

**Austauschstudierende an den französischen *Grandes Ecoles*:
Studieren zwischen Integration und Ausgrenzung?**

Dissertationsschrift zur Erlangung des
Akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Paderborn

vorgelegt von Delphine Manuella Julienne Launay

Paderborn, 11. September 2020
Erstgutachterin: Prof. Dr. Christine Freitag
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Antje Langer

1. Einleitung.....	1
1.1 Zur Aktualität der <i>Grandes Ecoles</i>	1
1.2 Unterschiede zwischen <i>Grandes Ecoles</i> und Universitäten.....	2
1.3 Mobilität der Studierenden in Frankreich	3
1.4 Fragestellung, Ziele und Aufbau der vorliegenden Arbeit	4
2. Zusammenspiel von Elite, Hochschule und Internationalisierung	7
2.1 Entwicklung der französischen Hochschulbildung.....	7
2.1.1 Kurze Präsentation des Hochschulsystems in Frankreich	7
2.1.2 Zur Entstehung und Funktion der <i>Grandes Ecoles</i>	9
2.2 Elitebegriff im akademischen Kontext	11
2.2.1 Elite: Eine Begriffsannäherung	11
2.2.2 Funktions- und Leistungseliten	13
2.3 Konzept der Internationalisierung an Hochschulen	15
2.3.1 Begriffsdefinition von Internationalisierung und Globalisierung	15
2.3.2 Internationale Ausrichtung der französischen Hochschulen	17
2.4 Zwischenfazit Kapitel 2	24
3. Forschungsstand	26
3.1 Bestandsaufnahme der Forschung zur Studierendenmobilität.....	26
3.1.1 Bereiche und Probleme der empirischen Befunde	26
3.1.2 Faktoren zur Förderung der Integration der internationalen Studierenden	27
3.2 Befunde zum Thema <i>Grandes Ecoles</i>	28
3.2.1 Charakteristika der einheimischen Studierenden	29
3.2.1.1 Korpsgeist und hohe Kapitalarten der einheimischen Studierenden.....	29
3.2.1.2 Soziale Öffnung durch Projekte	33
3.2.2 Internationale Öffnung	35
3.2.2.1 Rangfolge in den französischen Elitehochschulen als Ausgrenzung der internationalen Studierenden.....	36
3.2.2.2 Auswahlverfahren als Erschweris für internationale Studierende	38
3.2.2.3 Zusammenhang zwischen dem Auswahlverfahren und dem Stipendium.....	40
3.3 Zwischenfazit Kapitel 3	41

4. Erläuterung der Methodologie, Vorgehen bei der Datenauswertung und Durchführung der Untersuchung	46
4.1 Zur Methodologie der <i>Grounded Theory</i>	46
4.1.1 Begründung der Wahl der <i>Grounded-Theory</i> -Methodologie für eine qualitative Vorgehensweise	46
4.1.2 Entstehungskontext der <i>Grounded Theory</i>	47
4.1.3 Kontroverse zwischen den Begründern der <i>Grounded-Theory</i> -Methodologie und die Gründe für die Wahl der <i>Grounded Theory</i> von Strauss und Corbin	49
4.1.4 Induktion, Deduktion und Verifikation	50
4.2 Erhebungsprozess und -instrumente	51
4.2.1 Auswahl der Elitehochschulen	51
4.2.2 Problemzentriertes Interview als Erhebungsmethode	53
4.2.3 Zugang zum Feld und zu den Befragten bei der ersten und zweiten Erhebungsphase	54
4.2.4 Gemeinsame Merkmale beider Hochschulen	59
4.3 Vorgehen bei der Datenauswertung nach Strauss und Corbin: ein dreistufiger Auswertungsprozess	61
4.3.1 Offenes Kodieren	62
4.3.2 Axiales Kodieren	65
4.3.3 Selektives Kodieren	71
5. Darstellung der Ergebnisse	72
5.1.1 Beschreibung des Phänomens	73
5.1.2 Ursachen	74
5.1.3 Strategien	76
5.1.4 Intervenierende Bedingungen	77
5.1.5 Konsequenzen	86
5.2 Phänomen: anders lernen wollen und müssen	90
5.2.1 Beschreibung des Phänomens	90
5.2.2 Ursachen	94
5.2.3 Strategien	98
5.2.4 Intervenierende Bedingungen	99
5.2.5 Konsequenzen	101
5.3 Phänomen: Französischkompetenzen als Türöffner	106
5.3.1 Beschreibung des Phänomens	106
5.3.2 Ursachen	108

5.3.3 Strategien.....	109
5.3.4 Intervenierende Bedingungen.....	110
5.3.5 Konsequenzen.....	120
5.4 Phänomen: Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung	123
5.4.1 Beschreibung des Phänomens	123
5.4.2 Ursachen	124
5.4.3 Strategien.....	127
5.4.4 Intervenierende Bedingungen.....	128
5.4.5 Konsequenzen.....	133
5.5 Kernkategorie: Befremdung.....	135
6. Fazit, kritische Reflexion und Ausblick	138
6.1 Angebote an den Gasthochschulen	138
6.1.1 Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Austauschstudierenden	138
6.1.2 Freizeitangebote als begleitende Prozesse: Voraussetzungen für die Teilnahme an außerakademischen Aktivitäten und für die Vereinsmitgliedschaften auf Grundlage institutioneller und individueller Perspektiven	141
6.2 Vorbereitung an den Herkunftshochschulen und Beratung der Austauschstudierenden an den Gasthochschulen.....	142
6.2.1 Akteur*innen der Beratung	142
6.2.2 Praktische Konsequenzen der Beratung	145
6.3 Möglichkeiten und Grenzen in der Lehre	147
6.3.1 Lehre an den Gasthochschulen.....	147
6.3.2 Differenzierung als Chance und Herausforderung seitens der Lehrenden	150
6.3.2.1 Inhaltliche Motivierung als Differenzierung im Seminar	151
6.3.2.2 Didaktische Motivierung als Differenzierung im Seminar	152
6.3.2.3 Unterschiedliche Lehrprofile an beiden Gasthochschulen.....	153
6.4 Kritische Reflexion	155
6.5 Ausblick	161
Literatur	164
Anhang	179

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Korps, Leistungs- und Positionseliten an den Grandes Ecoles.....	43
Abbildung 2: Kodierparadigma	66
Abbildung 3: Kodierparadigma	70
Abbildung 4: Frustration der Austauschstudierenden.....	72
Abbildung 5: Anders lernen wollen und müssen.....	90
Abbildung 6: Französischkompetenzen als Türöffner.....	106
Abbildung 7: Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung	123
Abbildung 8: Eigenschaften und Dimensionen der Kernkategorie „Befremdung“.....	135
Abbildung 9: Integration der Phänomene	136
Abbildung 10: Grafische Darstellung zum Verhältnis zwischen Integrations- und Ausgrenzungsformen.....	158

