

Das Verstehen fremder Kulturen und der Wert von Erasmus: Eine Interview-Studie

Viol, Claus-Ulrich

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Viol, C.-U. (2022). Das Verstehen fremder Kulturen und der Wert von Erasmus: Eine Interview-Studie. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 21(35), 65-85. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80081-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Das Verstehen fremder Kulturen und der Wert von Erasmus: Eine Interview-Studie

Understanding Foreign Cultures and the Value of Erasmus: An Interview Study

Claus-Ulrich Viol

Dr., Akademischer Oberrat an der Ruhr-Universität Bochum. Forschung im Bereich der British Cultural Studies, besonders zur Interkulturalität, Psychoanalyse und Kulturwissenschaft, Popmusik und dem James-Bond-Phänomen. Erasmus-Studium 1993/94 an der University of Limerick, Irland.

Abstract (Deutsch)

Auslandsstudien wird im Allgemeinen und nicht zuletzt ein bedeutender ökonomischer Wert zugeschrieben. Studierende werden ermutigt, durch internationale Erfahrung wichtige berufliche Referenzen und Kompetenzen zu erwerben, ihre sozialen und interkulturellen Skills, ihre employability zu entwickeln. Doch welcher Wert wird in einem Auslandsstudium von den Beteiligten selbst gesehen? Die vorliegende Studie untersucht anhand von 50 Leitfadeninterviews mit Erasmus-Studierenden, welche Wertzuschreibungen vorgenommen und wie diese diskursiv arrangiert werden. Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zum Wert von Auslandsstudien (Michael Byram) und zu Tendenzen des Fremdverstehens (Mario Erdheim und Jürgen Kramer) werden hierbei lediglich geringe Spuren neoliberaler Subjektivität im Sprechen über die Auslandserfahrung nachgewiesen, die deutlich von Verweisen auf persönlichkeitsbildende, interkulturelle und soziale Aspekte überlagert werden.

Schlagwörter: Erasmus-Studierendenmobilität, Interkulturalität, Wert, Neoliberalismus, Bildung

Abstract (English)

Study abroad experiences are generally thought to have, among other things, significant economic value. Students are encouraged to enhance their CV and acquire important professional competencies through international experience, to develop their social and intercultural skills and, thus, their employability. But what value is seen by those involved in studying abroad? The present study uses semi-structured interviews with 50 former Erasmus students to investigate how participants evaluate the potential benefits of their stay and what discursive structures they use to speak about their assessments. Reading the interviews against the background of theoretical considerations on the value of studying abroad (Michael Byram) and modes of understanding foreign cultures (Mario Erdheim and Jürgen Kramer), the study shows that only slight traces of what could be called 'neoliberal subjectivity' can be detected in students' responses. Students' evaluations instead centre on aspects of personality formation, intercultural understanding and human bonding.

Key words: Erasmus student mobility, interculturality, value, neoliberalism, education

1. Einleitung

Nicht wenige Wissenschaftler*innen, die sich mit der Entwicklung internationaler Studierendenmobilität befassen, stellen fest, dass es bei den hieran beteiligten Institutionen und Individuen eine zunehmende Tendenz gibt, Auslandsstudien zu einem großen Teil ökonomisch zu verstehen (Byram 2008:32; Murphy-Lejeune 2008:22; Krzaklewska 2008:83-84). So werden internationale Studiengänge, Summer Schools und multilaterale Austauschprogramme nicht selten entwickelt, um die Attraktivität der universitären Standorte zu erhöhen, Finanzierungsquellen zu erschließen und die Bildungsprofile und Karrierechancen der Teilnehmer*innen zu verbessern. Das in der Breite wirkende Erasmus-Programm bildet hier keine Ausnahme. Bereits bei seiner Gründung durch den Rat der Europäischen Gemeinschaften wurde es als das wesentliche Ziel des Programms angesehen, die innereuropäische Studierendenmobilität zu erhöhen, damit „die Gemeinschaft auf einen ausreichenden Bestand an Arbeitskräften zurückgreifen kann, die das wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben anderer Mitgliedsstaaten unmittelbar kennengelernt haben“ (Beschluss des Rates 1987:21). Verwertungslogik und Standortrhetorik durchziehen die Präambel des Ratsbeschlusses vom 15. Juni 1987, wo es heißt, dass durch das Programm die „Wettbewerbsfähigkeit der Gemeinschaft auf dem Weltmarkt“ erhalten und das „geistige Potenzial [...] der Gemeinschaft [...] wesentlich wirksamer ausgenutzt“ werden soll (ibid.). In der Verordnung vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung des Nachfolgeprogramms Erasmus+ geht es prominent um die „Attraktivität der EU als Studienstandort“ (Verordnung 2013:51), die Sicherstellung eines „europäischen Mehrwerts“ (ibid. 57) auf großer Ebene sowie um die „Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten“ (ibid. 51), das „lebenslange Lernen“ (ibid.), kurz die Marktfähigkeit des*der Einzelnen.¹ Auch in den Begleittexten der nationalen Agenturen, in Veröffent-

lichungen von Bildungsanbietern und Vermittlungsorganisationen wird der ökonomische Nutzen eines Auslandsstudiums vermehrt in den Vordergrund gestellt. Hier wird gemeinhin darauf verwiesen, dass Auslandsstudierende ihre „späteren Karrierechancen deutlich [...] steigern“ (Education First o.J.), indem sie arbeitsmarktrelevante Schlüsselqualifikationen stärken (NA/DAAD o.J.) und, wie gelegentlich auch ausgeführt, „internationale Kontakte knüpfen“ (Auslandszeit o.J.), von fremden Lehrmethoden „profitieren“ oder andere „Märkte“ (Nationale Agentur 2013:65) kennenlernen können. Häufig gar wird der Wert des Auslandsstudiums in diesem Argument nicht mehr in den konkreten Erfahrungen und Kompetenzen gesehen, die erworben werden können, sondern lediglich auf die Erfüllung elementarer Bewerbungsanforderungen bezogen, und gerinnt damit zur sich selbst bestätigenden Formel von Marktfähigkeit und Berufserfolg durch Internationalisierung (wenn der Auslandsaufenthalt als ein den persönlichen Portfoliowert steigerndes Element vor allem wichtig erscheint, da er von Personalabteilungen gerne gesehen und für wichtig gehalten wird).²

Dass die politischen Ziele derjenigen, die ein Austauschprogramm einrichten und finanzieren, sowie die Versprechungen und Ratschläge derjenigen, die Bildungs- und Vermittlungsdienstleistungen anbieten, nicht identisch sein müssen mit den tatsächlichen Absichten und Erfahrungen der Auslandsstudierenden, liegt auf der Hand. Wer Erasmus-Studierende beobachtet oder gar selbst ein Erasmus-Studium verbracht hat, ahnt, dass die Motivlage der Teilnehmenden weit über den Aspekt der Wirtschaftlichkeit hinausgeht bzw. ökonomische Überlegungen und Auswirkungen eine in der Praxis deutlich untergeordnete Rolle spielen. Doch haben bereits frühere Untersuchungen gezeigt, dass berufliche Verwertungsüberlegungen auch für Erasmus-Studierende eine nicht unerhebliche Rolle spielen (Murphy-Lejeune 2002; Krzaklewska

2008). Zudem bleibt die Frage, inwieweit die von Kritiker*innen des Neoliberalismus konstatierte, „alle Bereiche des Lebens“ erfassende Ökonomisierung, die Ausweitung einer „neoliberalen Rationalität“ auf zuvor nichtökonomische Bereiche, Tätigkeiten und Themen (Brown 2015:70), auch Spuren hinterlässt im Denken und Sprechen über die studentische Auslandserfahrung; inwieweit also der Auslandsaufenthalt und die mit ihm zentral verbundene Erfahrung des Kulturkontakts für das hier zunächst postulierte neoliberale studentische Subjekt zuvorderst zu einem Element innerhalb seiner Bemühungen zur eigenen Wertsteigerung oder Selbstoptimierung werden – und dies sowohl in engerem (Karriere) als auch in weiterem (Bereicherung, Kompetenzzuwachs) Sinne.³ Es bleibt ferner zu klären, ob die Aussagen über die im interkulturellen Kontakt erhofften und gemachten Erfahrungen sich nicht im Gegenteil – oder wenigstens zum Teil – neoliberalen Denkmustern widersetzen und stattdessen verweisen auf Formen von Subjektivität, die ihren Ausgang nehmen nicht in Konzepten des Wettbewerbs und des Marktes, sondern Vorstellungen entspringen wie z.B. einem eher klassischen Bildungsideal, also dem Ziel der persönlichen Entfaltung des Menschen (hin zum Weltbürgertum), oder anderen, stärker solidarischen Annahmen über das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft, von Eigenem und Fremden. Warum also gehen Studierende für ein oder zwei Semester mit Erasmus ins Ausland?⁴ Was erhoffen sie sich von der Zeit, wie bewerten sie die persönlichen Auswirkungen der Erfahrung? Lassen sich den Sprechweisen der Auslandsstudierenden ökonomisierte Vorstellungsmuster zum Kulturkontakt ablesen? Die vorliegende qualitative Untersuchung geht diesen Fragen anhand einer Auswertung von 50 Interviews mit Erasmus-Rückkehrer*innen nach.

2. Die Methode dieser Studie: Leitfadeninterview und Diskursanalyse

Die in der Regel 10- bis 15-minütigen Gespräche wurden auf Basis eines Leitfadens geführt, der die Besprechung von acht bis neun Fragen vorsah, die – wie den Studierenden bei Einladung zum Gespräch mitgeteilt – unterschiedliche Aspekte der Erasmus-Studien Erfahrung zum Gegenstand hatten. Befragt wurden Studierende der Ruhr-Universität Bochum, die im Akademischen Jahr 2018/19 oder im Wintersemester 2019/20 einen Erasmus-Aufenthalt verbracht hatten. Die Teilnehmer*innen waren größtenteils Bachelor-Studierende, die sich zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor oder in ihrer Studienabschlussphase befanden. Sie waren im Durchschnitt 23 Jahre alt. Zwei Drittel der Aufenthalte der Befragten im Gastland dauerten nicht länger als fünf Monate bzw. ein Studiensemester. Die Interviews wurden frühestens zwei Monate und spätestens vier Monate nach dem Aufenthalt durchgeführt. 60 Prozent der Befragten waren in einem Land gewesen, dessen Sprache, Literatur und Kultur auch Gegenstand des von ihnen belegten Studienfachs waren (wie z.B. bei Studierenden der Romanistik, die in Spanien gewesen waren), der Rest hatte Zeit in Ländern verbracht, die nicht unmittelbar mit ihren hauptsächlichen Studieninteressen in Verbindung standen. Diese Studienfächer umfassten z.B. Jura, Medienwissenschaften, Sozialwissenschaften und Biologie. Die häufigsten Gastländer waren Spanien (14 Befragte), das Vereinigte Königreich (10), Frankreich (8), Irland (4) und Schweden (3).

