced it so much, everyone there is queer or straight people in the mix, who the hell knows, just the fact that this humongous thing is going on in the center of the city, it was just so exciting and I kept thinking Hitler's rolling over in his grave to know that his city is being taken over by a bunch of pink triangels (I: lacht) hahahaha."

George: "Pretty self directed, a lot of time spent in isolation, in the practice room by myself, or writing in the library by myself, and then the accomodation was in a way the same, what I loved about it, was it was so— there was no distraction [...] kind of kept me up, focused you know and it was a very productive time I had there, there wasn't anything that really visually stands out or anything, really time to focus, doing my music, that was nice."

George: "I'd still be a composer, I love what I do, my thing has never been what do I wanna do, has been how do I make enough money doing this, my wish would be I was making enough money doing it."

Mitch ((zu seiner ersten Berlin-Rückkehr)): "I kind of felt separate [...] not in a flow [...] I felt like I betrayed the city and the city betrayed me."

Mitch ((zu seiner zweiten Berlin-Rückkehr)): "I felt embraced again [...] people talk about it, they don't experience it."

### **Anhang 1.80: Zitate *nach* Berlin, die das mobilitätsbezogene Orientierungsschema der Selbstentwicklung belegen:**

Jeff: "Completely, completely like eye-opening, completely like life changing, I mean, it's, it really is like— it's— it's an— it's an opportunity to grow more as a human."

Mitch: "A lot of people asked me to explain my experience in Berlin, difficult, with studies abroad always changes, Berlin for me was a time with great feelings, a time with great self-actualization, and erm time of great of exploration."

### **Anhang 1.81: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema des kulturell Eigenen und Vertrauten belegen**

Ian: "The first picture is a favorite because the name of the street may have a meaning in German, but it also means something to the locals in Hawaii, it's not a real word, but Knaack pronounced Ka-nack is often used with another word, attack, so, the phrase used is Knack-Attack and it means like a heavy sleep or resting pe-

riod after one eats a big meal, so, after one eats a lot they often say oh, I just got a Knack Attack meaning I'm super tired now, It's a funny local thing."

Brad: "It also said Charlottenburg was like the San Francisco of Berlin (I: okay) yeah, and then erm I was like, 'ooh, that's gonna be interesting' and then— and that's were Craig lived sort of like, 'oh Craig, so how do you like Schöneberg?' he's like, 'it's cool, I like it!' (I: lacht) And I, I was really interested going to their, their erm Rathaus, because they had like all the erm colored flags and I was like, 'man this is exactly like San Francisco' [...] it felt like being in Castro and I was like, 'wow, I've never left home'."

Vera: "The whole month of September I did a placement in this erm school erm erm for teaching erm Italian to foreign people (I: nmhm) and also I must erm add to this, that-, erm the idea of erm qualifying as a teacher for Italian as a foreign language (I: mhm) came precisely from the erm s— so from the summer school in Berlin (I: mhm) because erm I had such a good experience with my teachers and I thought this was erm you know, it made me erm experience German culture from a very interesting perspective, and I decided that it was something I wanted to do qualifying for and I tried to do a bit erm, a bit of the same with my students (I: mhm) especially with one of them, like she's Spanish, and I walked her around erm, you know, the city and we made like small exercises erm about Ital— Italian culture and so on [...] I think Berlin helped me also realize how important it is to teach your culture erm through your language and so, yeah, (I: mhm) was a deeper respect in that fact (I: okay) in my life."

### **Anhang 1.82: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema vertrauter sozialer Zugehörigkeiten belegen:**

Vera: "The other image I, I get is me erm, erm getting off at Hermannplatz (I: mhm) and then going to my friend and then spend erm some times on her balcony (I: mhm.), yeah, so I think these are the twoerm most present, you know, pictures."

Kim: „Es war schön, besonders in Berlin nur neue Leute, er einzige, den ich schon seit drei bis vier Jahren damals kenne, ich kenne auch die Schwester von ihm, erzähl, oh was macht deine Schwester jetzt, ganz normal Café, sehr schön.“

### **Anhang 1.83: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ‚authentische‘ vs. ‚touristische‘ Erkundung belegen:**

Brad: "Sarah took me place, this bar [...] I would have never found that on my own, by some other neighbourhood, not touristy, live band, smoking, I got to see some parts I don't think any tourist would have seen (I: for example) bar, I don't know how it was called, hooker smoking beer, live band, all Germans."

Ian: "Looking back I feel I should have stepped out more, a little further in my explorations, should have went and researched maybe more of the local activities that was close by me, did some thing there, sign a class, or contact someone of university for that."

Henry: "It was a big difference in that Paris was all tourist stuff, Louvre, Muse d'Orsay, walking around the Eiffelturm, all the kind of like tourist things that in Berlin didn't do too much of, I like saw Checkpoint Charlie, I saw the Berlin Wall [...] it's hard to compare because I was in Berlin so much longer than in Paris, but when I was with my parents it was very like guidebook, look at the sights."

Kim: "Because I was studying I was not truely a tourist."

### **Anhang 1.84: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch ‚touristische‘ Erkundung belegen:**

Brad: "The Brandenburg Tor, that's what I think about whenever we're relaying like images, like the Brandenburg Tor and erm, that like really big room I was in with the one // time, erm the Fernsehturm, the Alexanderplatz, 'cause that was fun and we got these really good hot dogs there [...] and what else did I remember erm the U-Bahn, like the images of the U-Bahn, the images of erm the like old cobblestone streets, nature of, of, of an old European country."

Henry: "I did the same thing I tried to do when I was in Berlin, I tried to do one thing every day [...] I was out all the time, that was a mix between touristy things and actually living there."

Kim ((auf Leitfadenfrage nach ersten Assoziationen zum Berlin-Aufenthalt)) "Oh my God, so many things, ich glaube das Leben in die Uni, war nicht lang, like I actually used, visit embassies, alle Ausflüge, like Exkursion [...] Sommer, Museuminsel, als wir noch ein bisschen diese Döner essen, ganz viele Leute in KADeWe."

### **Anhang 1.85: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema der Annäherung an das Fremde durch sinnlich-konsumptive Erkundung belegen:**

Jeff: "Districts that I remember fondly, erm Friedenau naturally, I mean, that was, that's where I lived, erm where my family was so I would do a lot of walking around there, erm I got to know the place very well, so I could kind of just leave the house and just cross streets here and there, erm and I got to know erm Kreuzberg very well, it's such, it's just a kind of funky place I loved exploring over there erm I did, I liked Prenzlauer Berg, erm it's a very kind, it's a very like, very family-oriented place, (l: mhm) it struck me as– it's really nice like kind of wander the streets."

Brad: "This is one of my favorites too, because it reminds me that I was so close to history, I usually read about it, or watch it in films, but being so close to this makes me feel like I have experienced a bit of history or witnessed its aftermath, rather, I thought this was an amazing experience to be able to do that."

Sarah: "It was cool cause I didn't go many places in Schöneberg beyond my apartment, the ice cream, Nolendorfplatz U-Bahn station, the immediate area around, the Kaiser's across the so I got to see the area more, that was nice [...] we decided just to walk around Schöneberg and find a restaurant."

Sophie: "I remember feeling I want to explore more of downtown Toronto so I can I make a better comparison [...] trying to find something that was in Berlin here."

Sophie: "Need to explore my city to find something similar, Kiki Blowfish, walk pass the gas station, hidden way, exciting, discovery, parks not following straight the path, in Berlin romantic feeling which I don't feel here, trying to find that in my own city, also guess dance places, Lido, never experienced such dance place, long dress like 1950s 1960s, never experience something like that here, inside to dance but also the side, if you want to talk, separate, outdoor's place, really good."

Ian: "Basically I came back to Hawaii, I ended up exploring Hawaii more, taking advantage of where I was, me and people of the Hawaii group went on hikes together, two or three, because we are all kind of busy, my goal experience where I was more, because I feel as I local we don't take advantage of some of the things we have access to, we play the tourist part in other places we take advantage of almost everything, when I came back I wanted to take advantage of everything that I could, hikes, new beaches, tried surfing new spots."

George: "I would say see Berlin Philharmonic [...] thought probably best show ever heard in my life, building is fantastic, music amazing, you can sit behind the orchestra which you can't do in our orchestra houses here in New York, you don't sit behind the orchestra [...] I talked about the opera that I went to see."

Jeff: "Like I said, music and history are a huge thing for me, so I, I visited erm the local, erm like historical music erm instrument museum, (l: yeah alright.) and checked that out, and so just lots of old pictures of these, of instruments and what not."