1. Einleitung

1.1 Zur Aktualität der *Grandes Ecoles*

Die *Grandes Ecoles*, die französischen Elitehochschulen, sind ein fester Bestandteil der Debatten in der französischen Medienlandschaft geworden. Diskutiert werden oftmals ihre Vor- und Nachteile, zuletzt im Rahmen der landesweiten Proteste der Gelbwesten in den Jahren 2018 und 2019. Obwohl sich die Gelbwestendemonstrationen ursprünglich an den Benzinpreisentwicklungen entzündet haben, stehen sie in engem Zusammenhang mit der Thematik der *Grandes Ecoles*, da zahlreichen Staatsbeamten vorgeworfen wird, sich aufgrund ihrer Ausbildung an einer französischen Elitehochschule von der Bevölkerungsrealität entfernt zu haben. Die *Grandes Ecoles* haben sich zum Kern einer Polarisierung entwickelt, die behauptet, dass sich Elitehochschulen negativ auf die Bevölkerung auswirken. Eine zunehmende Diskrepanz ist bei politischen, wirtschaftlichen und sozialen Fragen zwischen Elitehochschulabsolvent*innen und Absolvent*innen anderer universitärer Einrichtungen feststellbar. Der Wert der französischen Elitehochschulen wird per se infrage gestellt. So reagierte der französische Präsident Emmanuel Macron auf die landesweiten sozialen Proteste mit der Abschaffung der *ENA – Ecole Nationale d'Administration* –, einer sehr bekannten Elitehochschule, an der seit 1958 die Hälfte der französischen Präsidenten, darunter auch Macron, und viele Minister ausgebildet wurden. Mit dieser Reform knüpfte Macron an ein Wahlkampfversprechen an, das eine Förderung der sozialen Mobilität beinhaltet. Kritiker, wie Gieffers (2019) in ihrem Artikel „Rien ne va plus“¹, sprechen über einen „Treppenwitz“. Dem Elitekonzept wird in Frankreich – anders als in Deutschland – also zunehmend mit Misstrauen begegnet. Dieses wird maßgeblich von der rechtsextremen Front National und ihrer Spitzenkandidatin Le Pen geschürt, die sich als „Kandidatin des Volkes“ präsentiert, um sich von ihren Konkurrenten, die sie als lebensfremde Eliten darstellt, abzugrenzen (vgl. Kemping, 2017). Macron, der sich eigentlich vom klassischen Parteienlager distanziert, wird vorgeworfen, dass er mit seiner Bildungskritik „ein System [kritisiert], von dem er profitiert hat“ (Gieffers, 2019).

Trotz einer solch massiven Kritik genießen die französischen Elitehochschulen paradoxerweise auch mediale und öffentliche Anerkennung. Die französischen Elitehochschulen und ihre Absolvent*innen werden in der französischen Presse für ihren wirtschaftlichen Beitrag auch als Motor der Innovation gelobt. Wack, Präsidentin der *Conférence des grandes écoles*², betont den Erfolg der Elitehochschulen: „Soyons fiers de la cohésion des Grandes Ecoles au sein de la CGE“³. Im Jahr 2018 wurden in den französischen Elitehochschulen die besten Ergebnisse bezüglich der beruflichen Eingliederung und der internationalen Attraktivität seit 2010 erreicht (vgl. Wack, 2018). Laut einem Bericht der *Conférence des grandes écoles* wurden 83 % der Gründer*innen der insgesamt 190 französischen Start-up-Unternehmen, die 2016 bei der Consumer Electronic Show in Las Vegas präsent waren, an einer französischen Elitehochschule

¹ Übersetzungsversuch: „Rien ne va plus“ – nichts geht mehr.

² *Conférence des grandes écoles*: ein französischer Verband von Elitehochschulen.

³ CGE: *Conférence des Grandes Ecoles*; Übersetzungsversuch: Seien wir stolz auf den Zusammenhalt der *Grandes Ecoles* innerhalb der *Conférence des Grandes Ecoles* (CGE).

ausgebildet. Nur 16 % der Startup-Gründer*innen hatten eine andere universitäre Einrichtung besucht (vgl. C. N., 2016). Jounjean, *délégué général de la Conférence des grandes écoles*⁴, deutet diese Konstellation wie folgt

Ce résultat confirme que la politique en matière d'entrepreneuriat suivie depuis quinze-vingt ans dans les grandes écoles porte ses fruits. La formation joue un rôle majeur dans l'entrepreneuriat: il ne suffit pas d'avoir une bonne idée, il faut aussi savoir monter un business plan, développer les bons réseaux etc. Devenir créateur d'entreprise ne s'improvise pas!⁵ (Bariéty, 2016).

1.2 Unterschiede zwischen *Grandes Ecoles* und Universitäten

Die *Grandes Ecoles* unterscheiden sich stark von den Universitäten und erfreuen sich einiger Besonderheiten innerhalb der französischen Hochschulbildung. Allerdings ist es schwer, die *Grandes Ecoles* zu definieren, weil sie im Gegensatz zu den Universitäten nicht gesetzlich reglementiert werden (vgl. Gesetz Nr. 68–978 vom 12. November 1968 von Faure und Gesetz Nr. 84–52 vom 26. Januar 1984 von Savary) und auch intern differieren: Die *Grandes Ecoles* sind in verschiedene Fachrichtungen (z. B. Handel wie in der vorliegenden Untersuchung) eingeteilt und vermitteln praxisorientiertes Wissen. Durch die Anpassung der Ausbildungsangebote an die Erwartungen der Firmen und die enge Beziehung zur Berufswelt und den Arbeitgebern erhoffen sich die *Grandes Ecoles*, ein quantitatives und qualitatives Netzwerk zu den Firmen aufzubauen und ihre Erfolgchancen zu erhöhen (vgl. Seidel, 2007, 239–240; Barmeyer, 2010, 104–105). Nur eine geringere Anzahl von Studierenden ist an *Grandes Ecoles* eingeschrieben, weil der Zugang zu den Elitehochschulen strikt durch den Zulassungswettbewerb nach der zweijährigen Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung in den *Grandes Ecoles* begrenzt wird (vgl. Sieh, 2013, 70; Barmeyer, 2010, 102). In diesen Vorbereitungsklassen haben die Lernenden, noch dazu gefördert durch die Aufnahmetests, ein elitär-, wettbewerbs- und leistungsorientiertes Image, weil die Studierenden ein breites und zugleich profundes Allgemeinwissen in den *classes préparatoires*⁶ erwerben (vgl. Debeune, 1977, 224; Durand, Neubert, Röseberg & Viallon, 2006, 29–31). Durch den hohen Selektionsgrad und das Prestige der Elitehochschulen gelangen sie in verantwortungsvolle und einflussreiche Positionen in der Politik oder in Großunternehmen und erhalten sehr hohe Startgehälter (vgl. Barmeyer, 2010, 99, 104–105; Basso & Dornier, 2004, 113).