Die Fragen des Leitfadens waren so gewählt und formuliert, dass den Teilnehmer*innen großer Spielraum gegeben wurde, ihre Sichtweisen zum Komplex Erasmus-Erfahrung sprachlich und inhaltlich frei zu entfalten, dass gleichzeitig aber auch sichergestellt wurde, dass die zentralen Themen der Untersuchung nach und nach und

aus sich verändernden Blickwinkeln heraus angesprochen wurden. So gab es über das Interview verteilt vier Fragen, die mehr oder weniger explizit dazu einluden, Aspekte des Werts oder Nutzens des Auslandsstudiums anzusprechen: die offene erste Frage danach, wie den Interviewten ihre Auslandszeit gefallen habe (und warum sie ihnen gefallen oder nicht gefallen habe); die anschließende Frage zur ursprünglichen Motivation der Studierenden, am Erasmus-Programm teilzunehmen („wenn Sie sich zurück-erinnern, was waren die Gründe, die Sie dazu bewegt haben, sich für einen Auslandsaufenthalt zu bewerben?“), die – mittels „retrospektive[r] Introspektion“ (Flick 2017:197) – auf den von den Studierenden zuvor erwarteten Wert und Nutzen des Studiums abhob; im weiteren Verlauf des Interviews dann die direkt auf das Thema bezogene Frage nach den von den Studierenden verzeichneten ‚tatsächlichen‘ Auswirkungen des Aufenthalts („was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Dinge, die Ihnen der Aufenthalt ‚gebracht‘ hat, die bleiben?“) sowie abschließend die Frage, ob und warum sie ein Erasmus-Studium ggf. Kommiliton*innen weiterempfehlen würden. Die übrigen Fragen des Interviews befassten sich mit unterschiedlichen Teilaspekten der für ein Auslandsstudium so zentralen Erfahrung von Fremdheit und Kulturkontakt und boten damit die Möglichkeit zu erforschen, inwieweit dieser Bereich an sich in Dimensionen von Wert und unter deutlichem Selbst- oder Fremdbezug besprochen wurde. In den Fragen 3-5 ging es darum, wie Studierende mit Angehörigen der Gastkultur in Kontakt gekommen waren, wie sie ihr Verhältnis zur Gastkultur beschreiben würden und ob sich ihr Bild von Angehörigen der Gastkultur verändert habe. Fragen 7 und 8 widmeten sich möglichen problematischen Erfahrungen während des Aufenthalts sowie dem Verlauf der kulturellen Adaptation der Studierenden vor Ort. Der Leitfaden wurde insofern flexibel gehandhabt, dass Fragen, die

bereits zuvor umfänglich besprochen worden waren, nicht noch einmal explizit gestellt wurden, dafür in manch anderen Fällen weitere Einzelheiten, Klarstellung oder Beispiele erbeten wurden. Das übergeordnete Ziel war es, durch die dem Leitfadeninterview eigene „relativ offene[...] Gestaltung der Interviewsituation“ (ibid. 194) den spontanen Redeweisen des befragten Subjekts breiten Raum zu geben. Dies um hierüber zum einen Einblicke in die „subjektiven Theorien“ (ibid. 203) der Teilnehmenden zu erhalten über das, was einen Erasmus-Aufenthalt lohnenswert erscheinen lässt⁵, als auch zum anderen intersubjektive Muster der subjektiven Theoretisierung nachweisbar zu machen, also überpersönliche, gruppenspezifische Gemeinsamkeiten im Reden und Reflektieren über die Sinnhaftigkeit des Auslandsstudiums (denn erst durch die prinzipiell mögliche Beliebbarkeit der Antworten werden ähnliche oder identische subjektive Argumentationen und Sinnstiftungen, die in ihnen nachgewiesen werden können, kulturwissenschaftlich relevant).

Bei der Analyse der Interviews wurde deshalb nicht nur darauf fokussiert, was die Teilnehmenden über ihre Motive, die möglichen Auswirkungen des Aufenthalts, den Wert der Erfahrung aussagten, sondern vor allem auch darauf, wie diese Aussagen formuliert wurden, welche sprachliche Beschaffenheit sie hatten. Der Ansatz ist somit eine analytische Mischform – von Svend Brinkmann und Steinar Kvale auch „Bricolage“ genannt (2018:132) –, die sich neben dem Inhalt und der (denotativen) Bedeutung des Gesagten zentral auch mit der Form des Gesagten beschäftigt – und mit dieser Form des Gesagten primär als Konstruktion, nicht Reflektion von Bedeutung und als ihrerseits konstituiert durch die (verschiedenen) in einer Gesellschaft begegnenden Diskurse. Dieser zur Diskursanalyse neigende Ansatz basiert auf einer Reihe von Grundannahmen zum Verhältnis von Sprache und sozialer Wirklichkeit (Rapley 2018:2-3) sowie

von gesellschaftlichem Subjekt und Diskurs (Brinkmann & Kvale 2018:130). Demnach soll herausgefunden werden, wie unterschiedliche gesellschaftliche Diskurse (also die regelhaften Praxen über das, was zu einem bestimmten Thema in bestimmten Situationen und institutionellen Kontexten gemeinhin gesagt wird, was überhaupt sagbar ist oder nicht gesagt werden kann) sich in den Äußerungen der Interviewten manifestieren; wie unterschiedliche, manchmal miteinander konfligierende diskursive ‚Wahrheiten‘ miteinander in Beziehung gesetzt werden (ibid.), welche diskursiven Formen andere, alternative Formen rahmen, überlagern oder vorübergehend aufheben etc. Ein diskursives Verständnis von Äußerungen in Interviews geht außerdem davon aus, dass das Subjekt des Interviews sich wesentlich (erst) im Interview in Interrelationalität mit seinen sprachlichen Äußerungen, seinen diskursiven Bezügen konstituiert (ibid.). Die durch die Interviewanalyse herausgearbeitete Subjektivität der Interviewten wird vor allem verstanden als ein Effekt der Diskurse, als eine Folge der unterschiedlichen (aber nicht unbegrenzten) Subjektpositionen, die von den herrschenden diskursiven Formationen bereitgehalten und den Sprechern angeboten werden (Barker 2003:450).

Ist die hier vorgenommene Analyse also im Großen und Ganzen damit befasst, herauszuarbeiten, welche Diskurse zum Wert von Auslandserfahrung in den Interviews auf welche Weise zum Vorschein gebracht, miteinander verhandelt oder ausgeklammert werden (und verfolgt damit einen Foucault'schen Ansatz), so wird dies nicht zuletzt unter Berücksichtigung der spezifischen Formulierungen der Äußerungen, der sprachlichen Organisation und Struktur des Gesagten – kurz: dessen, was Norman Fairclough „die Textur der Texte“ genannt hat (1995:4) – durchgeführt. Diese Anleihe bei einer Diskursanalyse im engeren (linguistischen oder textwissenschaftlichen) Sinne nimmt Aspekte wie Wortwahl, rhetorische

Wendungen, bildsprachliche Formen und konnotative Bedeutungen in den Blick. Es soll z.B. darum zu tun sein, die Bedeutungsunterschiede zwischen Wendungen wie ‚andere Menschen kennenlernen‘ und ‚Kontakte knüpfen‘, ‚sich weiterentwickeln‘ und ‚etwas dazu lernen‘ interpretatorisch zu fassen und auf ihre unterschiedlichen Funktionen im Feld der Sinnstiftung von Subjekt und Gesellschaft zu beziehen. Um die in den Interviews zum Ausdruck gebrachte Diskursivität der Aussagen besser verstehen und einordnen zu können, werden diese in der Auswertung vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Besprechungen dominanter diskursiver Formulierungen zum Wert von Auslandsstudien sowie zu Konzepten des Fremdverstehens gelesen. Kurz skizziert werden sollen im Folgenden also zunächst zwei gängige Definitionen von Wert, wie sie von Michael Byram für den Bereich der Studierendenmobilität diskutiert, und vier „Modelle des Wahrnehmens fremder Menschen und ihrer Kulturen“ (Kramer 1999:38), wie sie von Mario Erdheim und Jürgen Kramer als jahrhundertealte, aber immer noch prägende Muster kultureller Begegnungen identifiziert worden sind.

3. Der Wert akademischer Mobilität

Byram unterscheidet zwischen zwei prinzipiell unterschiedlichen Bestimmungen von Wert: Da ist für ihn zum einen der Wert, den eine Sache dadurch erhält, dass sie gegen eine andere Sache eingetauscht werden kann, und zum anderen der Wert, der einer Sache beigemessen wird, ohne dass derartige Äquivalenz- oder Tauschbeziehungen eine Rolle spielen. Ersteren nennt er den ökonomischen, instrumentellen oder monetären, letzteren den intrinsischen oder ethischen Wert (2008:31). In seiner Diskussion des Werts von Studierendenmobilität geht er davon aus, dass gemeinhin beide Arten von Wert dort vorkommen (und sich vermischen), wenn auch – wie er sagt – ökonomische Überlegungen deutlich

im Vordergrund stünden und ethischen zu mehr Gewicht verholfen werden sollte (ibid. 32). Für Byram sind Beispiele ökonomischen Werts, wenn Studierende ein Auslandsstudium betreiben, um ihre Jobchancen zu verbessern, wenn sie die Auslandszeit wie ein Statussymbol in ihrem Persönlichkeitsprofil zur Schau tragen, wenn sie über ein lediglich instrumentelles Interesse am Gastland oder der dort erlernten Sprache nicht hinauskommen, wenn sie ausländische Bildungsabschlüsse kaufen wie eine Ware, die dazu dient, ihre eigene Lebensqualität zu erhöhen – und natürlich auch, wenn Bildungsinstitutionen diese Abschlüsse wie eine Ware auf dem internationalen Markt zum Verkauf anbieten. Eine ethische Dimension von Wert sieht er hingegen – auf gesellschaftlicher Ebene – in der Verbesserung der Beziehungen zwischen Ländern und Kulturen, der Schaffung von verbindenden Elementen zwischen Kulturen oder gar der Herausbildung übernationaler Identitäten (z.B. einer europäischen durch Erasmus; ibid. 33-34) und – auf individueller Ebene – der Entwicklung der Persönlichkeit, dem Sammeln von Erkenntnissen, Einsichten und Erinnerungen sowie der Erlangung einer „critical cultural awareness“ (ibid. 42), also der Fähigkeit, sich kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten bewusst zu machen, nicht nur das Fremde sondern auch das Eigene zu hinterfragen und über beides nicht auf der Grundlage unreflektierter ethnozentrischer Normen zu urteilen.