### **Anhang 1.86: Zitate *nach* Berlin, die eine kritische Reflexion realisierter Erkundungsformen belegen:**

Brad: "So together we were all just a bunch of, you know, ignorant Americans that were in Germany, were like 'let's go and erm let's go and erm meet, you know, Berlin'."

Brad: "I was making a lot of excuses for myself, I was like, 'oh, I, I want to be with my friends, bla bla bla'."

Ian: "Did a lot of walking around, not anywhere as much as I should have though, I should have done more, erm, I know in the beginning we, I was still getting to know classmates, connecting with them, but I definitely wish I would have done more exploring Berlin itself [...] wished would have done more walking [...] didn't get the sense of like I get security, able to walk around until maybe last week, then to three four U-Bahn stops nearby."

Ian: "Just looking at it now I feel I restricted myself more relying on the group than relying on myself."

Joleen: "I don't wanna be that girl who is travelling and being like you, it's your responsibility to show me your culture, like that should be– if I was– if I was a good moral person, I could find this on my own."

### **Anhang 1.87: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung alltäglicher Routinen belegen:**

George: "What first comes in my mind (l: yeah, when you remember your stay) probably the university, probably the university and my– university, the professor I studied with [...] where we always met for our lessons, and erm the practice room right across to that, so the university is the first that comes, the second is my apart– you know my accomodation, that would be number two, and then number three erm would be the city, going into the city, kind of divided my life, during the week pretty much my apartment to university, back to my apartment and then on the weekends would be my little // and see the city."

Lewis: "Probably my apartment, and doing a lot of homework, I hate to say that [...]."

Henry: "First in mind is like the people and living in Lichtenberg."

Henry: "What is funny, I mentioned Lichtenberg, but I didn't see so much of Lichtenberg because— we would go to the class during the day and do something, I tried to do one thing every single day, one thing that was out, so I don't know Lichtenberg."

Kim: "Gastfamilie [...] like the bus every day to school, Charlottenburg this area is very nice, so I always like to watch the Häuschen [...] I remember for my Zimmer, ich habe eigene Etage, von my Zimmer ich kann sehen andere Leute große Garten, sehr unterschiedlich von was ich fühle als ein Tourist in der Stadt, total anders, ja das Familie, ich habe auch viel gesprochen mit meiner Familie, also jeden Abend [...] was noch, jeden Tag, oh nicht Bus, stimmt nicht, S-Bahn, ich bin so gut, ich weiß, dass bitte hier aussteigen."

Brad: "Erm, beer ((lacht)) I drank every day."

Brad: "Obviously I remember Neukölln, 'cause I lived there and I still remember like all the Arabs and the Turkish like selling strawberries (I: mhm) and the farmers' market style that they used to have there and erm I remember the people I stayed with, the two little girls Sophia and erm Lilly, (I: mhm) that were the daughters of the, the people I was living ah with."

Mitch: "Routine not being completely routine."

### **Anhang 1.88: Zitate *nach* Berlin, die das Orientierungsschema der Überwindung von Fremdheit durch Etablierung sozialer Zugehörigkeiten belegen:**

Vera: "I would tell them that I, that it was erm erm a great, that we had big fun, and that I made friends erm with people coming from all around the world."

Lin: "Most beautiful experience? there is actually, it's not quite about the city, one of my flatmates [...] we are really good friends [...] we really get along [...] I never thought about what's the best of my stay in Berlin but when you ask me this question he was the first thing or the first person who came out in my mind."

Ian: "Making a friend, making a genuine friend, having met someone by chance or by accident, having been able to develop a relationship that they see you and you see them, mutual trust."

### **Anhang 1.89: Zitate *nach* Berlin, welche das soziale Konfliktpotenzial divergierender Orientierungsschemata *nach* Berlin belegen:**

Sophie: "The people in my course, I didn't really relate to them, they were trying to pronounce things German and then make fun of it ((nachäffend)) is it Rathaus Steglitz, or Steglitz or Stelitz, like who cares, forget about, let's talk about something more important than how to pronounce places, this is not funny, would have been more enjoyable if in a group with less Americans and more earnest people."

### **Anhang 1.90: Zitate *nach* Berlin, welche die temporäre Übernahme ausgewählter fremdkultureller Handlungsmuster belegen:**

Brad: "I drank every day."

Jeff: "When I was there I really liked to play the role of just kind of, like, kind of like be quiet, hang in the back (I: mhm) and observe and learn because, (I: mhm) you know, like engage but like don't, don't over-engage, (I: yeah) like don't be making a scene and people will stare at you."

Brianna: "In Berlin, I met like leggings, I love leggings with shorts and sandals, a simple t-shirt [...] from my point of view you have to do whatever the people where you are are doing, if you wanna— you don't mix with them like not just be a tourist but be part of the society and live the way the society lives, you also have to adapt yourself to what they are doing and their wearing you know how they live, when I came back to my city I wanted to keep that."

Lewis: "A family friend [...] ended up giving me his wife's grandfather's bike which was [...] really rusty, so I ended up riding it for one week and that was it [...] I think I have a picture of the bike as well."

### **Anhang 1.91: Zitate *nach* Berlin, welche die Bedeutung des Orientierungsschemas studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs belegen:**

Lewis: "Probably my apartment, and doing a lot of homework, I hate to say that."

Joleen: "Close to when I first got back, I said it was really great, probably mentioned the reason, that I was studying with this teacher, and that that was really great 'cause it was, I learned so much from him."

Kim: "Oh my God, so many things, ich glaube das Leben in die Uni, war nicht lang, like I actually used, visit embassies, alle Ausflüge, like Exkursion, das ist ja."

### **Anhang 1.92: Zitate *nach* Berlin, welche die Dominanz des Orientierungsschemas des studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs sowie seine Überlagerung durch andere Orientierungsschemata bzw. seine Vermischung mit diesen belegen:**

Sarah: "There was this thing about Berlin, sort of tapped into the professional side of things, meeting the scholars and erm so there was that was cool, I was able to pick up on that, right away with the Ravensbrück thing, a bunch of the scholars I met on Volker's workshop, they were at the other thing too, so I was hey, you know, nice to see you again, we met in Berlin, how many weeks ago, how is it going."

Sarah: "I did not make it to Jüdisches Museum, like me did not make it there, like how sad is that, I really wanted to go, in the German course that I took in the spring I actually did a Referat about it, so I really really wanted to go because I knew about it [...] there were so many museums I didn't get to, so disappointing, did see some of the stuff I wanted to see but the vast majority of things I just I never got around to going, wanted to go Stasimuseum, to the museums on Museuminsel, didn't get to them, erm, überlegt, erm, forgot what's it called, the museum with all the nostalgia stuff (I: I don't know, there is a DDR museum) yeah, wanted to go there, didn't get it, I wanted to get to a bunch of neighbourhoods, just never got around to doing it."

Sarah: "I mentioned that, like unfortunately it didn't turn out that way at all, when I was in London I didn't have work to do, I was totally free on the weekends, so I could just go off to whatever museums places I wanted to go whereas in Berlin I sort of felt like you know if I spend too much time whatever stuff I wanted to do that meant I wasn't working but I should be working and then there is a whole guilt complex."

Joleen: "I think the people that I met, I mean my experience in Berlin was very strongly in that programme with Sam Adler and I spent most of my time hanging out with the composers who were also in that programme, even if they weren't German, it's still like, that's what I think of the most is the people that I met, how much fun we had and how much I miss(ed) them and I have been able to keep in contact with pretty much all of them and see them here and there, so I think what I remember the most, but erm, and studying with Sam and how awesome that was, and also the practice room."

Joleen: "I had my big senior recital erm which was also very difficult, I had to put together a big concert with my compositions, including stuff that I wrote while I was in Berlin [...] I got into grad school and I went to grad school ((lacht)) and when I got to grad school I came here originally to do composition like I was doing in Berlin."

Joleen: "I talked to Sam Adler about it too, about like kind of where I wanted to apply and why and he gave me some advice."

Kim: „Ein Junge, er hat mich gemocht, wir want to date, aber danach zu beschäftigt für Abschlussprüfung, aber ich weiß, dass er mich nochmal mochte, weiß genau, an dem Tag, alle in dem Saal (I: ich auch, du hast mir noch Journal gegeben), danach etwas gegessen, danach war ich schon draußen, try to escape from the guy.“

### **Anhang 1.93: Zitate *nach* Berlin welche die Vermischung von Orientierungsschemata innerhalb Erfahrungsdimension 2 belegen:**

Brad: "When I came to the US and my brother picked me up from the airport, I just thought to myself, oh my god, like, I don't have to think about what I wanna say anymore, I can (I: mhm) just say it [...] and then I got back into my major, which is Spanish and Portuguese, [...] I was okay with erm some of my German obviously after three months in Germany, but, my Portuguese was just so bad [...] so it took me about a month, a month to erm stop, to stop saying things in German (I: lacht) and start saying them in Portuguese."