Trotz des Prestiges und des elitären Rufes der *Grandes Ecoles* müssen sie sich, wie die Universitäten, den Anforderungen einer zunehmenden Internationalisierung stellen: Sie müssen sich international behaupten, um sich im Ranking möglichst weit oben zu platzieren und um ihre Sichtbarkeit auf internationaler Ebene zu festigen. Mithilfe des gemeinsamen europäischen Hochschulraums sollen internationale Lernende für das Studieren an französischen Elitehochschulen begeistert werden, einheimische Studierende sollen sich unter anderem wissenschaft-

⁴ *Délégué général de la Conférence des grandes écoles* ist der Beauftragte des französischen Verbands von Elitehochschulen.

⁵ Übersetzungsversuch: Dieses Ergebnis bestätigt die Unternehmenspolitik, die seit fünfzehn, gar zwanzig Jahren in den *Grandes Ecoles* Früchte trägt. Die Ausbildung spielt eine bedeutende Rolle im Unternehmensbereich: Eine gute Idee reicht nicht aus, es ist ebenfalls wichtig, einen Businessplan aufzustellen, gute Netzwerke aufzubauen usw. Ein guter Firmengründer zu werden will gelernt sein!

⁶ Die *classe préparatoire* ist eine Vorbereitungsklasse.

lich und kulturell qualifizieren. Dies zeigt bereits die Relevanz, die dem Beitrag der internationalen Studierenden zur Entwicklung der Institution und der einheimischen Studierenden beigemessen wird.

1.3 Mobilität der Studierenden in Frankreich

Bildungsmigration ist jedoch kein neues Thema. Sie existiert seit Jahrhunderten, nimmt aber in der jüngeren Vergangenheit durch die Internationalisierung der Hochschulen, durch die wachsende Globalisierung der Bildungssysteme und -karrieren sowie durch die steigende Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitsmigrant*innen zu. Aus diesem Grund werden mobile Studierende der Mittelschicht von manchen Ländern als Arbeitsmigrant*innen anerkannt. Dies ist nicht nur in den USA und in Großbritannien der Fall, sondern auch in der Europäischen Union (vgl. Barthelt, Meschter, Meyer zu Schwalbedissen & Pott, 2015). Insgesamt über 5 Millionen internationale Studierende verbringen im Jahr 2016 ein Jahr an einer ausländischen Universität (vgl. Campus France, 2019a, 5). Etwa 245.000 entscheiden sich für Frankreich (vgl. ebd. 14). Europa stellt weltweit die wichtigste Aufnahmeregion internationaler Studierender dar. 49 % aller internationalen Studierenden werden hier aufgenommen. Frankreich und Deutschland liegen gemeinsam auf Rang 4 der Zielländer. Gefolgt werden sie von den USA, von Großbritannien und von Australien (vgl. ebd. 14). Frankreich gilt als das beliebteste nicht-englischsprachige Zielland und wird bis 2027 schätzungsweise 500.000 Gastlernende pro Jahr aufnehmen (vgl. Kooperation international, 2020). Nach Frankreich migrieren viele Lernende aus Ländern der Frankophonie, deren Amts- oder erste Fremdsprache Französisch ist. Béatrice Khaiat, Präsidentin von *Campus France*⁷, weist zudem auf die Bedeutung der wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Zentralstellung des Landes für seine Attraktivität hin: „La France est au coeur de l’Europe, c’est la sixième puissance économique mondiale, notre recherche est reconnue avec 62 prix Nobel et elle attire des gens de tous les continents“ (Mazuir, 2018)⁸. Die Anzahl ausländischer Studierender könnte in den nächsten Jahren allerdings zurückgehen, weil Nicht-EU-Studierende mit Ausnahme von Promovierenden in Frankreich ab dem Wintersemester 2019/2020 an staatlichen Universitäten und *Grandes Ecoles* hohe Gebühren bezahlen müssen (vgl. Schlütter, 2019). Überdies galten die administrativen Prozesse für internationale Studierende als kompliziert. Das Fehlen eines Willkommensprogramms war für die nur sehr langsame Zunahme des Anteils internationaler Studierender an französischen Hochschulinstitutionen verantwortlich. Andere Länder verfolgen eine deutlich offensivere Willkommensstrategie. Zur Steigerung der Attraktivität präsentierte die aktuelle französische Regierung am 19. November 2018 deshalb Maßnahmen wie das Projekt *Bienvenue en France*⁹ (vgl. Philippe, 2018).

Die Frage, die sich stellt, ist, welche Formen der Studierendenmigration an französischen Elitehochschulen existieren und worin die Unterschiede zwischen ihnen bestehen. Zwei Formen der Studierendenmigration werden an den französischen Elitehochschulen unterschieden: *credit mobility* und *degree seeking mobility*. Im Gegensatz zu den Lernenden der *degree seeking mobility* erbringen die Studierenden der *credit mobility* (Austauschstudierende und Studierende

⁷ *Campus France* ist ein Infobüro über das Studium in Frankreich.

⁸ Übersetzungsversuch: Frankreich liegt im Herzen Europas und ist die sechststärkste Wirtschaftskraft weltweit. Unsere Forschung ist mit 62 Nobelpreisen anerkannt und spricht Leute aus allen Kontinenten an.

⁹ Übersetzungsversuch *Bienvenue en France*: Herzlich willkommen in Frankreich.

der Summerschool) Studienleistungen. Sie müssen Leistungspunkte oder Scheine erwerben, während die internationalen Studierenden der *degree seeking mobility* den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung verfolgen, um ein Bachelor-, Master- oder Promotionsstudium absolvieren zu können. Einerseits werden die Austauschstudierenden „weiterhin zu einem Großteil als temporäre Zuwanderer angesehen, von denen erwartet wird, dass sie am Ende ihres Studiums in ihr Herkunftsland zurückkehren“ (Sykes, Ni Chaoimh, 2011, 31, zit. nach Barthelt, Meschter, Meyer zu Schwabedissen & Pott, 2015), andererseits vereinfachen Konzepte wie die *post-study schemes* in einigen Ländern den Zugang zum Arbeitsmarkt während und nach dem Studium. So sollen auch Probleme des Fachkräftemangels gelöst werden. Länder, die mit dem Fachkräftemangel konfrontiert werden, betrachten internationale Studierende als ideale Zuwanderer*innen (vgl. ebd.).