Byrams Zweiteilung, so viel ist klar, bleibt nicht ohne Grenzfälle und Probleme. So kann für ihn die gleiche globale Motivation (z.B. ein Auslandsstudium zu machen, um sprachliche Fähigkeiten zu verbessern) in unterschiedlicher Wertschöpfung münden, abhängig davon, welcher Personenkreis betroffen ist. Byram unterscheidet zwischen Nicht-Sprachstudierenden, die sprachliche Vorteile anstreben (und unterstellt diesen das Streben nach „exchange value“; ibid. 35), und Sprachstudierenden, bei denen

er die sprachliche Dimension pauschal als eine ethische versteht, da sie der persönlich-akademischen Entwicklung diene und intrinsische Beweggründe habe. Ebenfalls führt er z.B. das Sammeln von schönen Erinnerungen als Beispiel rein ethischer Wertschöpfung an, da Erinnerungen als solche nicht zu vermarkten seien (ibid. 36). Es wird deutlich, dass hier komplexe Gemengelagen leicht unterschätzt, dabei vielfältige Umwandlungsphänomene und spezifische Kontexte nicht ausreichend berücksichtigt werden: Auch Studierende eines philologischen Fachs erhoffen sich durch die während des Auslandsaufenthalts verbesserte Sprachkompetenz eine Verbesserung ihrer Noten, ihrer Zeugnisse und späteren Lebenschancen. Andererseits ist das selbstische Streben nach ideeller persönlicher Bereicherung, z.B. durch Ansammlung wertvoller Erinnerungen, wenn wohl nicht ökonomisch motiviert, so doch sicher nicht als schlechterdings ethisch oder intrinsisch zu begreifen und bezeichnen. Und: Eine (teilbeabsichtigte und spätere) Umwandlung von Erinnerungen in materiellen Gewinn oder eine Optimierung des eigenen Leistungsportfolios – wie oben besprochen – kann nicht kategorisch ausgeschlossen werden.⁶ Wollen wir Byrams erhellende Zweiteilung des Werts des Auslandsstudiums nutzen, dürfen wir die Wertunterscheidung nicht an Personengruppen oder globalen Zielen, nach denen gestrebt wird, festmachen, sondern müssen auf die für einen Auslandsaufenthalt angeführten Begründungen fokussieren, auf die expliziten und impliziten Elemente der Äußerungen der Beteiligten zu ihren Motivationen und den geplanten wie beobachteten Wirkungen der Auslandszeit. Die Grenze zwischen ‚ich bin persönlich gereift (und verhalte mich aufgeschlossener gegenüber anderen)‘ und ‚ich bin persönlich gereift (und werde deshalb erfolgreicher durchs Leben gehen)‘, also zwischen einem intrinsischen Wert und seiner möglichen wettbewerbsmäßigen Instrumentalisierung ist schmal und muss interpretativ

an konkreten Diskursbeispielen herausgearbeitet werden; hierfür ist neben der Art, wie geredet wird, auch der größere Kontext der Aussage entscheidend.

4. Wie und warum dem Fremden begegnen? Vier Tendenzen

Entscheidend bleibt aber vor allem, ob die geäußerten Motivationen für einen Auslandsaufenthalt letztlich auf ein auf das Selbst bezogenes Verwertungsinteresse hinweisen oder nicht. Ist dies der Fall, sei es in klassisch kompetitiver oder neoliberal selbstoptimierender Weise, so muss von einer instrumentellen Wertsetzung ausgegangen werden. Ist dies nicht der Fall, so erscheint gegeben, was Byram als ethischen Wert versteht: ein Interesse am Anderen, das aus sich selbst heraus besteht und nicht auf Verwertungsgedanken des Selbst zurückgeführt werden kann bzw. ein vom Eigeninteresse absehendes Vermitteln zwischen der eigenen und der fremden Position (wie in der „critical cultural awareness“ angelegt). Um den jeweiligen Fluchtpunkt des Interesses am und im Kulturkontakt genauer fassen zu können, bieten sich die von Erdheim identifizierten (und von Kramer aufgegriffenen) „vier Tendenzen“ ethnologischen Denkens und Verhaltens an (1988:15), abgeleitet zunächst aus den Beschreibungen, die spanische Gelehrte des 16. Jahrhunderts über die Kulturen der Neuen Welt verfassten, aber als idealtypische Formen gut übertragbar auf heutige – und auch individuelle – Begegnungen mit dem Fremden.

Da ist zunächst die „entfremdende Tendenz“ (ibid. 18), die im Kulturkontakt primär eine Bestätigung der eigenen Überlegenheit, eine Legitimation der – so vorhanden – machtvollen Stellung gegenüber dem als fremd wahrgenommenen anderen sucht. Das Fremde wird als minderwertig, als unvereinbar mit dem eigenen Anspruch, als Verkörperung abzulehnender Eigenschaften angesehen. Das Eigene erfährt im Kontakt eine Aufwertung. Eine zweite, „verwertende Tendenz“ (ibid. 21) liegt

vor, wenn fremde Kulturen hauptsächlich „unter dem Blickwinkel der Ausbeutbarkeit“ betrachtet werden (Kramer 1999:38). Das Fremde gerät hierbei überhaupt nur soweit in den Blick, wie es der Befriedigung eigener Interessen nützlich sein kann. Dies kann wie in Erdheims und Kramers Beispielen in Zusammenhang mit Systemen kolonialer Administration und der Ausbeutung typischer Ressourcen geschehen, aber – wie in oben ausgeführten Überlegungen angesprochen – auch im Rahmen der Selbstwertsteigerung des neoliberalen Subjekts wahrgenommen werden (wenn Fremdheitserfahrung z.B. zur Aufbesserung der eigenen Vita dient). Was von der entfremdenden und verwertenden Tendenz unter hohem Selbstbezug der Anerkennung beraubt wird, rückt in einer weiteren, der „idealisierenden“ (Erdheim 1988:22) Tendenz in den Mittelpunkt des Interesses und wird dort radikal anders bewertet. Das Fremde erscheint mehrheitlich bis ausschließlich positiv, wird z.T. verklärt (wie im historischen Konzept des ‚edlen Wilden‘) und dient häufig als Vorbild für das im Vergleich kritisierte Selbst. So bleibt dieser Ansatz, auch wenn die idealisierende Tendenz die Abwertungen des entfremdenden Modells geradezu umkehrt und dem Fremden maximale Anerkennung zuteilwerden lässt, verhaftet in einem starken Rückbezug auf die eigene Position (und damit den entfremdenden und verwertenden Tendenzen nicht unähnlich). Für Erdheim ist die Idealisierung des Fremden „in der Regel mit der Enttäuschung an der Normalität der eigenen Kultur verknüpft, einer Enttäuschung, die bei der Motivation, [sich dem Fremden zuzuwenden] eine entscheidende Rolle spielt“ (ibid. 23.).

Ist den ersten drei Tendenzen gemeinsam, dass ihnen „die spezifischen Eigenarten“ der fremden Kulturen entgehen müssen, weil sie das Fremde ausschließlich mit den Augen und aus dem Interesse des Eigenen betrachten (Kramer 1999:38), eröffnet sich in einer vierten, der „verstehenden“

(Erdheim 1988:24) Tendenz ein quasi-ethnologischer Ansatz, der davon absieht, eigene Maßstäbe anzulegen, und darauf bedacht ist, durch Empathie und Perspektivenwechsel das Fremde auch aus seiner (fremden) Sicht zu erfahren und zu bewerten. Dieser Ansatz entwickelt sich dort, „wo das Fremde, trotz aller Fremdheit, das Gefühl von Vertrautheit erweckt. Voraussetzung dazu ist die Bereitschaft des Subjekts, zwischen sich und dem Fremden eine gemeinsame Basis herzustellen“ (ibid.), die jedes Überlegenheitsgefälle ausschließt. Voraussetzung ist auch, dass die Bereitschaft und Fähigkeit besteht, stets auch Fremdes im Eigenen und Eigenes im Fremden wahrzunehmen. Für Kramer, der wie Erdheim psychoanalytische Überlegungen in den Vordergrund stellt, ist klar: „Eine fremde Kultur und Gesellschaft verstehen zu wollen, ohne das Fremde in uns in den Blick zu nehmen, ist stets zum Scheitern verurteilt.“ (1999:49) Gelungenes Fremdverstehen hängt davon ab, dass Wahrnehmungen nicht primär auf die Eigenkultur bezogen werden, indem das kulturelle Objekt durch das Subjekt angeeignet oder untergeordnet wird (wie durch Entfremdung und Verwertung) oder das Subjekt an das Objekt gewissermaßen enteignet wird (wie durch Idealisierung und Assimilation), sondern dass – „in einem komplizierten Wechselspiel der Erhellung“ (ibid. 50) – als eigen und als fremd wahrgenommene Positionen miteinander in Beziehung gebracht und verhandelt, revidiert und verworfen, Perspektiven fortlaufend gewechselt werden. Dies ist kein abschließbarer Vorgang, sondern ein andauernder Prozess zwischen Annäherung und Rückzug, vorläufigen Erkenntnissen und fortlaufenden Revisionen der Beobachtungen über eigene und andere Kulturen (ibid.). Verstehende Tendenzen im interkulturellen Kontakt sind damit geprägt durch ein Interesse am Kontakt selbst, an den durch ihn möglich gemachten Erfahrungen und Erkenntnissen. Dies ist ein Interesse, das nicht auf ein Interesse am

Fremden und schon gar nicht ein Interesse am Eigenen reduziert werden kann. Das verstehende Modell des Fremdkontakts weist große Übereinstimmungen mit den Grundannahmen Byrams über den intrinsischen oder ethischen Wert von Auslandsstudien auf.

5. Was hat es gebracht? Die Antworten aus 50 Interviews

5.1 Muster im Material

Bevor eine detailliertere Diskursanalyse der Aussagen der Teilnehmer*innen zur Bewertung ihrer Auslandserfahrungen durchgeführt wird, soll hier zunächst auf eine Reihe von allgemeineren Erkenntnissen hingewiesen werden, die aus der Auswertung des Materials hervorgegangen sind: Zum einen ist festzustellen, dass sich in keinem der Fälle die in einem Interview gemachten Aussagen nur lediglich einer Rede-/Erfahrungsweise zuordnen lassen. Vielmehr ist der Regelfall ein Nebeneinander oder eine Verknüpfung unterschiedlicher Formulierungen und Perspektivierungen. So z.B. wenn durch den Aufenthalt erzielte Verbesserungen im sprachlichen Bereich in den parametrisierten Kategorien des Europäischen Referenzrahmens ausgedrückt werden, der Aufenthalt als gewollte „Herausforderung“ gedeutet wird, die zu mehr Durchsetzungs- und Konfliktfähigkeit geführt hat, ein starker Selbstbezug hergestellt wird in Formulierungen wie „ich wollte mal die Auslandserfahrung haben [...], dass ich mal selber in ein Land gehe und mich mit mir auseinandersetze“, gleichzeitig aber auch betont wird, wie gut es war „Freundschaften“ zu schließen, „andere Leute kennen[zulernen und die Kultur“ (Int. 32). Oder wenn neben den sprachlichen Zugewinnen (wiederum ausgedrückt in der Systematik des Referenzrahmens) in den Antworten u.a. auch abgezielt wird auf „das Wichtigste, was sich jetzt... ich sag mal... für später, fürs Berufliche ergeben hat“, der Aufenthalt als „eine sehr schöne Herausforderung“ gesehen wird, bei der man „viel gelernt hat“, besondere Betonung aber auch „der Kontakt mit

vielen internationalen Leuten“ erfährt, der maßgeblich zu folgendem Resümee führt: „da hat man natürlich auch viele schöne Tage erlebt, privat, sozial“ (Int. 13). Gedanken zur Verwertung und Selbstoptimierung stehen neben Überlegungen zur Persönlichkeitsbildung, Zweckorientierung schließt intrinsische Wertzuschreibung (der „schönen“ Erfahrung) nicht aus, klarer Selbstbezug changiert zu Fremdbezug, dann Gruppenbezug und zurück. Es ist klar und zu erwarten, dass die Komplexität der Auslandserfahrung in den reflektierten Betrachtungen der Teilnehmer*innen nicht auf die eine Motivation, die eine Auswirkung reduziert wird. Dennoch lassen sich – und das ist im Folgenden hier praktiziert worden –, unter Berücksichtigung des jeweiligen gesamten Kontexts und der Struktur eines Interviews, seiner logischen Verknüpfungen und Entwicklungen, seiner Betonungen und Priorisierungen und nicht zuletzt im Vergleich mit den anderen Interviews deutliche Tendenzen erkennen und Gewichtungen vornehmen.