Brianna: "Being able to be different, I learned just in one class I took and for very few time that it was right to make different decisions and that you have like your own erm point of view things and that erm that it was not wrong [...] I learnt that you could have a different opinion and that also the learning was very independent and experimental."

### **Anhang 1.94: Zitate *nach* Berlin, welche das Orientierungsschema der informellen Erweiterung fremdkultureller Wissensbestände und Kompetenzen belegen:**

Sophie: "Overall I enjoy it there much more, felt more relaxed, more genuine fun, swing club so much so much to learn from the teacher, afterwards it turns more to like a lecture swing, I really enjoyed it there."

Brianna ((auf die Leitfadenfrage, zu welchen Leuten sie aus ihrer Zeit in Berlin noch Kontakt habe, bezüglich eines Italieners)): "That teach me— taught me how to do Tiramisu while smoking."

Brad: "We would always head out just and just like–, just hang out with no real–, no real plans just erm explore the city."

Jeff: "Seeing the life, like I like to the–, I like the people watching, you know, see people going about their daily lives, you know, and just it's, yeah, like I just found really, I just found those images really fascinating, the general life really just captured my attention like seeing people going about their own business, where to me its just like an amazing whole new world."

Ian: "The thing about traveling with me is, I think– I guess there ist a time to relax and watch [...] when I experience something I wanna be involved in it."

### **Anhang 1.95: Zitate *nach* Berlin, welche die implizite Relevanz von früherer Mobilitätspraxis für bestimmte mobilitätsbezogene Orientierungsschemata belegen:**

Sophie: "I have been two times in Berlin, if I pass Jüdisches Memorial and Brandenburger Tor one more time then I am gonna dislike this place, because if you have been too many times you're not gonna like it anymore [...] a memorial that's so big, remember first time I found it so amazing, like its design you have to walk through it, but then the second time was I don't really wanna see and the third time it's like an eye sorrow, like I don't wanna see it anymore, it's just like getting annoy– like I don't want to see it anymore."

George: "I found it really healthy for my music to study in different countries, I think it's really healthy to get different perspectives and different attitudes [...] inspiring time."

George: "I was with all Americans, I think I said that, you know, would have been nice with German students or from other cultures."

Vera: "The city itself is fascinating [...] I think like Londoners might love it in some respects erm but it– because it's, in some respects maybe it's similar to London like big, big, big city (l: hm) with a lot of modern architecture (l: mhm) but on the other hand there is all this European erm flair (l: mhm) in the city erm which is erm, which makes it erm I think, a, a global erm capital city."

Vera: "When I left Berlin I went directly to Milan [...] I came back to London where I started erm, where I started tutoring this erm girl in Latin [...] I went, went back here to Italy, erm roughly mid erm August (l: mhm) on holiday with my boyfriend in southern Italy (l: mhm) and then erm I was back in London– oh and then erm the whole month of September I did a placement in this erm school erm for teaching erm Italian to foreign people (l: mhm) and also I must erm add to this, that–, erm the idea of erm qualifying as a teacher for Italian as a foreign language (l: mhm) came precisely from the erm s–, so– from the summer school in Berlin."

Vera: "I think Berlin helped me also realize how important it is to teach your culture erm through your language."

Lin: "We didn't break up because he hate each other or something, just because of time and space, we can't deal with that anymore, he didn't want me to go to Berlin because that means I spend almost two months during the summer in Berlin not at home in Beijing, so he won't be able to see me, so we had fights whether I should go to Berlin, and then in the end we broke up, because of a lot of things."

Lin: "I am so used to skype my parents every other day, you know sometime just for five minutes, but they need to know that I am doing well, because I am myself abroad, I still do this right now though it's the third year that I am not at home, I still talk to my parents every other day on skype, to tell them I am okay, so I went to Berlin I was going crazy because there was no wifi."

### **Anhang 1.96: Zitate *nach* Berlin, welche die Bedeutung von künftiger Mobilität für den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts als konjunktiven Erfahrungsraum belegen:**

Brianna: "I was also so happy because my family– they will gonna meet Berlin, at least for a couple of days, they were going to get all this feeling and all this excitement and the person I wanted the most to know Berlin was my dad because he's, very sceptical and he had never thought of that city as I think right now [...] I remember we were doing the tour [...] I remember my father was like yeah it's very nice and whatever but not very excited, I was just like, dad no, I mean, you have to feel the Berlin feeling, yeah but I mean at the moment he was not really excited, as he is right now, when he talks about Berlin."

Brianna: "When we came back he was– I was just like, dad, did you like Berlin, and he was like erm yeah, I really love it, he even tells people when I'm there yeah it's a very modern city and it has something special I mean, he says it feels really different from Paris or from Rome or from London, he says like there is this special feeling in the streets, like maybe it's the history that it's used to, walking with you together, but at the same time you have this contrast of the modern parts, Reichstag you know these things, so he's like I'm really impressed to see this city that I thought that it was totally destroyed and see like oh these beautiful places, everything clean and people you know super-friendly [...] finding all this order for him was impressive [...] he was the person that I wanted to convince the more, so I guess I did it in the end, so I am really kind of glad to have that."

### **Anhang 1.97: Präsentierte „post-tour“-Images *nach* Berlin:**

George: “I could imagine myself living there, especially for the arts, seems like so– like a cultural, it’s a hub of creativity going on there now.”

Ian: “Being able to see right these older pieces of architecture, modern stuff next to it.”

Brad: “I was so close to history, I usually read about it, or watch it in films, but being so close to this makes me feel like I have experienced a bit of history or witnessed its aftermath, rather, I thought this was an amazing experience to be able to do that.”

Brianna: “Mexico City reminds me a bit of Berlin because Mexico City is very cultural and very dynamic.”

Lewis: “You can find anything there, you can find every style of music there, you can find so many different styles of clothing [...] I usually tell people that you can go there and find, you can do anything, especially in terms of art, the art scene is crazy, like very hyper [...] if you like going out in public events, meeting people you can do that as well, you can find in some part of Berlin on the west you can have like a, the longest beer garden in the world was going on, the other side of town a mile-long parade of legalizing Marijuana, all in one day [...] so many different events every day, every week, so much different– so many opportunities for viewing art, listening to music, singing it live, going to these different clubs, there is so many different options.”

### **Anhang 1.98: Zitate *nach* Berlin, welche die kritische Hinterfragung einzelner Image-Aspekte durch die Studierenden belegen:**

Brianna: “I had already met H&M when I was in Wuppertal but in Berlin I was just totally mad, wow I wanna go buy this and that and everything looked so cheap to me, afterwards I realized it was not that cheap but ((lacht)) it was like fine in Berlin.”

Lin: “I felt like erm although they are different races in Berlin still is not quite mixed I would say, if you see this neighbourhood there was a lot of I don’t know minorities, then it’s full of minorities, like the (...) places only I hate to say that but that’s true mostly only German Germans, just white Europeans, it’s not quite diverse, it really differs of the area, so that’s something I found also quite interesting.”

Joleen: “Was expecting more old stuff, and there was a lot of big old stuff but I was surprised was sort of– felt new rebuildt recently you know.”

Henry: “[...] wanted to leave Berlin because it felt like crazy and like too much [...] I was like I don’t know how the city works at all, I don’t know the point of it, like this is weird, everything is kind of ugly sometimes.”

### **Anhang 1.99: Zitate *nach* Berlin, welche die Verknüpfung von Images mit einer Mobilitätsempfehlung belegen:**

Vera: “Usually when I, when I, when I meet someone who is going to Berlin or is thinking of going to Berlin, I suggest that they should do, and that they, and that they should do immediately now because I think the city is changing very quickly, (I: mhm) and so ah it’s erm better to go now, rather than in three, four years (I: mhm) because you never know what’s gonna happen in three, four years it might– like a lot of stuff might disappear, a lot of the atmosphere, and of this mixture, this historical mixture of (I: mhm) erm erm east-west, and erm could disappear so I suggest that they should do, they should go, should go immediately.”

Lewis: “I usually tell people that you can go there and find, you can do anything, especially in terms of art, the art scene is crazy [...] so many opportunities for viewing art, listening to music, singing it live, going to these different clubs, there is so many different options, especially like Berlin is just like the place – the ideal place in my mind for young people to go to.”