1.4 Fragestellung, Ziele und Aufbau der vorliegenden Arbeit

Bei aktuellen Studien fällt auf, dass hier vor allem das Aufnahmeverfahren der einheimischen und internationalen Studierenden im Fokus steht, um die internationale Öffnung der *Grandes Ecoles* zu beweisen. Bislang wurde dabei jedoch die Integration der Austauschstudierenden nicht untersucht. Genau hier setzt meine Arbeit an. Sie legt den Fokus auf die Gruppe der Studierenden, die den Weg der *credit-mobility* an *Grandes Ecoles* wählt. Die meisten Austauschstudierenden, die eine der beiden für diese Untersuchung relevanten französischen Gasthochschulen besuchen, nehmen am ERASMUS-Programm teil. Ziel dieses Programms ist es, die Mobilität von Studierenden, jungen Erwachsenen, Dozierenden und ausländischem Unternehmenspersonal zwischen den 33 Ländern der EU zu fördern. Mit einem drei- bis zwölfmonatigen Aufenthalt an einer Gastinstitution können Lernende im Gastland studieren und wertvolle Erfahrungen sammeln (vgl. EF Education First, 2020).

Es gilt zu klären, ob das vorhandene Elitekonzept an den französischen Eliteinstitutionen auch Austauschstudierende betrifft. Zu fragen ist, ob und inwieweit sich die französischen Eliteinstitutionen als Gasthochschulen an die Bedürfnisse von Austauschstudierenden anpassen können und welche Faktoren sie in diesem Prozess beeinflussen. Relevant werden dabei die Konzepte, die Austauschstudierende unter dem Begriff der Integration fassen, sowie die Angebote, die zur Förderung ihrer Integration von den Gastinstitutionen entwickelt werden. In diesem Spannungsfeld ist meine Arbeit angesiedelt. Meine Untersuchung **„Austauschstudierende an den französischen *Grandes Ecoles*: Studieren zwischen Integration und Ausgrenzung?“** verfolgt das Ziel, die Bedeutung der Integration und der Ausgrenzung für die Austauschstudierenden, die einheimischen Studierenden, die Sprachdozent*innen, die Vereinsmitglieder aus unterschiedlichen studentischen Vereinen und die Berater*innen für Austauschstudierende von zwei exemplarischen *Grandes Ecoles* als Gast zu erfassen, zu untersuchen, welche Faktoren auf die Integration vs. Ausgrenzung der Austauschstudierenden einwirken, und in einem nächsten Schritt Schlussfolgerungen bezüglich der Integration vs. Ausgrenzung der Austauschstudierenden an *Grandes Ecoles* zu ziehen. So soll insgesamt die Bedeutung des nationalen Elitekonzepts und des Auslandssemesters für einheimische Studierende und für Austauschstudierende erfasst und analysiert werden. Deutlich wird werden, wie die Öffnung eines elitären Hochschulsystems von den Studierenden und von den Gasthochschulen betrachtet wird. Dadurch wurde ein bestimmter Fokus für den Zugang zum Forschungsfeld gesetzt und die

Grounded Theory als Forschungsmethode und Methodologie von Strauss und Corbin gewählt, um eine empirische fundierte Theorie durch die Beiträge der Befragten zu entwickeln. Die leitende Fragestellung „**Inwiefern sind die Austauschstudierenden an den *Grandes Ecoles* integriert?**“ führt zu folgender Gliederung:

Im zweiten Kapitel wird der fachliche und wissenschaftliche Hintergrund dargestellt, der eine theoretische Sensibilisierung für das Thema im Sinne der *Grounded Theory* leistet (vgl. Corbin & Strauss, 1996, 31, 35). Zum besseren Verständnis wird die Entwicklung der französischen Hochschulbildung beleuchtet. Hier geht es um eine kurze Präsentation des Hochschulsystems in Frankreich (Abs. 2.1.1) und um die Entstehung und Funktion der *Grandes Ecoles* vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart (Abs. 2.1.2). Im Zuge dieser ersten Ansätze wird der Elitebegriff im akademischen Kontext erfasst (Abs. 2.2). Eine Begriffsannäherung wird angegeben (Abs. 2.2.1) und anschließend werden die Funktions- und Leistungseliten (Abs. 2.2.2) erläutert. Anders als es zu erwarten wäre, entschied ich mich in meiner Arbeit dafür, den Begriff der Integration vor der Erhebung und der Auswertung nicht zu definieren, um die Befunde, im Sinne einer *Grounded Theory*, nicht vorab zu normieren. Merkmale werden berücksichtigt, welche die Elitebildung an den *Grandes Ecoles* charakterisieren, die allerdings unzureichend sind, um die Eliten an den *Grandes Ecoles* zu definieren. Zudem wird das Konzept der Internationalisierung an Hochschulen (Abs. 2.3) eingebettet. Erarbeitet wird das Verhältnis zwischen dem Elitekonzept, das sich an französischen Gasthochschulen etabliert hat, und dem Grad der Internationalisierung. Die Geschichte der *Grandes Ecoles* und die Bedeutung des nationalen Elitekonzepts sollen in den Blick genommen werden, da die dabei hervorgehobenen Partikularitäten auch auf Gemeinsamkeiten der beiden für die empirische Betrachtung ausgewählten Gasthochschulen verweisen (Abs. 2.3.1 und 2.3.2).

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Forschungslage und umfasst drei Teile. Der erste Teil enthält eine Bestandsaufnahme der Forschung zur internationalen Studierendenmobilität. Analysiert werden Bereiche und Probleme der empirischen Befunde (Abs. 3.1.1) und Faktoren zur Förderung der Integration der internationalen Studierenden (Abs. 3.1.2). Im zweiten Teil werden die relevantesten Studien zum Thema *Grandes Ecoles* beleuchtet. Zuerst werden die Charakteristika der einheimischen Studierenden präsentiert (Abs. 3.2). Der Fokus liegt auf dem Korpsgeist und den hohen Kapitalarten der einheimischen Lernenden (Abs. 3.2.1.1) und der sozialen Öffnung durch Projekte (3.2.1.2). Im dritten Teil wird die internationale Öffnung an den *Grandes Ecoles* analysiert (Abs. 3.2.2). Präsentiert werden die Rangfolge in den französischen Elitehochschulen als Ausgrenzung der internationalen Studierenden (Abs. 3.2.2.1), Auswahlverfahren als Erschwernis für internationale Studierende (Abs. 3.2.2.2) und der Zusammenhang zwischen dem Auswahlverfahren und dem Stipendium (Abs. 3.2.2.3).

Kapitel 4 widmet sich der Erläuterung der Methodologie sowie der Beschreibung des Vorgehens bei der Datenauswertung und bei der Durchführung der Untersuchung. An die Methodologie der *Grounded Theory* (4.1) schließen sich weitere Unterkapitel an, in denen der Erhebungsprozess und die Erhebungsinstrumente (4.2) sowie das Vorgehen bei der Datenauswertung nach Strauss und Corbin (4.3) jeweils zu meiner eigenen Untersuchung in Bezug gesetzt werden.

Es folgt Kapitel 5 und damit das relevanteste Kapitel dieser Untersuchung: die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Die Auswertung des Datenmaterials legt offen, dass sich alle Phänomene auf die Befremdung der Austauschstudierenden beziehen, die in den Unterkapiteln (Abs. 5.1, 5.2, 5.3 und 5.4) detailliert erläutert werden. Anschließend werden die Auswirkungen der Befremdung auf die Integration der Austauschstudierenden beschrieben (Abs. 5.5).