Diese Interpretationsarbeit ist besonders angezeigt, da – und dies ist die zweite allgemeine Erkenntnis – in den Aussagen z.T. sprachliche Formen verwandt werden, die auf einen speziellen Erfahrungsdiskurs, einen Motivationshintergrund hinzuweisen scheinen, der Kontext aber eine völlig andere Bedeutung oder Sprechabsicht nahelegt bzw. erst durch den Kontext klar wird, wie die gemachte Einzeläußerung zu verstehen ist. Dies ist in Zusammenhang mit der in dieser Untersuchung zugrunde gelegten Beziehung zwischen Diskurs und Subjektivität von Bedeutung. Diskurse konstituieren Subjektivitäten, aber Diskurse sind wandelbar, lassen sich nicht ausschließlich an der Oberfläche sprachlicher Zeichen festmachen, an ihren Signifikanten, sondern gehen ihrerseits aus sozialen Praktiken und Bedeutungsgebungen, den Verhältnissen von Signifikanten und Signifikaten, ihrer jeweiligen spezifischen ‚Artikulation‘ hervor (Hall 1996:14), unterliegen einer prinzipiellen Polysemie (Barker

2003:94-95). In den Interviews stellt sich dies so dar, wenn z.B. eine Teilnehmerin berichtet, für sie „waren auch super wichtig, die Kontakte, die ich dort geknüpft habe“, sich im Verlauf des Gesprächs aber ergibt, dass diese Beziehungen gemeinsame hobbymäßige Interessen und Solidaritätsaktionen, nicht persönliches wirtschaftliches Vorkommen zum Gegenstand hatten (Int. 48), eine andere als Positives des Auslandsaufenthalts angibt, dass man „Input“ bekommt und „wieder flexibler“ wird, dann aber deutlich wird, dass es ihr im Wesentlichen um „Kreativität und Austausch“ mit anderen und ursprüngliche Naturerlebnisse geht (Int. 40). Ähnliche Bedeutungsspielräume und -verschiebungen lassen sich bei Erwähnungen des Auslandsaufenthalts als „bereichernd“, „lohnend“ und „wertvoll“ feststellen, die je nach Kontext auf die Aufbesserung des Lebenslaufs (Int.28) und der Sprachkompetenz (Int. 28, 44), die Erfahrung internationaler Freundschaften und sozialer Gemeinschaft (Int. 3, 5, 27) und die Herausbildung von Persönlichkeit und Charakter (Int. 3, 37) bezogen werden, hierbei zumeist aber, metaphorisch benutzt, auf die Zuschreibung eines eher intrinsischen denn monetären Werts verweisen.

Ein dritter Punkt betrifft zwei der vier oben vorgestellten Kategorien der Fremdwahrnehmung nach Erdheim und Kramer: Den Aussagen der Teilnehmer*innen lassen sich keine auch nur annähernd deutlichen Tendenzen der Idealisierung, geschweige denn der Entfremdung ablesen. Die Kulturen der Gastländer werden weder verherrlicht noch pauschal abgelehnt. Gesehen wird im Fremden Positives wie Negatives, zum Teil unter explizitem Rückbezug auf das Eigene, dessen positive und negative (Teil-)Aspekte für einige Teilnehmer*innen im Vergleich dann ebenfalls deutlicher hervortreten. Durchgängig überwiegt der Modus des Differenzierens und Relativierens, des Überprüfens und häufigen Modifizierens vorheriger Beobachtungen, Annahmen und Einstellungen. Dies wird in

den Antworten zu den Fragen nach der Beziehung zum Gastland, seiner Menschen und seiner Kultur, dem evtl. veränderten Bild von den Einheimischen, aber auch der allgemeinen Frage nach dem Verlauf des Aufenthalts oder der konkreteren Frage nach etwaigen Problemen deutlich. Die meisten Befragten berichten, dass sie ein gutes, engeres Verhältnis zum Gastland und den dort lebenden Menschen aufgebaut haben, einige verweisen auf Aspekte, die sie besonders schätzen gelernt haben und evtl. auch gerne in ihre Alltagspraxis im Heimatland übernehmen würden, dennoch werden (auch von ihnen) Dinge, die als weniger gut empfunden wurden, allgemein wahrgenommen und im Gespräch thematisiert (wenn auch nicht immer so pointiert ausgedrückt wie in Int. 48: „manches fand ich besser, manches fand ich schlechter“). Selbst in Äußerungen, die annähernd idealisierend oder ablehnend daherkommen (z.B. „generell die Menschen in Irland sind super“, Int. 49; „alle total hilfsbereit“, Int. 4; „hab mich an der RUB wohler gefühlt“, Int. 43), ist in den Urteilen keine pauschale Erhöhung oder Kritik an der eigenen Kultur erkennbar: Es werden stets eher ausgewählte Aspekte miteinander in Beziehung gesetzt (z.B. die Uni-Systeme, die Ausgehkulturen, die Umgangsformen) und mag es hie und da noch zu einer gewissen Homogenisierung der besprochenen Gesellschaftsbereiche und Personengruppen kommen, so ist ein stark generalisierender und radikal wertender Rückbezug auf die eigene nationale Gruppe – explizit wie implizit – im Prinzip davon ausgeschlossen. Doch nicht nur, dass Idealisierung und Entfremdung in den Antworten so gut wie keine Rolle spielen: Nicht wenige Teilnehmer*innen sprechen den Problemkomplex von Idealisierung und Entfremdung selbst offen an, wenn sie z.B. erläutern, dass der Aufenthalt bei ihnen zu einem Verlust früherer Romantisierung der fremden Kultur geführt hat oder dass sie, was gewisse wahrgenommene Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften von

Einheimischen betrifft, positiv überrascht wurden und dadurch ein Vorbehalt, also gewissermaßen eine zuvor bestehende Entfremdung aufgehoben wurde. Diese Stimmen sprechen davon, dass sie „ein runderes Bild bekommen“ haben (Int. 48), dass der Aufenthalt sie „etwas desillusioniert“ hat (Int. 40), dass sie „die rosarote Brille [...] dann auch abgesetzt“ haben (Int. 18), dass die Einschätzung der anderen Kultur „realistischer geworden“ ist (Int. 26) oder dass sie das andere Land kurz nach ihrer Rückkehr nach Hause „vielleicht ’n bisschen glorifiziert“ haben, jetzt aber zu einem abgewägten Urteil kommen (Int. 15). Wie eine Befragte zu den von ihr gemachten Aussagen über die beobachteten Eigenarten der (Angehörigen der) Gastkultur hinzufügt: „es gibt auch immer das Gegenteil“ (Int. 6).

Die geringe Rolle von Idealisierung und vor allem Entfremdung können zum einen sicherlich mit der konkreten Interviewsituation und herrschenden sozialen Erwünschtheitserwartungen zusammenhängen. Vorurteile, also „ablehnende oder feindselige Haltungen“, aber auch Stereotype gegenüber ethnischen, nationalen oder anderen sozialen Gruppen mögen heutzutage nicht mehr allzu offen geäußert werden (Petersen & Six 2008:109), zumal in einem akademischen, kulturwissenschaftlichen Setting wie den hier durchgeführten Gesprächen zwischen Lehrperson und Studierenden. Auch einseitig positive Äußerungen oder vollkommen unkritische Begeisterung verbieten sich in so einem Kontext im Prinzip aufseiten der Befragten. Aber zum anderen ist auch festgestellt worden, dass tatsächlich unter zurückgekehrten Erasmus-Studierenden, im Vergleich zu Studierenden, die keinen längeren Auslandsaufenthalt absolviert haben, nationale Stereotype zwar nicht durchweg abgelehnt oder gemieden werden, ganz im Gegenteil, diese aber in auffälligem Maß im Diskurs subjektiviert, relativiert und (unter)differenziert werden (Viol 2020:479). In Summe lässt sich festhalten, dass die von Erdheim und Kramer

in alten Fremdhheitsberichten festgestellten Tendenzen von Idealisierung und Entfremdung ausbleiben, wie auch der ihnen zugrundeliegende überhöhte ethnische Selbstbezug, die Fokussierung auf das nationale Eigene. Das in den Interviews zum Ausdruck gebrachte Eigene, das dem Fremden sehr wohl sehr zentral gegenübergestellt wird, ist eher ein privat-persönliches Eigenes, nicht die Zugehörigkeit zu einer als homogen wahrgenommen ethnisch-nationalen Gruppe.

Schließlich ist zu erkennen, dass es einen sehr deutlichen Unterschied gibt zwischen den Äußerungen, in denen die Teilnehmer*innen ihre Ziele und Motivationen für einen Aufenthalt, also seine erwarteten Auswirkungen retrospektiv beschreiben, und den Passagen, in denen sie über die ihrer Meinung nach tatsächlich eingetretenen Auswirkungen der Auslandszeit berichten – und zwar sowohl inhaltlich als auch in den Sprechweisen der Befragten. Grob gesagt spielen Selbstbezug und Verwertungsgedanken klassischer Art (zum Teil in verbrämender Form) in der erinnerten Motivation eine größere Rolle als in der Einschätzung der Auswirkungen, während in letzterer Verwertungsgedanken eher neoliberaler Couleur zum Tragen kommen, aber insgesamt deutlich von Verweisen auf Persönlichkeitsbildung und vor allem auf soziale Aspekte überwogen werden. Immer wieder wird hier der hohe Wert des ‚Leute-kennenlernens‘ und des Schließens von Freundschaften herausgestellt (Int. 4, 5, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 49, 50).