### **Anhang 1.100: Zitate *nach* Berlin, die das Beobachtungsschema des Vergleichs im Hinblick auf Berlin-Images belegen:**

Ian: “Ringbahn [...] remember sun going down, seeing the tall buildings to walls with graffiti on it, open trees, landscape changing, really nice, a lot ways reminded me Hawaii a lot, look out, buildings and trees, of course Berlin does not have mountain and ocean, but this scenery with city vs. forest and greenery, reminded me of Hawaii.”

Ian: “Brandenburg Gate, when I looked at it on the front, streets middle, I reminded me of Waikiki street over here, just one street way down, don’t know why, got that sense.”

Vera: “I think like Londoners might love it in some respects erm but it– because it’s, in some respects maybe it’s similar to London, like big, big, big city (I: mhm) with a lot of modern architecture (I: mhm) but on the other hand there is all this European erm flair (I: mhm) in the city erm which is erm, which makes it ah I think, a, a global erm capital city.”



George: "Thought probably best show ever heard in my life, building is fantastic, music amazing, you can sit behind the orchestra which you can't do in our orchestra houses here in New York, you don't sit behind the orchestra."

George: "What also struck me about it, seems celebrate cultural and creative history, for example on the subway, I wish I could tell you the subway stop, by the opera, you see Richard Strauß on the side of the subway, Igor Strawinsky, you would never see that in America, you never see [...] maybe sports bigger here, seemed like— just to see the famous composers you, seemed these things really valued in Berlin in a way that's not here."

Brianna: "When I went to Berlin actually I guess here it was not that popular, not everyone knew actually where Berlin was or I mean they didn't know too much like friends or so, but amazingly my teachers and yeah like the higher position people in university they actually knew Berlin and for them it was just like a reference for design and arts, so that was also like really cool, because I feel like in the same level talking to them, like how was Berlin, like yeah so cool and amazing, and they were like yeah we love Berlin too, and it's a really good point of reference."

### **Anhang 1.101: Zitate *nach* Berlin, welche eine Relation zwischen Berlin-bezogenen Images, Orientierungen, Interessen und Vorstellungen nahelegen:**

Joleen: "I saw [...] Salome [...] it was crazy, it was awesome ((lacht)) I would never see anything like that, of that amount of production value in America [...] I would never see it with that much weirdness and I love avantgarde, it would be hard to find something of that sort of production value."

Joleen ((auf die Frage „What did you tell them about your experience in Berlin?)): "Mostly about the art and the music and the differences in the culture, that the avantgarde is a little bit more appreciated, and just the quality of performance, so top there, and the frequency and the amount of affordable operas actually, yeah."

George: "Really seemed like a really livable place, livable meaning that a big city but I didn't feel like the erm— feel people enjoy their leisure time there as well, a lot of wonderful public space you know."

Sarah: "I did not make it to Jüdisches Museum, like me did not make it there, like how sad is that, I really wanted to go [...] I really really wanted to go because I knew about it [...] there were so many museums I didn't get to, so disappointing, did see some of the stuff I wanted to see but the vast majority of things I just I never got around."

Sarah: "The thing with the most lasting images is I guess is the CSD, just amazing, those images stick in my head, when we got to the turning point, I forgot what avenue on, turn roundabout, you and up whatever street heading toward the Brandenburg Gate, that long thing, at that turning point you could look both ways, looking that and seeing just people, like no spaces just people, and the floats and this idea of like humanity ((lacht)) and so many people were out supporting the LGBT-community erm and the city embraced it so much, everyone there is queer or straight people in the mix, who the hell knows, just the fact that this humongous thing is going on in the center of the city, it was just so exciting and I kept thinking Hitler's rolling over in his grave to know that his city is being taken over by a bunch of pink triangels (I: lacht) hahahaha."

Sophie: "There was a park directly where I lived, this park my impressions of it, thought it was the garden of Eden, people reading, lying around, so many sports offered, so many options for children, indoor place for dogs to run, everything, great place, I really thought it was very cool place, did jogging there."

Sophie: "Feeling that people not at home in front of computer for entertainment but out together for entertainment."

Jeff: "Like just wandering streets, you know looking up and seeing the architecture [...] so seeing the buildings, seeing the life, like I like to the— I like the people watching, you know, see people going about their daily lives, you know, and just it's, yeah, like I just found really, I just found those images really fascinating."

Vera: "Images like we are, we are walking somewhere [...] Jannowitzbrücke [...] walking erm to get to the school (I: mhm) also the other image I, I get is me erm, erm getting off at Hermannplatz (I: mhm) and then going to my friend and then spend erm some times on her balcony."

Brianna: "My first memory of Berlin is the metro, the metro stations [...] I have kept this memory coming back and back and back and it's from this night when I— I don't know felt like I had met this— you know have you heard of twin souls you know twin souls (I: yeah yeah) I never spoke to this person, that was really weird [...] so the story goes something like this, erm I had met this guy from Venezuela [...] like around nine pm he told me why don't you come to my flat [...] so I remember I was super-excited because I hadn't really been successful too much with guys."

### **Anhang 1.102: Zitate *nach* Berlin, welche den unterschiedlichen Konkretisierungsgrad von Berlin-Images belegen:**

Ian: (I: Which districts do you remember, what do you remember of them?) ((längere Pause)) “Just the ones, I don’t really to be honest, just Krumme Lanke, where we had the dorm, Schlachtensee Lake over there, I remember Zoo, Zoologisch Garden.”

Brad: “I remember Mitte obviously, ‘cause it’s like the most important like historical part of it and all the– Unter den Linden, and Humboldt is there and Brandenburger Tor, and and erm that really expensive Häagen-Dazs store where we got about one scoop of ice cream for like four euros, crazy, wWell it was like three, but– (I: mhm) I also ah–, I remember the, ha, the rainbow flags of Schöneberg and the Rathaus, and then I remember erm the Charlottenb–, Schloss Charlottenburg, and erm the ring, the ring erm erm S-Bahn, that was (I: mhm) really convenient, ‘cause that was on, I think, all night or like really late (I: mhm) that was really convenient for me erm and that it was like clockwise and counterclockwise, and then like plus the U-Bahn, it’s just so cool, so convenient, Erm obviously I remember Neukölln, ‘cause I lived there and I still remember like all the Arabs and the Turkish like selling strawberries (I: mhm) and the farmers’ market style that they used to have there and erm I remember the people I stayed with, the two little girls Sophia and erm Lilly, (I: mhm) that were the daughters of the, the people I was living erm with erm I remember, what other district, Tiergarten is that–, is that just a park isn’t it (I: mhm) not really a district it’s in Mitte, right”

Lin: “So I started in Stadtmitte, because that was like the center, it was quite tourist, it was fun, but I was a little bit too commercial, a little bit fake, then I went to Kreuzberg of course, that was also like, that feeling was quite different, was a cultural center with just // stores, galleries and interesting people, but that was, I also felt that area was also too tourist, and then I went to Neukölln with some– with a friend, what’s the kind of, district, relatively cheaper there, a lot of immigrants and international students, I actually liked it because I think the price thing was lower, I saw some just food markets and it was quite cheap I think compared to, I lived in– what the name of place, Steglitz, that area was– it was more, feels more middle-class, you know what I mean, individual houses and everybody has cars and enough to scatchy cancy people selling on the streets, it’s just very clean and very nice, not too convenient for our international students, like a living area where white color, those office workers will live.”

Brianna: “I yeah went to this place and I was kind of scared because I thought it was kind of insecure ((lacht)) maybe that’s a racist comment but like a lot of Turkish people and more dirty area.”

Brianna: “More where the university was, I don’t know the neighbourhood called– I mean– that would be like a neighbourhood where my parents would live (I: hmhm) because they have like big houses– it remembered me a bit of Boston, it look a bit like English way you know like cute country English Victorian style houses with gardens and everything really green and like a forest like so it reminded me a bit of home, yeah but I like it really a lot because it was really peaceful walking around, it seem like an intellectual neighbourhood but also like with families like you know yeah elder people but calm and all that, so was nice.”

### **Anhang 1.103: Auslösung von Berlin-bezogenen Images *nach* Berlin:**

Brad: “[...] and they have chairs outside, and I would tell them like, I am sure my friends get so annoyed, but I tell them all the time. Like, oh yeah, this is how Berlin is, like those chairs outside, it’s really pretty but, yeah, anytime I see anything that’s like Berlin-like, like I always mention it, yeah.”