Im Kapitel 6 wird ein Fazit aus dem empirischen Teil dieser Arbeit gezogen (Abs. 6.1, 6.2 und 6.3). Zudem erfolgt eine kritische Reflexion mit Schlussfolgerungen und Konsequenzen (Abs. 6.4). Im Anschluss ist noch die Frage nach dem Einfluss des nationalen Elitekonzepts auf das französische Hochschulbildungssystem in den Blick zu nehmen. Die Arbeit greift die Bedeutung eines solchen Hochschulsystems für die Integration der Austauschstudierenden in einem internationalen Kontext auf. Im Ausblick werden weitere Forschungsdesirats aufgedeckt und davon ausgehend Anknüpfungspunkte für zukünftige Erhebungen entwickelt (Abs. 6.5).

2. Zusammenspiel von Elite, Hochschule und Internationalisierung

Dieses Kapitel behandelt das Zusammenspiel zwischen Elite, Hochschule und Internationalisierung. Es wird in vier Teile unterteilt, um die Entwicklung des französischen Hochschulsystems zu präsentieren (Abs. 2.1) sowie den Elitebegriff im akademischen Kontext (Abs. 2.2) und das Konzept der Internationalisierung an Hochschulen zu verstehen (Abs. 2.3). Im Anschluss werden die Ziele der vorliegenden Studie analysiert und die Herausforderung der hochschulakademischen Elite im internationalen Kontext aufgegriffen (Abs. 2.4).

2.1 Entwicklung der französischen Hochschulbildung

Im folgenden Abschnitt (2.1.1) wird das französische Hochschulsystem kurz vorgestellt, bevor anschließend der Fokus auf die Entstehung und Funktionen der französischen Elitehochschulen (2.1.2) gelegt wird. Die Präsentation der Entwicklung sowie der Besonderheiten der französischen Hochschulbildung dient dazu, die Anlage des Theoretical Sampling in meiner Arbeit nachvollziehen zu können.

2.1.1 Kurze Präsentation des Hochschulsystems in Frankreich

Das französische Hochschulwesen ist aufgrund der zahlreichen ministeriellen Zuständigkeiten, Studiengänge, Zugangsvoraussetzungen, Diplome und Übergangsmöglichkeiten in den Beruf oder in Weiterbildungen vielfältig. Deswegen kann man nicht von *der* französischen Hochschule oder *dem* Studenten bzw. *der* Studentin sprechen. Sowohl auf der qualitativen als auch auf der quantitativen Ebene können zwei Gruppen von Hochschulen unterschieden werden: Eine davon ist selektiv geprägt, die andere von Permeabilität. Zur Gruppe von Einrichtungen, die ihre Studierenden erst nach einem Auswahlverfahren (*Concours*) zulassen, gehören folgende Hochschulen:

1. Die fast 200 Ingenieursschulen (*Ecoles d'ingénieurs*), die verschiedenen Ministerien unterstehen oder privat geführt sind. Um den Ingenieurstitel zu erhalten, absolvieren die Studierenden ein dreijähriges Studium.
2. Die 300 Handelshochschulen der Handelskammern, die ebenfalls privat geführt werden. Die Ausbildung umfasst drei Jahre. Von diesen wurden zwei Elitehochschulen exemplarisch für das Theoretical Sampling ausgewählt. Die Gründe werden im Abschnitt 4.2.1 präsentiert.
3. Weitere Elitehochschulen, die unter dem Namen *Ecoles Normales Supérieures (ENS)* Studiengänge in vielfältigen Bereichen (Literatur, Recht, Kunst etc.; vgl. Euro guidance) bieten. Für die Zulassung sollen die Studierenden Vorbereitungsklassen, die sogenannten *classes préparatoires*, absolvieren. Angeboten wird dabei eine zweijährige und arbeitsintensive Ausbildung, um sich auf die Inhalte der Aufnahmeprüfung der einzelnen Hochschulen vor-

zubereiten. Nur Kandidat*innen mit sehr guten schulischen Leistungen werden aufgenommen, die die Bildungs- und Leistungselite darstellen. Andere Hochschuleinrichtungen (z. B. die neuen *instituts d'études politiques IEP*) wählen Studierende gezielt aus. Diese müssen keine *classe préparatoire* besuchen.

4. Bei der vierten Gruppe von Hochschuleinrichtungen mit Auswahlverfahren handelt es sich um die *instituts universitaires de technologie (IUT)*, die zweijährige Kurzstudiengänge anbieten. Die Studierenden können hierbei ein *diplôme universitaire de technologie* (mit Entsprechung des höheren Technikerabschlusses) erhalten. Im Gegensatz zu den Elitehochschulen ist die Zulassung zur Einrichtung hier nicht derart strikt geregelt.
5. An den *sections de techniciens supérieurs (STS)* wird eine zweijährige praxisorientierte Berufsausbildung angeboten (vgl. Durand, Neubert, Röseberg & Viallon 2006, 36–37). Obwohl die BTS-Klassen (*Brevet de technicien supérieur/BTS* – Diplom des Höheren Technikers) in die Hochschulen eingegliedert sind, werden sie im Rahmen des Sekundarschulwesens organisiert. Zu dem nicht-selektiven Sektor gehören die öffentlichen Universitäten.

In der heutigen französischen Gesellschaft ist die Mehrheit der Studierenden an einer Universität immatrikuliert. Im Studienjahr 2017/2018 waren 680.400 Studierende in Frankreich und in den Überseedepartements und Territorien eingeschrieben, etwa 60 % davon an einer Universität. Die Zahl der Studierenden stieg zwischen 2016/2017 und 2017/2018 um 2,7 %. Zwei Faktoren haben zu dieser Steigerung beigetragen:

1. Die doppelte Einschreibung der Studierenden, die sich aufgrund der Risikovermeidung an einer Universität und einer *classe préparatoire* einschreiben (Absatz 33 des Gesetzes vom 22. Juli 2013). Die Anmeldung ermöglicht immer noch das Studium an Universitäten, falls der*die Studierende die Hochschullaufbahn in einer *classe préparatoire* abbricht. Abgesehen von dieser doppelten Einschreibung stieg die Zahl der Studierenden um 1,3 % innerhalb eines Jahres. Im Gegensatz zu den Vorbereitungsklassen und den *instituts universitaires de technologie et sections de techniciens supérieurs* erhöhten sich die Studierendenzahlen an Ingenieurs- (+5 %) und Handels- sowie Managementsschulen (+6,2 %) (vgl. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2018, 1).
2. Die neuen Bachelorstudierenden und noch stärker die internationalen Studierenden fahren mit dem Masterstudium an der Universität fort (vgl. Algava & Lièvre, 2017).