5.2 Vorher

Als Gründe für ihre Bewerbungen um einen Erasmus-Studienaufenthalt geben die Befragten in ihren Erinnerungen vor allem Interesse an dem ausgewählten Gastland (und seiner Kultur, Sprache und Literatur), am Kennenlernen von neuen Kulturen generell sowie am dann möglichen Vergleich zwischen dem Neuen und Bekannten

an. Genannt werden auch eine bereits bestehende stärkere Nähe oder Affinität zum Gastland, Neugier auf andere Menschen und Situationen sowie Lust am Reisen. In 32 der 50 Interviews werden derartige Motivationen verzeichnet. In 21 Gesprächen wird darüber hinaus konkret die Verbesserung der Sprachkompetenz angesprochen. Hier variiert die dahinterliegende Motivation, soweit sie thematisiert und erkennbar wird, von einem Interesse an der Sprache an sich („weil ich die Sprache total schön finde“, Int. 38; „hab vorher auch schon Spanisch gelernt, ohne Hintergedanken“, Int. 22) zu deutlich instrumentelleren Wertungen: Der Auslandsaufenthalt wird hier gesehen als „adäquate Möglichkeit, seine Sprachfähigkeit zu trainieren“ (Int. 14), er verleiht mehr sprachliche „Sicherheit im Studium“ (Int. 2). Die Verbesserung des Sprachniveaus wird – über Verweise auf eine Verbindung zum allgemeinen Studieninteresse hinaus – in Verbindung gebracht mit beruflichen Zielen („also ich möchte ja Englischlehrerin werden“, Int. 29; „wie soll ich Lehrerin werden, ohne die Sprache richtig zu sprechen?“, Int. 21; „weil es [als Lehrer] einfach Sinn macht, ein gutes Englisch zu sprechen“, Int. 11) und auch zum Teil ausgedrückt in der Sprache des ‚unternehmerischen Subjekts‘ (Hall 2017:327), das sein aus verschiedenen Kompetenzen bestehendes Leistungsportfolio ständig im Blick behalten muss: „es ist gut, mehrsprachig aufgestellt zu sein“ (Int. 19), „mir war klar, dass ich da aufstocken sollte“ (Int. 13), „ich wollte B2, vielleicht C1, so die Ecke“ (Int. 3).

Verwertende Tendenzen kommen auch in einem weiteren Bereich zum Ausdruck: Die große Mehrheit der Studierenden, die per Studienordnung zu einem Auslandsaufenthalt verpflichtet sind, erwähnt gewissermaßen ‚wahrheitsgemäß‘ und der Vollständigkeit halber, dass ein Grund für ihre Erasmus-Bewerbung die vorliegende Obligatorik war. Auch hier gibt es eine Bandbreite von Äußerungen, die auf der einen Seite eher die Pflicht in den

Mittelpunkt der Begründung stellen („es ist verpflichtend“, Int. 14; „es ist quasi Pflicht“, Int. 4; „der Hauptgrund war ja, dass es obligatorisch war“, Int. 10), eine große Mehrheit, die auf die Pflichterfüllung als einen Grund unter verschiedenen verweist (z.B. „einmal weil’s in meiner Studienordnung steht“, Int. 15; „einerseits weil ich sowieso ins Ausland musste“, Int. 49; „einerseits natürlich die Pflicht, weil das gehört zum Studium dazu“, Int. 30) und auf der anderen Seite Stimmen, die die Erfüllung der Pflicht nicht als maßgebliches Kriterium stehen lassen wollen, sondern andeuten, dass die Hauptgründe in einem anderen Bereich liegen bzw. die bestehende Pflicht sich mit eigenen Interessen deckt, die unabhängig davon bestehen: „wir müssen ja ’n Auslandsaufenthalt machen, aber das war sowieso mein Ziel“, Int. 31; „die Obligatorik war auch ein Grund, warum ich überhaupt Anglistik gewählt hab“, Int. 50.

Bei ungefähr einem Drittel der Befragten lassen sich außerdem Motive erkennen, die ihren Ausgang in einem starken Rückbezug auf eigene Interessen, nicht auf das Interesse am Fremden, nehmen („letztlich ist es doch was, was man für sich macht“, Int. 33; „aber ich glaub hauptsächlich für einen selbst“, Int. 45; „für einen selber“, Int. 34). Der Auslandsaufenthalt bietet hier eine Erfahrung, die man für sich, seine „persönliche Weiterentwicklung“ (Int. 33, 34) haben will („weil ich eben die Erfahrung machen wollte“, Int. 5; „aber vorrangig war auch der Gedanke, diese Auslandserfahrung zu haben“, Int. 30), er wird gesehen als wichtige Phase im eigenen Leben, als Belohnung, Entschleunigung, Abwechslung und somit als persönliche Lebenschance, die man sich nicht entgehen lassen darf: „also hier an der RUB wurd’s mir zwischenzeitlich ’n bisschen zu langweilig, sag ich mal, da wollt ich halt mal ’n bisschen Abwechslung“ (Int. 23); „ich wollte ’ne Auszeit“ (Int. 43); „Zeit für mich“ (Int. 34); „im Studium möchte ich auch gerne nochmal was anderes sehen“ (Int. 46); „das Schöne, was ich

mir zum Schluss noch aufgehoben hab [...] zum Kraft tanken“ (Int. 3). Dass hier eher nicht das Fremde, sondern das Selbst – die verwertende Tendenz, nicht die verstehende – im Zentrum der Überlegungen zu stehen scheint, wird deutlich wenn man bemerkt, dass als Motiv häufig angegeben wird, dass es den Sprecher*innen in diesen Teilen der Aussage prinzipiell darum geht, woanders zu sein, weg von zuhause, aber nicht an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten Kultur, der bzw. die für sich das Interesse der Studierenden geweckt hat: „ich wollte gerne weg von zuhause“ (Int. 17); „ich wollte halt einfach mal weg“ (Int. 20); „ich muss nochmal raus“ (Int. 24); „ich wollte eigentlich auch schon länger mal weg von zuhause“ (Int. 36); „dass man einfach auch rauskommt“ (Int. 45); „einfach nochmal [...] ein bisschen auszubrechen und [...] sich neuen Input zu holen“ (Int. 40); „dass ich mich in einem Land selber mit mir auseinandersetzen muss“ (Int. 32). Das Ausland wird zu etwas, das dem Ich etwas geben kann, bei dem es sich etwas holen kann, das es komplementieren, bereichern, weiterbringen oder ändern wird.

Aussagen, die noch deutlicher auf Selbstbezug und verwertende Tendenzen in der Ursprungsmotivation hindeuten, sind nicht sehr häufig (und kommen lediglich bei einem Fünftel der Interviews vor), sind aber – vor allem was die Verweise auf den Komplex der Lebenslaufaufbesserung angehen – in ihrer Art nicht uninteressant. So wird die Idee, dass ein Auslandsaufenthalt den Lebenslauf aufwertet, zwar angesprochen, aber in dementierender, entschuldigender oder auffallend beiläufiger Weise: „ich würd jetzt gar nicht so unbedingt sagen, dass es so für... für meinen Lebenslauf oder so ist, ne... ist natürlich auch immer schön, das irgendwie so irgendwo stehen zu haben“ (Int. 45); „zumindest der Ausblick, das ’n Auslandssemester immer gut im Lebenslauf auch untergebracht werden kann... natürlich wär das sinnlos, das zu verschweigen, dass das auch rein-

spielt“ (Int. 42); „also Auslandserfahrung auch so klassisch auf'm Lebenslauf kommt halt immer gut. Ist ja so'n Klassiker quasi, das gehörte natürlich auch dazu“ (Int. 34); „also ich hab mir schon überlegt, dass 'n Auslandsaufenthalt natürlich auf'm Lebenslauf auch gut aussieht“ (Int. 28). Die Befragten kennen das karrierebezogene Argument für einen Aufenthalt, möchten es sich aber nicht komplett zu eigen machen oder ihm eine ausschlaggebende Bedeutung zusprechen. Es wird deutlich, dass sie davon ausgehen, dass es im Prinzip für unerwünscht gehalten wird, den Auslandsaufenthalt auf eine berufsbezogene Verwertung zu reduzieren und dass sie aus diesem Grund die instrumentellen Tendenzen zwar erwähnen, aber gleich abschwächen. Immerhin: Die wenigen Eingeständnisse können vermuten lassen, dass ähnliche Erwägungen von Erwünschtheit andere Befragte dazu führen, die instrumentelle Motivation zur Aufbesserung des Lebenslaufs gar vollständig unerwähnt zu lassen. Die übrigen Hinweise auf Verwertung kreisen um die Komplexe des beruflichen Weiterkommens durch Eröffnung neuer Perspektiven (Int. 19, 34, 44), des großen effizienten Nutzens der Erasmus-Studienmöglichkeit (keine ‚Verschwendung‘ von Zeit und Aufwand durch Anrechnung der Studienleistungen und optimale organisatorische Unterstützung; Int. 10, 15, 21, 31, 46, 50) und – in vereinzelt Ansätzen – dem Wunsch nach persönlicher Herausforderung (Int. 32, 34, 38), zum Teil ausgedrückt in sprachlicher Nähe zu Wettbewerbs- und Selbstoptimierungsgedanken (wenn Befragte in dem zukünftigen Aufenthalt eine Möglichkeit sahen, „Bestätigung“ zu erfahren, „eigene Hürden zu überspringen“, „gefordert“ oder „flexibler“ zu werden; Int. 38, 30, 17, 41). In der erinnerten Planung nur selten vorkommend sind es gerade diese Aspekte der Persönlichkeitsbildung oder neoliberal angelegten Selbstverbesserung, denen in der Bewertung der Auswirkungen des Aufenthalts später deutlich mehr Bedeutung zugemessen wird.

5.3 Nachher

Was sind also die Haupttendenzen in den Antworten zur Frage nach den möglichen Auswirkungen des erlebten Aufenthalts? Liegen die Schwerpunkte beim Eigenen oder beim Fremden, auf intrinsischen oder instrumentellen Werten?

Die Hälfte der Befragten – also ähnlich viele wie bei der Frage nach den Ausgangsmotivationen – gibt an, dass die Erweiterung der Sprachkenntnisse die Auslandserfahrung lohnenswert gemacht hat bzw. empfehlenswert macht. Genannt werden hier u.a. die Verbesserung des Vokabulars, der mündlichen oder schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, der Alltagstauglichkeit der Fähigkeiten, aber vor allem auch des sprachlichen Selbstbewusstseins. Der Duktus der Aussagen bleibt hierbei oft neutral, lässt bisweilen aber auch eine stark verwerrende Tendenz, zumindest aber eine interessante rhetorische Verbindung zu Konzepten von Selbstentwicklung und Wettbewerbsorientierung erkennen. Wie auch im Vorher-Bereich der Studie verweisen einige Teilnehmer*innen auf den erwarteten späteren beruflichen Nutzen des „gesteigerten Sprachniveaus“ („das ist auf jeden Fall 'n guter Punkt, der mir auch beruflich super weiterhelfen wird“, Int. 34), fassen die Auswirkungen als Kompetenzentwicklungen, -gewinne oder -zuwächse auf („sprachlich hat sich das Ganze weiterentwickelt“, Int. 25; „die Sprachfertigkeiten werden ausgebildet [...], das hat mich nach vorne gebracht“, Int. 44) und werten den Aufenthalt in dieser Hinsicht als ein Mittel zum Zweck („der beste Weg, um sowas zu lernen“, Int. 12).⁷

5.4 Neoliberale Subjektivität ...

Ähnlich der hier festgestellten Verbindung zwischen Sprachenlernen und Kompetenzsteigerung finden sich auch in der allgemeinen Auswirkungseinschätzung der Befragten Aussagen, die auf eine Bewertung der Auslandserfah-

nung nach (neoliberalen) Kriterien „wie Konkurrenz, Durchorganisation und Vorteils-Nachteils-Kalkulationen“ (Fenner 2020) zur Steigerung des eigenen Portfoliowerts hindeuten. Spuren eines solchen Diskurses durchziehen knapp 20 der Interviews, sind damit also häufiger als in der Vorher-Betrachtung der Studie, erlangen in den Aussagen aber nie Dominanz, mischen sich mit anderen Einschätzungen und bleiben zumeist marginal.