### **Anhang 1.104: Zitate *nach* Berlin, welche auf die Reduktion von Berlin-bezogenen Narrativen gegenüber Dritten verweisen:**

Ian: “I guess there is maybe this expectation from family and friends, expecting me to have all these stories and experiences, jokes what I saw and did, felt like ambassador, in a sense I didn’t want that, it made me feel I have to do stuff because when I go back I have to entertain them, so doing the journey, there were moments when I had to stop entertaining people.”

Lin (auf Leitfadenfrage nach Erzählungen zum Berlin-Aufenthalt gegenüber Familie und engen Freunde): “I think erm I told them mostly about some people I encountered in Berlin, funny stories like good ones and bad ones, once in the U-Bahn I think, a really old man sort of yelled at me, I was so confused because I was sitting like the special area for those old or pregnant women, but I didn’t know, so he was just trying to tell me I should give my seat to him, kind of old, that’s one of the stories I always tell, also good stories like I went to talk to someone in the restaurant and they just gave me candies because I think I should try something German, also about different individuals I actually met, I had conversations with or had something special with.”

Brad: “If my professor asked, I would tell him how much I learned (I+B. lachen) it’s like, oh I learned so much about culture, and like the differences in language variation and the different registers that you can employ with different people [...] so mostly like the learning experience and what they would like to hear I guess ((lacht)).

Lewis: "They all wanted to know about– erm which would be or how was the educational experience, did you learn anything, did they help you get around, was it hard, were you scared, were you intimidated, erm and I mean I had to tell some of the teachers, because everybody gets worried you know if I am advisor student to go abroad I don't wanna advise them to do the wrong thing [...] so when teachers ask me what should I tell people, whatever you tell them to go abroad, tell them that there are gonna be bad situations, you're gonna be able to deal with really tough situations."

Henry: "I was in Sylvia's class, did you apply for grant, what was your programme like in Berlin, I told the whole class, I studied this and this [...] you could apply to, Sylvia's winter class about Jüdische Museum, in class, she– who has been there, I am like yeah I was there, I was really struck by this thing, like it says in the reading, I totally understood, some would be like Berlin is racist, Germany a racist country against people of color, I was in Lichtenberg, Vietnamese minorities attacked in Lichtenberg, personal experiences to help discussions in the class, I met Sylvia, she how was it, I– it was great, I stayed in Lichtenberg, she would laugh, came out in class mostly, yeah."

Ian: "Go and do it [...] what do you want me to tell you, like oh yeah it was cool, seeing these huge sculptures, awesome statues, food, or do you want me to tell travelling or travelling in general will change your life, it depends, I feel like when people ask, like even when someone asks how was your day, so many ways to answer, I try not to give people, I guess I try not to be so– I don't know, I would tell them it's fun."

Henry: "What you supposed to say asked that question, not it was ((ärgerliche Stimme)) terrible, you always say ((überfreundliche Stimme)) it was nice, it was fun, great, stuff [...] I saw that, like this thing, like Dreigroschenoper, oh I saw it in Berlin, that's where it comes out mostly, the small recollections, cause it gets very generic if you just mention it, I was like saying I was there studying, it was cool, I really liked it, I wanna go back, that's how it is."

Henry: "I kind of went to this last night was fun, I did this, you would have loved it, throughout the trip I was doing that, but time back, all close friends knew what I was doing, but, it's kind of fun, similar when Emilio went to Berlin I was like how was Berlin, he the same thing, was cool, become like private thing, it was fine, for some reason I didn't want to tell people everything, didn't feel necessary to, with my dad I would joke I went to this club til like seven in the morning, like haha, not funny kind of into it, with different friend about art, this museum or that museum, or actually with people who had been there before, I went to the thing you told me, it was great, like Untergrundwelt, those tours, so glad I went, always changing the person what the interest is for."

Jeff: "With them it's all about the fun, like, oh you know I went clubbing I had my first beer there with my family and, you know, we would just have a great time, I went to like these carnivals and you know, erm the classes were so fun, and with them it, it's more focusing on like sharing like, you know, just like these little minute differences they would find interesting, like, oh you know like in Germany their binders only have two holes, and like woah, and you know their paper is a little longer but a little skinnier, and they're like woah, (I: mhm) and it's sharing like those little things."

Kim: "Age different, with them about boys, dates with this guy, academic stuff, we are all university, encouraged, hey they also other courses, it is good idea to take summer courses in other country, more like this."

Kim: "With close family or friends, I tend, we tend to talk about not just now, the summer, but connect it with previous and the future I would say."

Kim: "Not just a list of events I have done, more the emotional or argue– on my personal opinion."

Lewis: "The classes I had were very eye-opening, learned a lot of history, Berlin seems to be a city still old-fashioned in a sense of how it looks sometimes when everything is completely new, if you find yourself being interested in Berlin you find yourself automatically being interested in history kind of, in my eyes, so when you look at a building, you like it, could be the fact that you like what's going on inside, it's a big venue or an artist shop, or any kind of shop and then you look at the outside of the building and it was built 100 years ago, maybe even longer, you start seeing all these different monuments everywhere, there is this huge selection of human rights movements throughout Berlin, exciting place to be, very exciting, everybody is accepted there."

Joleen: "I think I would tell a friend more about specific things, I might actually mention how crazy the pride was, that was a party that went til like 5 am or even later, that doesn't happen here, a place still open then [...] I guess with a friend I would say more ((überlegt)) I might go more in depth with about what happened, maybe if someone older more about the cultural experience, if I was talking with a musical friend more about the opera, would mention specifically I saw this and this and this, the production was different in this way, the appreciation for the avantgarde is so much greater and the staging was so weird, would talk more about that if it was a musician friend [...] I think my closer friends I probably would tell yeah I was kind of homesick, yeah, I think I'd said I felt homesick ((überlegt)) what else, I didn't really speak the language, so it was hard to get around, or I might talk about more specific things like food."

### **Anhang 1.105: Zitate *nach* Berlin, welche offensichtlich Narrative zweiter Ordnung implizieren:**

Sarah: "Was telling me about how he really loved to read books he wasn't supposed to read, he would talk politics to people he wasn't supposed to do, there was one bar owner really sympathetic to them, close door to the bar at closing time, seemed closed up for the night, but guys still inside talking politics, I thought that was really cool, erm so he is really smart and really nice, really helpful, great advise, I am pretty damn lucky."

Henry: "Sylvia's winter class about Jüdische Museum in class, she— who has been there I am like yeah I was there, I was really struck by this thing, like it says in the reading, I totally understood, some would be like Berlin is racist, Germany a racist country against people of color, I was in Lichtenberg, Vietnamese minorities attacked in Lichtenberg, personal experiences to help discussions in the class."

Kim: „Was ich mich erinnere ist mehr die Buchenwald [...] es war nicht mein erste Mal in eine Konzentrationslager [...] diese Mal ich habe wirklich geweint, quasi in diese Buchenwald haben die noch diese, nicht Maschine, oven, für people doing, benutzten auch //, habe wirklich geweint und sowas, nach zwei Jahren immer noch diese Gefühl, (I: guided tour), sie haben auch erzählt, die echte Geschichte, was passiert, Gefühl, du hast so viel gelernt in textbook Geschichte, wenn wirklich in diese Lage, du stehe da, du kannst, wenn du vielleicht deine Augen zumacht, du bist da und diese Gefühl und von der Umgebung, diese atmosphere, fast like imagine, you see, schau, was, other Leute hier als prisoner, es ist very. I am trying to find an adjective, not shocking but you know, I don't know how to describe this."

### **Anhang 1.106: Zitate *nach* Berlin, die belegen, dass soziale Interaktion mit anderen Berlin-Reisenden einen Berlin-bezogenen Narrations- und Erfahrungsraum auslöst:**

Brad: "And there's another friend who just got back from the same university, the same program, last semester, and this semester I've been hanging out with her and like I—, we share our experiences about it, and what she liked, what she didn't like."

Joleen: "She was also someone I knew from Houston [...] her family is from Germany, she was there while I was there, she went with me to the pride party that one night, so sometimes when I see her we talk about Germany, 'cause she wants to move there."

Henry: "People keep going there after me, so it always gets up again, like when Shean went I was like you should do this this this and this, I did that, you— you should do that, when Emilio was there right after me I was like oh did you go to this, Emilio, I went to Berghain last night, so I was— I went to Berghain, so it always gets kind of product and remember over and over again."

Brianna: "I have a lot of friends that have gone to Berlin after I have been insisting so much and yeah Berlin is really really cool that— I mean some of my friends were kind of sceptical like okay we'll see what comes and even right now one of my really good friends was in Berlin like three weeks ago and I asked her how was it and she was like oh my god, it's amazing, I wanna be back, and everything is so cool, liberating, free, everything is so beautiful and yeah so I was just— you know every time someone goes back to Berlin, I mean goes to Berlin and they come with this you know great feeling I'm just like yeah I made it again."