Die Analyse der französischen Hochschullandschaft dient dazu, das Selbstverständnis der französischen Bildungsgesellschaft und die Zukunftsfähigkeit im internationalen Wettbewerb durch die Anpassungsfähigkeit des Bildungsstandorts Frankreich zu verstehen. Durch den *Concours*, das Auswahlverfahren, sind *Classes préparatoires* und *Grandes Ecoles* voneinander abhängig (vgl. Sonntag, 2005, 121). *Classes préparatoires*, *Concours* und *Grandes Ecoles* sind in einem nationalen Kontext entstanden. Das französische Hochschulwesen zeigt nämlich Resistenz gegenüber Reformdruck und Strukturanpassung, wie in den Abschnitten 2.1.2 und 2.3.2 aufgezeigt wird, und daher ist es mit Kritik in Frankreich selbst und außerhalb des Landes konfrontiert. Auch unter der ersten sozialistischen Regierung der V. Republik wurde das System nicht reformiert, weshalb die soziale Reproduktion sogar verstärkt wurde (vgl. ebd. 122). Im

folgenden Abschnitt sollen die Entstehung und die Funktion der *Grandes Ecoles* skizziert werden, um die Bedeutung der Elitehochschulen in der französischen Hochschullandschaft sowie im politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu erfassen.

2.1.2 Zur Entstehung und Funktion der *Grandes Ecoles*

Die französische Hochschulbildung, die sich traditionell durch eine starke Zentralisierung auszeichnet und dementsprechend strukturiert ist, geht auf die Geschichte der französischen Gesellschaft zurück bzw. ist eng an diese gebunden (vgl. ebd. Sonntag, 2005, 123). Das Hochschulsystem des Landes ist spätestens seit dem 18. Jahrhundert stark elitär geprägt (vgl. Joeres, 2012). Zwischen dem 18. und dem Beginn des 20. Jahrhunderts wurde eine Vielfältigkeit der Elitehochschulen angestrebt, während sich die *Grandes Ecoles* zwischen den beiden Weltkriegen nicht sonderlich weiterentwickelten (vgl. Suleiman, 1979, 168; Picht, 1984, 94 f.). Mehr als die Hälfte der zwischen beiden Weltkriegen gegründeten Elitehochschulen bezog sich auf Gründungsideen, die vor dem Ersten Weltkrieg entstanden waren (vgl. Magliulo, 1982, 23). Die zeitgenössische französische Elitebildung ergab sich aus neuen Staatsaufgaben, die sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts aus technischen und wirtschaftlichen Gründen stellten. Hierbei hat sich ein Zweiklassensystem herausgebildet, welches das Bildungssystem bis heute prägt: der Massenbetrieb der normalen Hochschulen im Gegensatz zu den prestigeträchtigen Hochschulen (vgl. Veltz, 2007, 19). Die Universitäten gelten bis heute als „Massenfabriken“, sind unterfinanziert sowie überlaufen und trotz ihres hohen Anspruchs auf einem niedrigen Lehrniveau. Dagegen bieten die *Grandes Ecoles* ihren Studierenden in deutlich kleineren Lerngruppen optimale Lernmethoden sowie eine hohe Lehrqualität, um sie in den Berufszweigen der Wirtschaft, der Verwaltung sowie in den freien akademischen Berufen auszubilden (vgl. Ewert & Lullies, 1984, 21, 167, 192 f.).

Im Zuge der Französischen Revolution und der napoleonischen, zentralistischen Reform des Schul- und Hochschulwesens wurden schließlich die bis heute gültigen Strukturen im Bildungssystem geschaffen. Napoleon sah in der Gründung der *Grandes Ecoles* ein geeignetes Instrument, um das Staatsmonopol über den gesamten Hochschulbereich zu verhängen. Ergebnisse Offizier*innen, Professor*innen, Ingenieure*innen und Spitzenbeamte*innen wurden für seinen Verwaltungsapparat gut ausgebildet (vgl. Rösch, 2005, 11; Magliulo, 1982, 10). Ferner wollte Napoleon die staatliche Macht konsolidieren und das Auswahlverfahren verschärfen, damit dieses nicht allzu demokratisch würde.

Darüber hinaus wurde die Prüfungsordnung des *Concours* geändert und zusätzliche Studiengebühren wurden eingeführt, um hochqualifiziertes Personal für das Land auszubilden, die soziale Reproduktion zu fördern und eine Elite herauszubilden (vgl. Magliulo, 1982, 11): Der elitäre Charakter der *Grandes Ecoles* wurde durch die Anforderungen der Aufnahmeprüfungen gefördert, welche noch heutzutage für fast alle einheimischen und einen großen Teil der internationalen Studierenden (insbesondere für die *degree-seeking students*) gelten (vgl. Abs. 2.1.3; vgl. Rösch, 2005, 11). Die Absonderung der Elite von der Masse der Gesellschaft war kein neues Phänomen, sondern erst ihre Qualifizierung durch Leistungen, die relevanter waren als die Zugehörigkeit zu einem privilegierten Stand (vgl. Salomon-Delatour, 1959, 192). Kritisiert wurden die Elitehochschulen allmählich aufgrund der sich abzeichnenden Reproduktion der Eliten und der sozialen Ungleichheit, denn diese Hochschulen wurden nicht wirklich reformiert, weil

die dominante soziale Klasse mit der Hochschulbildung zufrieden war (vgl. Dörhage, 1988, 22). Die vorherrschenden *Grandes Ecoles* in Frankreich pflegten die Homogenität der wirtschaftlichen und politischen Führungselite, die noch bis heute und vor allem im Rahmen der Proteste der „Gelbwesten“ kritisiert wird. Da Absolvent*innen der *ENA*, *Polytechnique* und anderen Elitehochschulen hohe Posten in Industrie und Staat übernahmen, wurden an den *Grandes Ecoles* Veränderungen oder Reformversuche weder von den Konservativen noch von den Sozialisten angestrebt (vgl. ebd. 24).