So sehen einige Studierende in dem Aufenthalt z.B. einen willkommenen Druck zur persönlichen Leistungssteigerung, dessen erfolgreiche Bewältigung sie auf spätere (berufliche) Situationen vorbereitet („es gab ’nen größeren Druck [...], da muss man sich eben drauf einlassen“, Int. 48). Hierbei geht es nicht so sehr um späteren Erfolg bei der Ausübung eines bestimmten Berufs, sondern um eine allgemeine Selbstflexibilisierung, mit der man auf verschiedenste künftige Anforderungen reagieren kann. Es ist eine Herausforderung, die auf das Bestehen kommender Herausforderungen, eine Erfahrung, die auf zukünftige Erfahrungen vorbereitet – kurz: eine Investition in das sich ständig weiter(zu)entwickelnde Selbst: „man muss sich zwangsläufig zurechtfinden [...], das ermöglicht einfach, dass man... kommunikative Kompetenzen entwickelt, die einem dann für den weiteren Werdegang ungemein hilfreich sein können“ (Int. 7); „das waren Situationen, mit denen man im Alltag später auch konfrontiert wird, wenn man beispielsweise sich einen Beruf suchen wird“ (Int. 44); „das wichtigste, was sich jetzt... ich sag mal... für später, fürs Berufliche ergeben hat“ (Int. 13); „der erste Schritt mal in die Zukunft“ (Int. 4); „so dass ich dann weiß, dass ich das in Zukunft vielleicht nochmal machen kann und schaffen würde“ (Int. 28). Erwähnt werden in diesem Zusammenhang die Vorzüge der Selbstherausforderung, des Abbauens von Hemmungen, des „ins kalte Wasser geschmissen zu werden“ (Int. 33) und die aus einer erfolgreichen Bewältigung

dann resultierende „Bestätigung“ (Int. 48) in der Erkenntnis, „dass man es auch schafft“ (Int. 4) und darin, dies „sich und allen zu beweisen“ (Int. 35). Im Vergleich wird der Zustand vor dem Aufenthalt bzw. ohne Aufenthaltserfahrung dann zur „Komfortzone“ (Int. 48), die verlassen werden sollte. Herausforderungen werden „gemeistert“ (Int. 28, 35), das gegenwärtige Selbst wird „überwunden“ (Int. 20, 28).

Sprachlich sind diese Äußerungen nicht immer unähnlich denen, die auf Persönlichkeitsentwicklung im eher klassischen Sinn abheben, und überlagern sich teils mit ihnen, doch fokussieren diese neoliberal anmutenden Passagen noch deutlicher auf – und sind eingebettet in Kontexte von – Subjektivität, die das Selbst als ein auf sich gestelltes, gut zu organisierendes und zu optimierendes Element in einer Wettbewerbsgesellschaft fasst. Dies ist abzulesen an Antworten, die die gesteigerte Selbstorganisationsfähigkeit mit in den Vordergrund stellen (z.B. Int. 5, 12, 24, 37, 41), die hinzugewonnene Durchsetzungsfähigkeit betonen (Int. 5, 19, 32; „ich hab auf jeden Fall gelernt, mich durchzuschlagen“, Int. 41) oder das persönliche Vorankommen hervorheben: „es hat mich jetzt auf jeden Fall ordentlich... für zuhause... gepusht“, Int. 46; „das hat mich persönlich sehr weitergebracht“, Int. 25; „das hat mich... sag ich mal... weitergebracht“, Int. 23. In einigen wenigen Äußerungen erscheinen so selbst Aspekte, die Verbindung zum Sozialen oder der Persönlichkeitsbildung haben (welche insgesamt die größte Rolle in den Nachher-Betrachtungen spielen; s.u.), im Lichte von Konkurrenzverhältnissen und Marktorientierung, wenn z.B. gewachsene Selbständigkeit meint, dass man gelernt hat, „sich auf sich selber zu verlassen“ (Int. 48), „ich bin besser im Umgang mit anderen Menschen geworden“ (Int. 32) primär auf verbesserte Konfliktfähigkeit abhebt, die Übung im Kennenlernen von Menschen als Vorbereitung für die Jobsuche gesehen wird (Int. 44) oder das internationale

Miteinander in Studienprojekten in den Wendungen des Neoliberalismus gelobt wird als „in Teams arbeiten, mit... ja... heterogenen Gruppen in Kontakt zu sein, das war auf jeden Fall sehr sinnvoll“ (Int. 43).

Auch finden sich neoliberale Erwägungen in den offenen Kosten-Nutzen-Kalkulationen über die Vor- und Nachteile eines Auslandsaufenthalts, wie sie von zwei Befragten vorgetragen werden, die Studienzeitverzögerung als mögliches Manko diskutieren („weil es mein Studium deutlich in die Länge gezogen hat und... ich mich dadurch 'n bisschen benachteiligt fühle“, Int. 43), das mit anderen strategischen Aspekten (wie Steigerung der Flexibilität und Organisationsfähigkeit; Int. 41) abgewogen werden muss. Dies ist nicht immer ganz einfach, kurz nach dem Aufenthalt mit seinen vielfältigen Eindrücken und noch bevor die Karriere begonnen hat. Eine Stimme gibt deshalb auch zu bedenken: „wenn man jetzt im Einzelnen wahrscheinlich nicht die Gewinne aufrechnen kann... vielleicht drückt sich das später irgendwo in manchen Situationen aus, aber das kann ich jetzt... das weiß man ja noch nicht“ (Int. 42). Mag auch der konkrete Ertrag des Auslandsaufenthalts für das hier zum Ausdruck kommende unternehmerische Subjekt noch nicht vollständig zu ermessen sein, so ist doch in der Anlage der Überlegung die dem Neoliberalismus eingeschriebene ‚verpflichtende strategische Planung‘ von individualisierten, wettbewerbsfähigen Zielen und die Überwachung der Ergebnisse, von Investition und Gewinn zu erkennen (Steger & Roy 2010:12). Zu einer solchen strategischen Planung des eigenen Lebenslaufs gehört eine sich selbst überprüfende Reflektion der eigenen Positionierung im Feld der sogenannten Wettbewerber*innen: „ich find, es ist einfach 'ne Erfahrung, gerade heute in der globalisierten Welt, das ist ja... eigentlich, was auch... was auch viele machen... und oft auch gerne gesehen wird“ (Int. 47).

5.5 ... oder Persönlichkeitsbildung?

Demgegenüber steht eine Vielzahl von Äußerungen, die persönlichkeitsbildende Auswirkungen in dem Aufenthalt erkennen, ohne diese in Verbindung zu bringen mit ökonomischer Verwertbarkeit oder persönlichen Leistungs- und Effizienzsteigerungen. Genannt werden, allen voran, mehr Selbständigkeit und Offenheit, ein größeres Selbstbewusstsein bzw. mehr Mut. In zwei Dritteln der Gespräche werden derartige Auswirkungen thematisiert, häufig hierbei auch umfangreich ausgeführt. Stellvertretend für die zahlreichen Erwähnung seien hier lediglich drei herausgegriffen: „ich bin viel selbstbewusster und eigenständiger geworden“ (Int. 26); „ich bin selbständiger geworden, ich bin offener geworden“ (Int. 17); „selbständig zu sein, eigenständig in der Welt klarzukommen... 'n bisschen mutiger auch“ (Int. 50). Wichtig ist hierbei, dass in diesen Äußerungen die persönlichen Veränderungen nicht in einzelne Kompetenzen aufgeteilt und auf eine spätere Verwertbarkeit und Passgenauigkeit auf externe Ansprüche hin formuliert werden. Es geht vielmehr um die Person als Ganzes, „den Menschen überhaupt“ (Wilhelm von Humboldt zitiert in Tenorth 2013): „wenn man weggeht und wiederkommt, man ist nicht mehr die Person, die man vorher war [...]. So eine Erfahrung stärkt einen unheimlich“ (Int. 2); „weil es einen selbst in der Persönlichkeit verändert [...], im positiven Sinne“ (Int. 27). Die Zeit im Ausland wird gewertet als („coole“, „interessante“, „tolle“, „sehr schöne“, „fantastische“, „wertvolle“, „spannende“, „super“) „Erfahrung“, „Lebenserfahrung“ oder als „Erlebnis“. Die Auswirkungen werden in etlichen Fällen beschrieben als persönliches Wachstum („ich würde definitiv behaupten, dass ich durch die Zeit dort gewachsen bin“, Int. 46) oder als Erwachsenwerden („man wird einfach schneller erwachsener dadurch... und man wird auch einfach anders erwachsener dadurch“, Int. 10).