### **Anhang 1.107: Zitate *nach* Berlin, die gezielte Auslösung von Berlin-bezogenen Narrationen gegenüber Dritten gemäß dem Orientierungsrahmen der Distinktion belegen:**

Brad: "I talk about it all the time, like when people ask me, 'cause erm, when I wear that sweater, that 'Frei'-sweater, people are like, oh you've been to Berlin, and I was, oh yeah, Loved it, it was amazing."

Brianna ((Facebook-Posting, kombiniert mit Foto von eigenem Augenbrauen-Piercing)): "Berlin done!"

Brianna: "When I went to Berlin actually I guess here it was not that popular, not everyone knew actually where Berlin was or I mean they didn't know too much like friends or so, but amazingly my teachers and yeah like the higher-position people in university they actually knew Berlin and for them it was just like a reference for design and arts, so that was also like really cool, because I feel like in the same level talking to them."

### **Anhang 1.108: Zitat *nach* Berlin, das die Relevanz des Masternarrativs vom Reisen als Abenteuer und Bewährungsprobe belegt:**

Brianna: "So I decided to go— yeah to go to this place and [...] so I was just you know going all into the adventure in the night."

Brianna: "I went to this trip on my own, having no friends, knowing noone, having no house, that was kind of hard, and when I arrived at FUBiS I discovered that I was the only person who's mother tongue was not English, and also like from Latin America, there was just like you know all these expectations I guess from people, would she speak English, also for me I was just like will my English be good enough to manage you

know yeah like communicate with these people, and actually it did [...] I realized that we could compete around the world.”

### **Anhang 1.109: Zitat *nach* Berlin, das die Relevanz des Masternarrativs als zu überwindende Kulturschockerfahrung belegt:**

Lewis: “The experience of buying was also kind of like shocking because I didn’t realize that it was all about— you know you are supposed to bring your own bag and if you don’t have a bag you have to buy a bag (I: right) which isn’t really like the US and then you are also supposed to be very quick, you put your stuff, you pay for it, while you pay for it you put in on a bag and you go, I didn’t know that, I was very bad in everything, I didn’t have a bag, didn’t understand what she asking me whenever I was supposed to be buying a bag, then everybody back in the line was getting really mad and then I was scoring and didn’t leave the apartment for the rest of the day.”

### **Anhang 1.110: Zitate *nach* Berlin, die den Orientierungsrahmen der Kontrastierung zum Herkunftsmilieu im Hinblick auf den Sinngehalt des Berlin-Aufenthalts für einzelne Studierende belegen:**

Brad ((auf Leitfadenfrage nach ersten Assoziationen zum zurückliegenden Berlin-Aufenthalt)): “Beer (lacht) I drank every day.”

Brad: “A lot of them have a lot of religious affiliations obviously with the churches, my family for example is explicitly pentecostal Christian, it’s a particular denomination of Protestant, for about three generations from my dad’s side, and two generation from my mom’s side, they don’t drink, they don’t curse, they are very strict in that regard.”

Brianna: “When I arrived here there was like this big shock, realizing things were not anymore like in Berlin because— and I have discussed this with my psychologist, one of the best times of my life was when I was in Berlin because of experimenting all this freedom (I: hmhm) because in here as you have seen you are always like protected I mean because of the family, city, and the system, you are always like protected, by your car, mom, dad, house, school, but you are never kind of free of decision, I mean you are free of designing what to do but I found it there I was free to take, you know to go by food or take a bus or the metro.”

### **Anhang 1.111: Zitate *nach* Berlin, die Querverbindungen zwischen Sinngehalten des Berlin-Aufenthalts bzw. Berlin-bezogenen Images und der Lebenslage des jungen Erwachsenenalters aufzeigen:**

Lin: “I went to Neukölln with some— with a friend, what’s the kind of, district, relatively cheaper there, a lot of immigrants and international students, I actually liked it because I think the price thing was lower, I saw some just food markets and it was quite cheap I think compared to, I lived in— what the name of place, Steglitz, that area was— it was more, feels more middle-class, you know what I mean, individual houses and everybody has cars and enough to scatchy cancy people selling on the streets, it’s just very clean and very nice, not too convenient for our international students.”

Lewis: “We all know it’s very expensive to go to school here ((lacht)) pretty much that was the goal, I could go for a summer and spend less money on a semester there than I would at Pit and I would be able to get credits and further you know speed up my process.”

Kim: „Ich möchte zu meinen Eltern sagen einfach oh ich möchte Geld für Urlaub, ich habe kein Job, das ist nee, deswegen habe ich gedacht, okay dann suche ich einen Kurse, mache ich Credits, meine Eltern müssen sowieso so viel Geld für ein Credit auch hier Geld, warum nicht während des Sommer, während normal Semester brauche ich nicht so viele Kurse einmal und deswegen habe ich gesucht, habe schon gehört diese Sommeruniversität in Berlin, gibt auch homestay, Gastfamilie wunderbar, habe meine Eltern gefragt, und sie haben nur einfach gefragt, wieviel kostet zusammen, mein Papa denkt, das ist okay.“

George: “I didn’t find them interesting [...] very younger [...] a lot of them were still living out their parents, go over, could go out any night, any concert, go anywhere, different stages in life.”

Sarah: “It was a little awkward because I was in my particular class the oldest, and in terms of the program altogether one of the oldest, there were a few other people kind of my stage, but everybody else was an undergraduate, sort of automatically this distance in terms of experience, I graduated in 2006, for some of them it was their first time alone in European cities, they sort of went wild, it’s not my thing, but for the most part everyone was really really sweet, I got along with everybody, it was really a matter of not having the time to hang out with them afterwards and if I did have the time I may have to decided to do some things with them, wouldn’t be hang out with them all the time though.”

### **Anhang 1.112: Zitate, welche auf die sinkende Relevanz des Orientierungsschemas studienbezogenen Lernfortschritts und Lernerfolgs hinweisen:**

Lin vor Berlin: "I go to Connecticut College and I was taking German for the past year, I'm a freshman, and I got a scholarship from my school [...] so I applied the summer school."

Lin vor Berlin: "I think I will be really busy, intensive course, I will have class from morning til afternoon."

Lin in Berlin: "I know the class started on May 28th but I actually arrived here May 23rd."

Lin in Berlin: "Then my class started erm on the 28th, I didn't really have time to enjoy my stay just because I have a class every single day, I have a class every single day and (I: ja) I can only go out on weekends, and the first week was really rough because erm just I had so many things to do, more recently my class is getting more and more comfortable, so I have some time to explore."

Lin nach Berlin: "The first think I can come up with is how exhausted I was because, it wasn't a really good year, before that I had a really intense semester, I had five courses, three of them really intensive [...] when I finally started my class, the language class I took I was really really exhausted."

### **Anhang 1.113: Zitate, die belegen, dass das Image vom ästhetischen Berlin durch Studierende kritisch hinterfragt wird:**

Joleen: "I don't think I was prepared for how like the city felt and how it looked like cause I have experienced European cities as being like old and full of a lot of history that you can see, like old buildings on the streets, a lot of that isn't here, so I guess that was surprising but I shouldn't have been surprised."

Henry: "It seems like totally stitched together and like, my first day here I was actually fairly disappointed too, may I take the conception of like especially North American Europe is like oh awesome streets, and like nice cafés and certainly Berlin has, Berlin is so new and so still a process–, you know it's kind of what is all these rebuildings you know."

### **Anhang 1.114: Zitate in Berlin, die Distinktionsversuche von Mitstudierenden belegen:**

Sarah: "It's sort of cool that I've gotten a look into the (scholar scene of things) which is not something that erm I think any of my peers in the summer school program have gotten to do so."

Jeff: "I'm sure no other guest family has taken their guests ((lachend)) doing that gliding so, in class it was very fun to show that oh you know 'What did you do this weekend?' 'Oh, I went shopping' or 'I went to a park' and ((enthusiastisch)) 'I went gliding' and (I: hmhm) 'what?' (I: lachend) so it was– it's a really funny, living with a guest family truly is providing unique experience and I wouldn't trade it for the world."

### **Anhang 1.115: Zitate in Berlin, die Lernprozesse im Sinne von revidierten Meinungen bzw. temporären Perspektivwechseln belegen:**

George: "My first impression which was surprising was how much nature is in Berlin, I kind of imagined a sprawling metropolis you know that really took me by surprise."