Ein weiterer Grund für die Entwicklung der Elitehochschulen war die angestrebte Bildung der Absolvent*innen und ihre Anpassung an den Arbeitsmarkt. Das Konzept des Unternehmers wandelte sich. In der ersten Phase der Industrialisierung wurde Personal gesucht, das für seine Arbeit Verantwortung übernehmen konnte und leistungsorientiert war. Die Erfindung von Maschinen, die Nutzung einer industriellen Reservearmee und unternehmerisches Geschick förderten die beruflichen Perspektiven jener Menschen, die Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen konnten (vgl. Schriewer, 1972, 48). In den *Grandes Ecoles* kam es nach 1945 allerdings zu einem Umbruch. Wegen der schnellen wirtschaftlichen Entwicklung und Industrialisierung des Landes sowie einer internationalen Öffnung stieg die Nachfrage nach qualifiziertem Personal. Aus diesem Grund wurden die *Grandes Ecoles* und Universitäten dazu aufgerufen, den Forderungen des Marktes nachzukommen (vgl. Rösch, 2005, 13). Wegen des gesamtwirtschaftlichen Wachstums, der hohen Arbeitslosigkeit seit 1974, des Eintritts in die moderne Informationsgesellschaft und der starken Internationalisierung der Wirtschaft wurde ein entsprechendes Anforderungsprofil für Arbeitskräfte im Industrie-, Handels- und Dienstleistungssektor verlangt (vgl. Seidel, 2007, 34; 43). Während Frankreich mehr und mehr Absolvent*innen zählte, benötigten Firmen jedoch weniger von ihnen, weil sie ihren Angestellten die Chance zu einem beruflichen Aufstieg eröffnen wollten (vgl. Magliulo, 1982, 29–30). Seit den 1980er Jahren wurde das klassische, hierarchisch-bürokratische Modell der französischen Unternehmensführung durch Mitsprachegruppen (*groupes d'expression*), Qualitätszirkel (unter explizitem Bezug auf Japan) und Projektgruppen verändert, damit die Unternehmen von dem Erfahrungsschatz der Beschäftigten, ihrem Engagement und ihren Verbesserungsvorschlägen profitieren sowie flexiblere und innovativere Unternehmensstrategien, die aufgrund der Internationalisierung verstärkt wurden, konzipieren können (vgl. Hindenreich, 1994, 65–67; 60–82; Basso & Dornier, 2004, 33). Erwartet wurde von dem Fachpersonal eine mehrgleisige und vielseitig orientierte Ausbildung, welche an Elitehochschulen angeboten wurde, um den Anforderungen neuer Berufe gerecht zu werden (vgl. Picht, 1984, 94). Allerdings ergibt sich die Akzeptanz des Elitesystems aus der Tradition und der Überzeugung der französischen Gesellschaft, dass nur Absolvent*innen der Elitehochschulen die notwendigen Qualifikationen aufweisen und eine kulturell homogene Schicht von Technokraten mit einem gemeinsamen Bildungsniveau bilden können, um zur engeren Führungsschicht zu gehören (vgl. ebd. 96). Das Spannungsfeld zwischen dem Image und der tatsächlichen Qualität der Hochschulen wird somit zum Dauerbrenner in der öffentlichen Diskussion.

Der Abschnitt 2.1.2 zeigt, dass seit dem 18. Jahrhundert Eliten gebildet wurden, die dem Bedarf der Gesellschaft, z. B. im Rahmen der Internationalisierung, entsprachen. Der elitäre Charakter der *Grandes Ecoles* liegt in ihrer Funktion, in der Leistung durch die schnelle Anpassung der Eliten an die neuen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen sowie in den Anforderungen der Aufnahmeprüfungen, welche noch heutzutage gültig sind, begründet.

An dieser Stelle bietet sich eine Annäherung an den Elitebegriff an. Bevor die weiteren Konzepte von Funktions- und Leistungseliten in Abschnitt 2.2.2 präsentiert werden, sollen die Schwierigkeiten bei der Definition von Eliten erläutert werden.

2.2 Elitebegriff im akademischen Kontext

Im folgenden Abschnitt 2.2.1 wird versucht, den Begriff „Elite“ zu definieren, wohl wissend, dass aufgrund der Komplexität der verschiedenen Dimensionen eine feste Definition nicht möglich ist. Im Anschluss daran (2.2.2) werden die Funktions- und Leistungseliten dargelegt.

2.2.1 Elite: Eine Begriffsannäherung

Der Begriff „Elite“ stammt vom lateinischen Verb *eligere* (= auswählen) und wurde zuerst im christlichen Kulturraum gebraucht. Lange Zeit wurden Eliten als etwas Gottgegebenes betrachtet, da ihre Mitglieder vermeintlich von Gott auserwählt wurden. Der Terminus impliziert hier eine Form von Hochachtung, die noch in den Eliten der *Grandes Ecoles* durch deren Funktionen und Leistungen erkennbar ist (vgl. Abs. 2.2.2). Allerdings entspricht eine Elite im christlichen Raum nicht dem Kontext der *Grandes Ecoles* in jüngerer Zeit (vgl. weiter unten im Text; vgl. Wasner, 2006, 15). Die Definitionsschwierigkeit äußert sich darin, dass das heutzutage recht ‚irdische‘ Elitekonzept an den *Grandes Ecoles* verschiedene Dimensionen und Facetten aufweist: bildungsspezifische, ideologische, utopische und geschlossene Dimensionen, Arten der Zuschreibung und des Kapitalerwerbs sowie Selbsteinschätzung-, Reputations-, Leistungs- und Positionseliten (vgl. unten im Text; vgl. ebd. 16). Aus diesem Grund ist das herkömmliche Elitekonzept im religiösen Kontext unzureichend bzw. nur noch als etymologisch und implizit bedeutsam einzustufen, um die Eliten an den *Grandes Ecoles* zu charakterisieren. Einige jüngere Definitionen versuchen, die unterschiedlichen Dimensionen zu umgehen, um den Elitebegriff greifbarer zu gestalten, so auch der Versuch von Sterbling (vgl. 1999, 255). Allerdings besteht das Problem dieser Definition darin, dass besonders politische Eliten erfasst werden, ohne jedoch weitere Formen von Eliten zu berücksichtigen (vgl. Wasner, 2006, 17). Aus diesem Grund kommt Hoffmann-Lange zu einer anderen Begriffsannäherung:

Der sozialwissenschaftliche Elitebegriff bezeichnet Personen bzw. Personengruppen, die über wichtige Machtressourcen verfügen, die es ihnen erlauben, Einfluß auf gesellschaftlich bedeutsame Entscheidungen zu nehmen. Damit ist der Begriff nicht auf politische Eliten im engeren Sinne beschränkt, d. h. nicht auf führende Politiker. In modernen Gesellschaften gehören beispielsweise auch die Inhaber von Führungspositionen in Verwaltung, Wirtschaft, Medien, Wissenschaft sowie wichtigen Interessengruppen zur gesellschaftlichen Elite. Ihr Einfluß kann sich auf die Kontrolle unterschiedlicher Machtressourcen gründen: u. a. auf die mit politischen Ämtern verbundene formale Gesetzgebungsbefugnis, die Verfügungsgewalt über Kapital, die Fähigkeit zur Mobilisierung der öffentlichen Meinung, aber auch auf persönliche Qualifikationen wie Expertentum und Verhandlungsgeschick. (Hoffmann-Lange, 1992, 83)