Nach Elmar Tenorth ermöglicht Bildung, neben der Aneignung von Kompetenzen, die Entwicklung von „Haltungen und ein[em] Verhalten, der Welt, sich selbst und anderen gegenüber“ (2013). Persönlichkeitsbildung bedeutet, dass man – im Austausch mit gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen – „zur eigenen Persönlichkeit wird, unverwechselbar und fähig individuelle Ziele und Lebensentwürfe zu rechtfertigen und verfolgen“ (ibid.) – und zwar auch solche, die nicht im Einklang mit den herrschenden ökonomisch-sozialen Anforderungen sind. Es ist dieses sich entwickelnde Verhalten zur Welt, zu sich selbst und zur gesellschaftlichen Realität, das tatsächlich immer wieder von den Befragten als ein wesentliches Merkmal ihrer Auslandserfahrung angegeben wird. Teilnehmer*innen verweisen in diesem Zusammenhang auf die Stärkung ihrer Persönlichkeit, dass sie gelernt haben, sich in der Welt zurechtzufinden, ihren Horizont zu erweitern, Neues zu entdecken, auch über sich selbst (Int. 1, 2, 9, 10, 16, 20, 24, 37, 42, 44, 50; „man lernt sehr, sehr viel über sich selbst“, Int. 11); dass sie in ihrem eingeschlagenen Weg bestärkt wurden oder auch dass sie entscheidende Hinweise für ihre weitere Lebensentwicklung erhalten haben: „weil man dadurch in andere Richtungen nochmal gelenkt wird“ (Int. 2); „man erkennt, was einem wichtig ist“ (Int. 1). Dass die in den Interviews anklingende Persönlichkeitsbildung zwar teils konform mit neoliberalen Formulierungen abläuft oder gelesen wird, aber im Gegenteil auch geradezu neoliberalen Ansprüchen zuwiderlaufende Auswirkungen haben kann, wird deutlich, wenn Befragte auf die wertvolle Entschleunigung ihres Lebens durch Erasmus hinweisen. Oder wie ein Interviewpartner schließt, der angibt, aus seinem Spanien-Aufenthalt „den Lebensstil ’n bisschen mitgenommen“ zu haben: „mittlerweile schieb ich Sachen bewusst auf, damit ich ein schöneres Leben für mich hab“ (Int. 18).⁸

5.6 Verstehende Tendenzen

Drückt sich in den Aussagen zu den persönlichkeitsbildenden Auswirkungen des Aufenthalts bisweilen noch ein betonter Selbstbezug aus (z.B. „man sollte es einfach für sich selbst machen, damit man sich persönlich weiterentwickelt“, Int. 10), so rücken in den vielzähligen Aussageteilen zum interkulturellen Verstehen Aspekte des Fremdbezugs und der wechselseitigen Einflussnahme in den Vordergrund. Wie auch in den Angaben zur vorherigen Motivation äußern sich zwei Drittel der Befragten explizit zur interkulturellen Dimension der Auslandserfahrung, formulieren diese jetzt aber häufig umfangreicher und differenzierter aus und verweisen auf Elemente, die über ein Interesse am Fremden hinausgehen. In 20 Gesprächen wird – wie auch zuvor – das Kennenlernen des Fremden (und seiner Kultur, Lebensweisen, Werte, Landschaften, Bildungs- und Gesellschaftssysteme) als positiver Wert eines Auslandsstudiums herausgestellt. Hinzu kommen aber auch ein Dutzend Äußerungen, die eine Auswirkung darin sehen, dass die Erfahrung einen kulturellen Perspektivenwechsel bewirkt hat, der dazu führt, dass Vorurteile und Klischees als solche erkannt, kritisch hinterfragt und abgebaut werden; dass Klischees kennengelernt werden, die andere über das eigene Land haben, und dass durch diese Konfrontation – sowie das eigene Erfahren einer anderen Kultur – auch das Eigene neu wahrgenommen wird, sei es nun in kritischerer, wertschätzenderer oder schlicht differenzierenderer Weise. Veränderungen, die in diesem Zusammenhang häufiger genannt werden, sind, „dass viele Vorurteile verändert oder über Bord geworfen wurden“ (Int. 35), „dass man generell ’n bisschen kritischer die Sachen hinterfragt“ (Int. 8) und dass sich eine „neue Perspektive auch auf das, was man zuhause hat“ (Int. 31), entwickelt.

Neben der Mehrung landeskundlicher Kenntnisse und dem Entwickeln einer interkulturellen Reflexionsfähigkeit („dass man immer wieder sich selber reflektieren sollte und offen an Sachen herangehen sollte“, Int. 35) erwähnen ein Dutzend der Befragten konkret das bessere „Verständnis“ (Int. 25, 34, 49), dass sie nun für die Kultur des Gastlandes (oder auch fremde kulturelle Positionen generell) entwickelt haben. Hierbei scheint es ihnen – wie Erdheim und Kramer – auch um die Aufhebung ethnozentrischer Sichtweisen und das Vermögen zu gehen, vormalig fremde Positionen von innen heraus zu verstehen, (vorübergehend) anzunehmen und selbst auszufüllen: „ich würd sagen, dass ich jetzt viel mehr Verständnis hab auch für neue Leute“ (Int. 35); „dass man vieles besser versteht“ (Int. 22); „so'n bisschen bleibt auch die Fähigkeit, transnational zu denken [...] und auch diese Wechselbeziehungen zwischen Ost- und Westeuropa mehr im Hinterkopf zu behalten“ (Int. 19); „jetzt kann man auch Dinge nachvollziehen“ (Int. 17). Für einige Befragte mündet diese von ihnen erlebte und gelebte Fremdheit – jenseits von verändertem Denken und Reflektieren – auch in einer Veränderung ihres Seins in der Welt, in einer neuen Selbstidentifikation, intellektuell wie emotional. Sie verweisen darauf, dass sie sich vormalig fremdkulturelle Praktiken zu eigen gemacht haben („man gewöhnt sich das dann so an“, Int. 50), dass sie sich als Teil der fremden Kultur (und die fremde Kultur als Teil von ihnen) betrachten, sie sich nun dort „heimisch“ (Int. 36; Int. 25, 15) fühlen: „ich war an Irland mitbeteiligt“ (Int. 30); „ich hab schon das Gefühl, dass 'n Teil von mir jetzt auch estnisch ist“ (Int. 35). Für manche Teilnehmer*innen bezieht sich diese Wirkung nicht nur auf die neue (Teil-)Identifikation mit (nur) einer neuen Kultur, sondern – befeuert durch die vielfältigen Kontakte in der internationalen Erasmus-Community – auf größere Zusammenhänge: „ich hab jetzt 'n besseres Gefühl für Europa“

(Int. 24); „man wird eigentlich generell offener gegenüber der ganz Welt, nicht nur gegenüber der Kultur vor Ort“ (Int. 6). Diese erlebte Weltoffenheit kann zu weiterem Interesse an interkulturellen Kontakten, am Austausch an sich führen. In einigen Interviews wird deutlich, dass die Befragten im Anschluss weitere Auslandserfahrungen planen, geknüpft Verbindungen pflegen oder neue Begegnungen erleben wollen („es hat auf jeden Fall nochmal dieses Interesse an Interkulturalität gesteigert, so dass ich auch jetzt in Bochum diese Verknüpfungen suche“, Int. 21).

6. Schlussbemerkung: das Eigene, das Fremde, das Gemeinsame?

Die deutlichste Veränderung zwischen den im Vorfeld angenommen Auswirkungen und den später festgestellten liegt im Bereich des Sozialen. Hier kommt es zu einer nachträglichen Beobachtung, die im Prinzip vorher überhaupt nicht Teil der Überlegungen war – und die eindeutig nicht zu verstehen ist als Ausdruck neoliberaler Subjektivität, als Zeichen einer „Ökonomisierung des Sozialen“ (Fenner 2020), einer strategischen Planung von zu erwerbenden Skills, einer Wettbewerbsorientierung etc.: Mehr als zwei Drittel der Befragten verweisen explizit auf das ‚Leutekennenlernen‘ als zentralen positiven Wert von Erasmus. Dies reicht von lockeren zu intensiveren, vorübergehenden zu dauerhaften Beziehungen („was bleibt, sind natürlich erstmal die Bekanntschaften“, Int. 45; „man findet Freunde für's Leben“, Int. 49). Verwiesen wird auf „Kontakte“, „Bekanntschaften“ und „Freundschaften“. Betont werden teils die schiere Zahl an Begegnungen, teils die Internationalität der Kontakte, teils die besondere Intensität durch die gemeinsame Erasmus-Erfahrung. Doch ganz unabhängig davon, ob andauernd oder kurz, flüchtig oder intensiv: Für die meisten sind es „die Menschen, die man kennenlernt“ (Int. 26), die das Erasmus-Studium zu einem prägenden Erlebnis machen: „die Leute, die

man kennenlernt – das war schon das Schönste“ (Int. 38). Dies sind Wertzuschreibungen, die nicht auf eine Privilegierung des Eigenen oder des Fremden zurückgeführt werden können – und schon gar nicht auf Individualisierung oder Konkurrenz –, sondern den Wert in einem Dritten setzen: dem Gemeinsamen und Gemeinschaftlichen (konkret angesprochen z.B. in Int. 5: „dass gar nicht diese ganzen Nationalitäten und diese Unterschiede im Vordergrund stehen, sondern einfach auch dieses... ganz egal, woher man kommt... was man vorher gemacht hat... dieses Gemeinschaftsgefühl vor Ort, was da auch entsteht [...], ich glaub, das ist auch was ganz Zentrales“).

Die hier zum Ausdruck kommende Betonung des Positiven im praktischen Erleben und Erschaffen von Gemeinschaft komplementiert und verstärkt die von den Befragten vorgenommene privilegierte Wertschätzung der Erträge im Bereich des interkulturellen Verstehens. Praktisch wie theoretisch, erlebt wie reflektiert steht das vermehrte und verbesserte soziale und interkulturelle Miteinander als der zentrale Wert von Erasmus für die Beteiligten. Auch jene Antworten, die in diesem Kontext „interkulturelle Kompetenz“ thematisieren, lassen erkennen, dass hiermit kein später wiederzuverwendender Portfoliowert des Einzelnen, kein instrumentalisierbares Skill, sondern eine gemeinschaftsbildende Fähigkeit gemeint ist, die für die Befragten einen ethischen, intrinsischen Wert besitzt. Das Interesse am Fremden, das Interesse am Kontakt selbst und am Wechsel zwischen eigenen und fremden Positionen kommt deutlich zum Ausdruck. Die Antworten der Befragten sind so zu einem Großteil im Einklang mit den Überlegungen Erdheims und Kramers zum gelungenen Verstehen des Fremden – und damit mit Motivationen, die nicht auf ein primäres Interesse an Verwertung und am Eigenen zurückzuführen sind. Im Vergleich dazu weist der Diskurs der Erasmus-Rückkehrer*innen lediglich geringe Spuren ökonomischer

Instrumentalisierung oder neoliberaler Rationalität auf – nicht annähernd so prominent, wie dies die offiziellen Zielsetzungen der politischen Programmgestalter und der medialen Nebentexte zum Wert von Auslandserfahrung vermuten lassen würden. Sprachliche und soziale Flexibilisierung, persönliche Profilbildung und wettbewerbsfähige Zukunftsorientierung werden zwar von einigen thematisiert, allerdings eher in Bezug auf die Motivation, die vor dem Aufenthalt bestand, und mit keiner Dominanz bei den Werten, die den Auswirkungen des Aufenthalts im Nachhinein vor allem zugeschrieben werden. Eine konsistent und mehrheitlich neoliberal geprägte Subjektivität lässt sich nicht ablesen – im Gegenteil.