Lin: "I really appreciated that, he didn't try to let me pay more because I am a tourist or because I don't speak German, he can do that, he is capable to do that, I don't know the city, don't know everything, don't know German, if he wants to cheat my money he can do that, but he really helped me a lot, that is the most, I don't have this trust on people, but he changed that."

Jeff: "I've tried to interview erm two older well-dressed men and you I was 'Entschuldigen Sie haben Sie you know ein paar Minuten für ein Kurzinterview' und beide sagen 'nee, nee, nee' so I was 'okay' so my friend told me 'You know (...) maybe let's– let's try ask you know a homeless person like erm you know arbeitslos obdachlos erm man' (like 'really?' and said) yeah so erm we– we just kind of flock up to one you know 'Excuse me do you have some time to talk in German?' and he was like 'okay' looked very friendly and we had a really nice interview [...] they were quite friendly and quite receptive erm it's– it's a fascinating erm difference to see that they're– they're really just normal people and a lot quite intelligent, too so it really changed my perceptions."

## Anhang 2: Überblick über die auf den drei Erhebungsstufen eingesetzten Erhebungsmethoden und über vorliegende Datensorten

eingesetzte Erhebungsmethoden	vorliegende Datensorten
<i>vor dem Berlin-Aufenthalt:</i>	
Interviews - narrative und teilstandardisierte (leitfadengestützte) Telefoninterviews (z.T. internetbasiert via Skype realisiert)	- in Form von Protokollen und Transkripten verschriftlichte Audioaufzeichnungen
(ergänzend) Gespräche - Vorgespräche mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren der ausgewählten Sommeruniversitäten	- Gesprächsprotokolle
(ergänzend) Erhebung weiterer Daten und Dokumente - Erhebung von schriftlichem Informationsmaterial zu den ausgewählten Sommeruniversitäten	- Marketingbroschüren, an die Sommeruniversitätsstudierenden ausgehändigtes Handbuch/Berlin-Magazin
<i>während des Berlin-Aufenthalts:</i>	
Interviews - narrative und teilstandardisierte (leitfadengestützte) persönliche Interviews - im Rahmen der Interviews Erhebung von Zeichnungen zu räumlichen Bezugspunkten in Berlin - im Rahmen der Interviews Nachverfolgung besuchter Orte in Berlin anhand eines Stadtplans	- in Form von Protokollen bzw. Transkripten verschriftlichte Audioaufzeichnungen sowie Zeichnungen
(ergänzend) teilnehmende Beobachtungen - im Rahmen der Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung einer Sommeruniversität - zu drei Exkursionen, die im Rahmenprogramm einer Sommeruniversität bzw. im Rahmen von zwei Kursen stattfanden - während eines Unterrichtsbesuchs in einem Sommeruniversitätskurs	- schriftliche Beobachtungsprotokolle - eigene Fotos
(ergänzend) Erhebung weiterer Daten und Dokumente - auf Social Media-Plattformen - schriftlicher Unterlagen und Studienleistungen aus Sommeruniversitätskursen	- Social Media-Daten (Facebook-Postings, -Fotos, -Infos) <sup>178</sup> - Tagebücher/Schreibjournale/Essays/Präsentationen/Pflichtlektüre
<i>nach dem Berlin-Aufenthalt:</i>	
Interviews - narrative und teilstandardisierte (leitfadengestützte) persönliche Interviews, z. T. Bezug auf Interviews der 1. u. 2. Erhebungsstufe - Fotoerzählungen	- in Form von Protokollen und Transkripten verschriftlichte Audioaufzeichnungen - Berlin-Fotos
(ergänzend) teilnehmende Beobachtungen - in den Wohn- und Herkunftsorten der Interviewten - rund um die Interviews	- schriftliche Beobachtungsprotokolle, z. T. ergänzt durch Audio- und Videoaufzeichnungen
(ergänzend) Gespräche - mit HochschulvertreterInnen aus Wohnorten der Interviewten	- verschriftlichte Gesprächsprotokolle
(ergänzend) Erhebung weiterer Daten und Dokumente - Inhalte von in USA üblicherweise verwendeten Lehrbüchern im Fach Deutsch als Fremdsprache - Inhalte von in Berlin verwendeten Reiseführern der Interviewten - Informationsmaterialien für Auslandsaufenthalte/Studienaustausch - auf Social Media-Plattformen	- Fotos aus/Notizen zu Lehrbüchern und verwendeten Reiseführern - schriftliche Handbücher/Handouts zuständiger Hochschulabteilungen - Social Media-Daten (Facebook-Postings und Fotos mit Berlin-, Auslands- bzw. Reisebezug)

Quelle: eigene Darstellung.

<sup>178</sup> Diese Social Media-Daten konnten rückwirkend auch für die erste Erhebungsstufe (*vor dem Berlin-Aufenthalt*) gesichert werden.

### **Anhang 3: Mail mit Aufruf/Angebot zur Teilnahme an meinem Dissertationsprojekt**

Your view on Berlin/Ihr Blick auf Berlin

Dear student,

This year, our summer university is supporting a Berlin-specific dissertation project, which you are encouraged to take part in. The dissertation's topic are your personal impressions and how you sense, explore, and experience the city of Berlin.

Silke Laux, doctoral candidate from Berlin and initiator of the project, would be glad if you shared your views with her – e.g. while she accompanies you on one or more of your trips around the city or interviews you on the impressions and experiences you are gathering in Berlin. This may lead to fresh findings on the image of Berlin and the way international guests approach the city. All data will, of course, be treated confidentially and used in anonymized form for research purposes only.

Please provide feedback to Silke Laux via e-mail (silkelaux@gmx.de) or facebook (name: Silke Laux, place of residence: Berlin) within the next 14 days and let her know whether she may contact you regarding her project.

Taking part in the project will give you the opportunity to regularly meet with an open-minded PhD.-student, who in particular knows Berlin-Kreuzberg inside out – exchanging experiences could help you discover new facets of the city and its people.

Sincerely,

Your Summer UniversityTeam

\*\*\*\*\*

Liebe/r Student/in,

unsere Sommeruniversität unterstützt dieses Jahr ein berlinspezifisches Promotionsprojekt und möchte Sie dazu anregen, hieran teilzunehmen. Thema des Projekts sind Ihre persönlichen Eindrücke in Berlin, wie Sie die Stadt Berlin empfinden, erkunden und erfahren.

Die Berliner Promotionsstudentin Silke Laux würde sich sehr freuen, wenn sie sich mit Ihnen hierüber austauschen könnte – beispielsweise, indem sie Sie bei der einen oder anderen Stadterkundungstour begleitet oder Interviews mit Ihnen führt, in denen Sie Ihre Eindrücke und Erfahrungen in Berlin schildern. Hierdurch könnten neue wissenschaftliche Erkenntnisse zum Image Berlins und zu Annäherungsmustern internationaler Gäste an die Stadt gewonnen werden. Alle Daten würden selbstverständlich vertraulich behandelt und ausschließlich in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwendet.

Bitte geben Sie Silke Laux in den nächsten 14 Tagen per Email (silkelaux@gmx.de) oder auf Facebook (Name: Silke Laux, Wohnort: Berlin) ein Feedback, ob sie für ihr Projekt Kontakt mit Ihnen aufnehmen darf.

Durch Ihre Teilnahme haben Sie die Chance, sich während Ihres Aufenthalts in Berlin regelmäßig mit einer aufgeschlossenen Promotionsstudentin zu treffen, die insbesondere Berlin-Kreuzberg sehr gut kennt. Sie können sich mit ihr austauschen und neue Facetten der Stadt und ihrer Menschen entdecken.

Herzliche Grüße

Ihr Sommeruniversitätsteam



## **Anhang 4: Ausgestaltung des Interviews auf der ersten Erhebungsstufe**

### **Narrativer Interviewteil, Teil 1: Erzählaufforderung**

Could you please tell me how it came that you decided to come to Berlin! Please tell me everything from the very first moment you thought of going to Berlin until the moment you booked your flight.

### **Narrativer Interviewteil, Teil 2: Rückfragen zu generierter Erzählung**

#### **Teilstandardisierter Interviewteil: Leitfadenfragen**

- “What comes in your mind when you think of Berlin?” [bei sehr rudimentärer Antwort ergänzt durch die Nachfrage: “Are there already any pictures in your head like what you associate with Berlin?”]
- “How do you imagine your stay in Berlin?” [bei sehr rudimentärer Antwort ergänzt durch die Nachfrage: “What do you want to experience in Berlin?”]
- “Please describe briefly the most important travels you did the last years!”
- [auf die vorherige Frage aufbauend] “Are there special experiences or situations you love to remember of that trip/travel?”
- [falls im Interview noch nicht deutlich geworden] “Have you ever been to Europe or Germany? If yes, where exactly and when?”
- “Where and how have you heard about Berlin?” [bei rudimentärer Antwort: “Is there one special report/narration that stayed in your mind?”; “What do the media tell about Germany or Berlin?”]