Parallel zu den am Gemeinwohl orientierten Wertzuschreibungen durch verbessertes Fremdverstehen und die Ausweitung sozialer Bindungen steht in der starken Betonung von Persönlichkeitsbildung durch die Befragten eine noch auf das Selbst fokussierende Wahrnehmung. Doch auch hier legen die Wendungen und Formulierungen der Befragten keine egozentrische Haltung nahe. Vielmehr geht es bei den Äußerungen um persönliches Wachstum im Sinne eines Zurechtfindens, eines Klarkommens in der Welt, mit anderen, das auch die individuellen Eigenarten und Neigungen des Einzelnen nicht unter Konformitätsdruck (neoliberaler oder anderer Art) zum Verschwinden bringt – also um ein eher klassisch verstandenes Bildungsideal. Um noch einmal Tenorths Verständnis von Bildung als „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ zu bemühen: „In der modernen Welt, in der eine Vielfalt von Lebensformen und Normen existiert, bedeutet das zuerst, dass wir zum ‚Umgang mit Menschen‘ befähigt werden, dass wir [...] in unserem Verhalten berechenbar für andere, lernbereit und kommunikationsfähig, nicht gewaltförmig auf neue Probleme und auf die Erfahrung des Fremden oder auf andere Kulturen reagieren“ (2013). Es ist diese eng an die oben vorgestellten Überlegungen

zum Fremdverstehen anknüpfende Konzeption von Bildung schlechthin, der in den Wertzuschreibungen der Erasmus-Rückkehrer*innen, in ihren Aussagen zur Persönlichkeitsbildung, eine zentrale Bedeutung zukommt. Dies gibt zu der Hoffnung Anlass, dass unabhängig von den wirtschaftlichen Zielsetzungen des Erasmus-Programms eine seiner Hauptauswirkungen darin liegt, dass Studierende den guten „Umgang mit Menschen“ erleben, erlernen und später auch als einen Wert an und für sich erkennen.

7. Literatur

Auslandszeit (o.J.): *Auslandsstudium. Warum Studieren im Ausland einfach ein Muss ist*. URL: <https://www.auslandszeit.de/auslandsstudium/> [Zugriff am 4. Januar 2021].

Barker, C. (2003): *Cultural Studies. Theory and Practice*. London: Sage.

Beschluss des Rates vom 15. Juni 1987 über ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten (ERASMUS) (1987). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*. Nr. L 166, 25. Juni, S. 20-24.

Brinkmann, S. / Kvale, S. (2018): *Doing Interviews*. London: Sage.

Brown, W. (2015): Der totale Homo oeconomicus. Wie der Neoliberalismus den Souverän abschafft. *Blätter für deutsche und internationale Politik* 60(12), S. 71-82.

Byram, M. (2008): The 'Value' of Academic Mobility. In: Byram, M. / Dervin, F. (Hrsg.): *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, S. 31-45.

Education First (o.J.): *Erasmus. Dein Weg ins Ausland*. URL: <https://www.ef.de/erasmus/programm/> [Zugriff am 4. Januar 2021].

Erdheim, M. (1988): *Die Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fairclough, N. (1995): *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Routledge.

Fenner, D. (2020): *Selbstoptimierung*. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/bioethik/311818/selbstoptimierung> [Zugriff am 25. August 2021].

Flick, U. (2017): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.

Hall, S. (1996): Introduction. Who Needs Identity? In: Hall, S. / du Gay, P. (Hrsg.): *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, S. 1-17.

Hall, S. (2017): The Neoliberal Revolution ('2011). In: Davison, S. et al. (Hrsg.): *Stuart Hall. Selected Political Writings. The Great Moving Right Show and Other Essays*. Durham: Duke University Press, S. 317-335.

Kramer, J. (1999). Das Verstehen fremder Kulturen. Möglichkeiten und Grenzen aus ethnologischer, hermeneutischer und psychoanalytischer Sicht. In: Lenz, B. / Lüsebrink, H.-J. (Hrsg.): *Fremdheitserfahrung und Fremdhheitsdarstellung in okzidentalen Kulturen. Theorieansätze, Medien/Textsorten, Diskursformen*. Passau: Rothe, S. 37-53.

Krzaklewska, E. (2008): Why Study Abroad? An Analysis of Erasmus Students' Motivations. In: Byram, M. / Dervin, F. (Hrsg.): *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, S. 82-98.

Murphy-Lejeune, E. (2002): *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. London: Routledge.

Murphy-Lejeune, E. (2008): The Student Experience of Mobility. A Contrasting Score. In: Byram, M. / Dervin, F. (Hrsg.): *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, S. 12-30.

myStipendium (o.J.): *Was ist Erasmus?*
URL: <https://www.mystipendium.de/erasmus/was-ist-erasmus> [Zugriff am 4. Januar 2021].

NA/DAAD (o.J.): *Mobilität von Einzelpersonen*. URL: <https://eu.daad.de/programme-und-hochschulpolitik/erasmus-plus/leitaktion-1/de/46437-mobilitaet-von-einzelpersonen/> [Zugriff am 4. Januar 2021].

Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit (2013): *Erasmus-Jahresbericht 2012*. Bonn: DAAD.

Petersen, L.-E. / Six, B. (2008): Vorurteile. In: Petersen, L.-E. / Six, B. (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz, S. 107-110.

Rapley, T. (2018): *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. London: Sage.

Steger, M. B. / Roy, R. K. (2010): *Neoliberalism. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Tenorth, H.-E. (2013): *Bildung. Zwischen Ideal und Wirklichkeit*. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146201/bildungsideale> [Zugriff am 25. August 2021].

Verordnung (EU) Nr. 1288/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung von ‚Erasmus+‘ (2013). *Amtsblatt der Europäischen Union*. Nr. L 347, 20. Dezember, S. 50-73.

Viol, C.-U. (2020): Stereotype im Erasmus-Kontext. Die (relative) Ordnung des Diskurses. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(2), S. 463-485.

8. Endnoten

1 Zwar wird ebenfalls erwähnt, dass mit Erasmus+ auch beabsichtigt ist, „das gegenseitige Verständnis unter den Menschen zu verbessern“ (Verordnung 2013:51), aber das ökonomistische Argument überwiegt. Die Verordnung bettet den Studierendenaustausch ein in eine übergeordnete „Strategie [...] für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“ und den Ausbau von „brain circulation“ innerhalb der Gruppe der Mitgliedsstaaten (ibid.).

2 Das Argument, dass Studierende mit einer Teilnahme am Erasmus-Programm „ihre späteren Karrierechancen [...] verbessern und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt [...] erhöhen“ (myStipendium o.J.), ist derart weit verbreitet, dass es hier nur exemplarisch belegt werden kann. Der Bildungsdienstleister Education First z.B. rät Studierenden zu Erasmus-Erfahrungen, „da sich diese äußerst positiv auf Deinem Lebenslauf bemerkbar machen und auf dem modernen Arbeitsmarkt sehr gefragt sind“ (o.J.). Der Anbieter Auslandszeit bewirbt Auslandsstudien zur Erlangung der „häufig von Arbeitgebern geforderte[n] Auslandserfahrung“ (o.J.).

3 Nach Wendy Brown besteht das wesentliche Charakteristikum der spezifisch neoliberalen Ausweitung ökonomischen Denken und Handelns darin, dass das Subjekt – anders als in früheren Phasen wirtschaftlicher Entwicklung – nicht mehr primär von Faktoren wie Eigeninteresse und Gewinnausbeutung oder utilitaristischen Erwägungen (Verbesserung des Wohlergehens, Steigerung von Glück und Reichtum) geleitet wird, sondern hauptsächlich damit befasst ist, seinen eigenen „Portfoliowert in allen Lebensbereichen“ fortwährend zu steigern (2015:72). Dies geschieht, indem es sich selbst als strategisch zu entwickelndes Humankapital versteht und stets bestrebt ist, „auf solche Weise in sich selbst zu investieren“, dass seine Wettbewerbsposition gestärkt und auch künftige externe Investoren angelockt werden (ibid. 71).

4 Frühere Studien zu diesen Fragen deuten bereits an, dass die wichtigsten Motivationen für einen Auslandsaufenthalt im Bereich der Spracherfahrung, des fremdkulturellen Erlebens und einer internationalen Orientierung der Studierenden liegen, wobei der Aspekt der Verwertung nicht ausgeschlossen ist bzw. in den Untersuchungen nicht völlig eindeutig von nichtverwertenden Motivationen getrennt wird (Murphy-Lejeune 2002:82-96). Für Krzaklewska, die vor allem die Berichte von polnischen und italienischen Studierenden auswertet, teilen sich die Gründe in eine Erfahrungsdimension (die ihrerseits in kulturelle und persönliche Beweggründe zu unterteilen ist) und eine Karrieredimension (2008:94). Den Anteil derjenigen, die angeben, ihre späteren beruflichen Chancen durch einen Aufenthalt verbessern zu wollen, beziffert sie auf 70 Prozent; ob und wie stark darüber hinaus auch persönliche Motivationen von Gedanken der Verwertung und Selbstverbesserung geprägt sind, geht aus der Studie nicht hervor. Die vorliegende Untersuchung versteht sich als eine Weiterführung der Studien von Murphy-Lejeune und Krzaklewska, die anhand von konkreten Interview-Texten eruiert, wie die verschiedenen Motivationslagen der Befragten in den Aussagen diskursiv arrangiert werden, welche Motivationen andere überlagern oder bedingen und insbesondere mit welchen Sprechweisen etwaiger Instrumentalisierung oder Zweckfreiheit Ausdruck gegeben wird.

5 Nach Uwe Flick sind diese „Theorien, mit denen Menschen sich die Welt [...] erklären“, ein Kerngegenstand, ihre wissenschaftliche Rekonstruktion ein Hauptanliegen qualitativer Sozialforschung (2017:84).

6 So kann das Sammeln schöner und guter Erinnerungen durchaus zu den Selbsttechniken des neoliberalen Subjekts gehören – wie Yoga, Achtsamkeit und der Besuch im Fitnessstudio. Erinnerungen können einem auf das Selbst bezogenen Verwertungsinteresse unter-

liegen, z.B. im Bloggen für Geld oder Likes oder der Ausbildung einer Persönlichkeit hohen kulturellen Kapitals, die wertvolle bzw. sozial erwünschte Erfahrungen ihr Eigen nennen kann.

7 Dass sprachliche Verwertungsüberlegungen eine Rolle spielen, wird auch in der Aussage eines Teilnehmers deutlich, der sich dazu entschloss, die Landessprache nicht zu erlernen: „ich hatte auch nicht das Ziel, Ungarisch zu lernen einfach weil der... der Zweck dahinter nicht so richtig... also ich...“ (Int. 34). Seine spontane und unverblümete Verbindung des Ungarisch-Lernens mit Zweckrationalität lassen den Erasmus-Rückkehrer in der akademischen Nachbesprechung kurz ins Straucheln geraten.

8 In einem anderen Interview wird das verwertende Motiv der Aufbesserung des Lebenslaufs konkret angesprochen, aber mit Hinweis auf die einer solchen Absicht zugrundeliegende falsche Motivation verworfen. Der Aufenthalt ist für den Befragten eine „super Chance [...] für das eigene Leben“, aber die intrinsische Motivation muss vorhanden sein, man „muss Lust darauf haben“, denn „wer sich das einreden lässt, dass das toll für den Lebenslauf ist, oder so, das kann dann eigentlich, glaube ich, keinen Erfolg haben“ (Int. 22).