#### **Formaler Abschluss des Interviews:**

Would you like to add anything, maybe something you forgot to tell me belonging to the questions I posed or something you think could be important to mention for my topic?

## **Anhang 5: Ausgestaltung der Interviews auf der zweiten Erhebungsstufe**

### **Narrativer Interviewteil: Erzählaufforderung**

Could you please tell me about your stay in Berlin, what you have experienced in Berlin from the day of your arrival 'til today.

### **Teilstandardisierter Interviewteil**

Erfahrungsaspekt „Fremdes & Neues“:

- Do you remember a situation or an experience in Berlin that has really surprised you?<sup>179</sup>
- Do you remember a situation or an experience in Berlin you didn't expect to be like this?
- Could you please tell me about a situation or an experience in Berlin you have never experienced before or about something you have never seen before?

Erfahrungsaspekt „soziale Interaktion & Integration“:

- Could you tell me about the most important people here for you in Berlin?/Could you tell me about the people you mostly hang around with here in Berlin?

Erfahrungsaspekt „Routine“:

- Could you please describe me a typical day here in Berlin?

Erfahrungsaspekt „Höhepunkte“ (Relevanz und Normen):

- Could you please tell me about your most beautiful experience in Berlin so far?
- Could you please tell me also about your most negative experience in Berlin?

Erfahrungsaspekt „weitere Erfahrungswünsche“:

- Do you have plans for the last week(s)/day(s) in Berlin?

### **Zeichenaufgabe**

Could you please scratch with which places here in Berlin you built up a relationship so far?/Could you please scratch the places here in Berlin that became important for you?

### **Nachverfolgung realisierter Wege/besuchter Orte in Berlin anhand eines Stadtplans**

Could you please show me on the map the places in Berlin you have been to so far and the routes you have taken!

### **Formaler Abschluss des Interviews**

Thank you very much. That have been all the questions I had. Would you like to add anything? Maybe something you forgot to mention, something you think that could be important for me to know for my research?

---

<sup>179</sup> Alle nachfolgend genannten Fragen wurden sinngemäß an alle InterviewpartnerInnen im leitfadengestützten Interviewteil gestellt, die fallbezogenen Formulierungen konnten von den hier wortwörtlich aufgeführten geringfügig abweichen, die Reihenfolge der Fragen variieren.

## **Anhang 6: Mailanfrage zur fortgesetzten Teilnahme an meinem Dissertationsprojekt**

Hi ...,

I hope you are fine. I am making plans these days how I could complete my research. Now I have started analyzing some interviews and I am thinking how to go on from here.

Probably I have mentioned when we met in Berlin that I intend to also visit some of the interview partners in the countries they are coming from, amongst others to get a feeling for their daily life, for their cultural and personal background, and also to conduct another last interview with them – e.g. looking up Berlin pictures and sharing their memories of Berlin.

In this context I would like to ask you if there might be a chance that I visit you in California for three or four days next spring at the beginning of March. I wouldn't necessarily need to stay at your apartment, it would just be essential that we could meet and talk about your memories of Berlin. That would be a big pleasure for me :-)!

I already applied for a short-term scholarship for doing the above-mentioned field work I would be glad to get a feedback of you about that idea soon so that I could book my flights. Thanks a lot for your answer in advance!

It would be extremely helpful for my thesis if I could pay a brief visit to you in spring 2012 and I would be very thankful if you gave me the opportunity to meet you again and to have another last interview with you. However, if you had enough of supporting my research I would also totally understand, then please don't hesitate to tell me.

Thanks a lot for your answer and best greetings from Berlin

Silke

## **Anhang 7: Ausgestaltung der Erhebungsmethoden auf der dritten Erhebungsstufe**

### **Rückfragenteil zu bereits erhobenen fallspezifischen Daten**

- Rückfragen zu ausgewählten Aspekten aus Interviews der ersten und zweiten Erhebungsstufe
- Rückfragen zu Social Media-Profil und -Postings mit Berlin-Bezug

### **Narrativer Interviewteil: Erzählaufforderung**

Please tell me about your experiences from the day we last time met in Berlin 'til today.

### **Teilstandardisierter Interviewteil**

- 1) Please tell me what first comes in your mind when remember you stay in Berlin.
- 2) If you would meet someone in your neighbourhood, what would you tell him or her about Berlin? If you were asked by a classmate what would you tell him or her? If you were asked by a professor what would you tell him or her? If you were asked by close friends or by your parents what would you tell them?
- 3) Could you tell me about souvenirs, about things you bought for yourself or presents for people that you brought from Berlin?
- 4) Which districts of Berlin do you remember? Please tell me what you remember of them!
- 5) Please tell me about your daily life here in ... [current place of residence]?<sup>180</sup>
- 6) Please tell me about a typical day here in ... [current place of residence]?
- 7) Please tell me about the things, situations, experiences in ... [current place of residence] that you appreciate a lot.
- 8) Please tell me about the things, situations, experiences in ... [current place of residence] that you don't like that much.
- 9) Please tell me where or what you would like to be in five or ten years.
- 10) Please tell me about the connections you still have with people you met in Berlin during the summer 2011.
- 11) Please tell me about further trips or travels you did in 2013.
- 12) Please tell me about the trips or travels you would like to make in 2014.
- 13) Please tell about situations/experiences in Berlin that really surprised you.<sup>181</sup>
- 14) Please tell about situations/experiences in Berlin you didn't expect to be like this.
- 15) Please tell me about your most beautiful experience in Berlin.
- 16) Please tell me about your most negative experience in Berlin.

### **Gemeinsames Betrachten von Berlin-Fotos<sup>182</sup>**

- Bitte um Erzählungen zu den einzelnen Fotos

<sup>180</sup> Hatte sich der Wohnort seit der Rückkehr aus Berlin geändert, wurden zusätzlich die Fragen 5) bis 8) mit Bezug auf den früheren Wohnort (vor dem Berlin-Aufenthalt) gestellt.

<sup>181</sup> Die Fragen 13 bis 16 waren bereits im teilstandardisierten Interview in Berlin gestellt worden.

<sup>182</sup> Fotos lagen durchweg in digitaler Form vor und wurden mir im Anschluss als digitale Kopien überlassen.

### **Nachverfolgung relevanter Orte in aktuellem Wohnort anhand eines Stadtplans**

Could you please show me on the map the places in ... that are important for you, where you spend a lot of time or like to hang out.

### **Formaler Abschluss des Interviews**

Thank you very much. That have been all the questions I had. Would like to add anything? Maybe something you forgot to mention, something you think that could be important for me to know for my research?

## Anhang 8: Angewendete Transkriptionsregeln

In dieser Arbeit orientiere ich mich an gesprächsanalytischen Transkriptionskonventionen. Die transkribierten Textpassagen erhalten nicht nur, was gesagt wird, sondern auch wie es gesagt wird. Folglich sind z. B. Partikel, die dazu dienen Sprechpausen zu überbrücken, Betonungen, Wortdopplungen, Wortabbrüche, Lachen etc. in die Transkriptionen inkludiert. Falsche Ausdrücke seitens der Studierenden (z. B. grammatikalische Fehler in der Fremdsprache Deutsch oder Flüchtigkeitsfehler aus Emails und Social Media-Nachrichten) werden in den Transkriptionen falsch wiedergegeben, ohne dass dies besonders markiert wird (vgl. Rosenthal 2008: 94 f.).

Ich verwende in dieser Arbeit folgende Transkriptionszeichen:

wh–	= Abbruch eines Wortes oder einer Äußerung
<u>really</u>	= betont
//	= fehlendes Wort
(...)	= unverständliches Wort
(were for)	= vermuteter Wortlaut
[...]	= für die Darstellung ausgelassene (gekürzte) Äußerung
((lacht))	= nonverbales Verhalten
(I: hmhm)	= Füllwort/Zustimmung durch Interviewerin
äh (dt.)	= erm (engl.)

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die eingereichte Dissertation „Zwischen Städtetourismus und Bildungsmigration. Orientierungen und Sinngelhalte in der Fremde am Beispiel internationaler Sommeruniversitätsstudierender in Berlin“ selbstständig verfasst und die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe. Diese Arbeit wurde nicht schon früher als Prüfungsarbeit verwendet.

Berlin, 09.11.2017

Silke Laux