Heutzutage besteht das Problem hinsichtlich der Definition von Wasner (2006, 18f.) darin, dass die verschiedenen Elitentheoretiker nur in eingeschränktem Maße einen Konsens finden und einen unterschiedlichen Fokus auf die Relevanz von Eliten legen (vgl. Wasner, 2006, 16). Die Frage, ob es eine oder mehrere Eliten gibt, bleibt hierbei offen. Eine komplexe Gesellschaft mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen (z. B. wirtschaftlicher, rechtlicher, kultureller oder religiöser Natur) bringt durchaus mehrere Formen von Eliten hervor, die auch in den *Grandes Ecoles* zu finden sind (vgl. Abs. 3.2). Die Eliten der *Grandes Ecoles* bilden sich im

Rahmen meiner Untersuchung beispielsweise im Handelssektor. Der Begriff „Elite“ kann auch eine ideologische Dimension umfassen. Besonders im Marxismus wurde ein Individuum als Mitglied einer Elite betrachtet, wenn es eine besondere Mission erfüllte, um eine klassenlose Gesellschaft anzustreben. An dieser Stelle wurde nicht berücksichtigt, wie das Individuum in diese Position gelangt ist (z. B. durch ein abgeschlossenes Studium an einer *Grande Ecole*), sondern bestimmte erbrachte Leistungen wurden fokussiert (vgl. ebd. 17). Die an den *Grandes Ecoles* erbrachten Leistungen werden in den folgenden Kapiteln vertieft und in einen Zusammenhang mit den Korps und Positionseliten gebracht. Seit dem 17. Jahrhundert enthält der Begriff „Elite“ auch eine utopische Komponente, die sich im Kern auf Platon zurückführen lässt. Eine Elite steht für eine soziale Gruppe, d. h. die Geeigneten und die Besten, die einen besonderen Wert haben, exzellente Leistungen erbringen und Elitepositionen innehaben (vgl. Wasner, 2006, 17; vgl. Abs. 2.2.2). In diesem Sinne setzte sich das französische Bürgertum, welches eine demokratische Elite bildete, gegen die Herkunftseliten (d. h. Klerus und Adel) durch. Im 19. Jahrhundert wurde der Begriff schließlich „als Gegenbegriff zu dem der Masse“ (vgl. Unterweger-Treven, 2007, 11) definiert, denn zu jener Zeit fürchtete das Bürgertum die städtischen Menschenmassen, welche die herrschende Ordnung durch politische Unruhen und revolutionäre Bestrebungen beeinträchtigen konnten. Seit dem 20. Jahrhundert ist der Elitebegriff zu einem soziologischen und politischen Terminus geworden, um eine Minderheit mit ausgezeichneten Qualitäten zu charakterisieren, was auch für die Absolvent*innen der *Grandes Ecoles* gilt (vgl. Hartmann, 2004, 9). Allerdings soll in den Abschnitten 3.2 und 3.3 präzisiert werden, wie eben diese Qualitäten an den *Grandes Ecoles* gemessen werden, ob sie alle Studierendenpopulationen an den französischen Elitehochschulen betreffen und ob Unterschiede zwischen ihnen feststellbar sind.

Weitere Aspekte von Wasner sollen bei der Begriffsannäherung im Kontext französischer Elitehochschulen berücksichtigt werden: Von diesen Merkmalen soll an dieser Stelle auf die sog. geschlossenen Eliten näher eingegangen werden. Laut Wasner (2006, 159f.) gehören nur die Absolvent*innen der *Grandes Ecoles*, die das Auswahlverfahren bestehen, zu den geschlossenen Eliten und gelangen zu entsprechenden Elitepositionen. Geschlossene (bzw. oligarchische) Eliten kontrollieren die Zugehörigkeits- und Rekrutierungsmechanismen, wodurch sich an französischen Hochschulen Studierende mit einem bestimmten Habitus und mit hohem Kapital deutlich von den anderen Studierenden an gewöhnlichen Hochschulen unterscheiden (vgl. Abs. 2.1.2). Die Einordnung der Eliten kann durch Zuschreibung (d. h. Übertragung des sozialen Status an die nachfolgende Generation) und Art des Kapitalerwerbs (z. B. durch eigene Leistung) erfolgen. Infolgedessen ist es relevant, die gesamten Studierendenpopulationen an den *Grandes Ecoles* vor dem Hintergrund der sozialen und internationalen Öffnung seit den 2000er Jahren zu berücksichtigen, um die erbrachten Leistungen zu präzisieren und zwischen den Studierenden selbst zu differenzieren (vgl. Abs. 3.2 und 3.3). Weitere Aspekte betreffen die Selbsteinschätzungs- und Reputationselite. Die Eliten der *Grandes Ecoles* unterteilen sich durch die Selbsteinschätzungselite in die Positions- und die Reputationselite, welche auch in einen Zusammenhang gebracht werden können. Als Positionselite haben Individuen bzw. Absolvent*innen der Elitehochschulen die höchsten Stellungen in einer Hierarchie inne, während die Reputationselite einer Elitehochschule auf der Fremdeinschätzung durch Hochschulrankings, andere Elitehochschulen, die Gesellschaft, die Politik und nicht zuletzt die Wirtschaft beruht (vgl. Abs. 3.4.2; vgl. Wasner, 2006, 19 f.). Bei diesen Aspekten soll genauer bestimmt werden, wer in

Führungspositionen aufsteigen bzw. Spitzenpositionen einnehmen kann, ob die Spitzenpositionen zwischen den Eliten differenziert werden können und worauf die „Reputation“ der *Grandes Ecoles* beruht (vgl. Abs. 2.3.2 und 3.2.2).

Im Folgenden sollen somit die beschriebenen Merkmale der an den *Grandes Ecoles* gebildeten Eliten vertieft und danach die Eliten definiert werden. Diese Merkmale führen zu den Bildungs- und Leistungseliten, welche miteinander in Verbindung stehen. Die Absolvent*innen der *Grandes Ecoles* verdanken ihren Aufstieg der dortigen Ausbildung, die es ihnen ermöglicht, Spitzenpositionen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen einer Gesellschaft zu erlangen und dadurch eine Funktionselite im gesellschaftlichen Funktionsbereich der Bildung darzustellen (vgl. Wasner, 2006, 20). Dies bedeutet, dass die Eliten, die an den *Grandes Ecoles* gebildet werden, unterschiedliche Funktionen in verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren erfüllen (Abs. 2.2). Mit der Tätigkeit in den jeweiligen Spitzenpositionen geht man davon aus, dass die Absolvent*innen der *Grandes Ecoles* die höchsten Leistungen für die Gesellschaft erbringen, obwohl die Messung der Leistungsfähigkeit an sich problematisch bleibt (vgl. ebd. 20). Allerdings wird im folgenden Abschnitt diskutiert, ob bestimmte Kriterien relevanter sind oder mehr Einfluss nehmen als das Leistungsprinzip und ob die Leistungs- von den Herkunftseliten getrennt werden können. Außerdem werden die Funktionseliten durch weitere Merkmale der strategischen Eliten genauer ausdifferenziert, da sie in einem besonderen Zusammenhang mit den Elitehochschulen stehen.

2.2.2 Funktions- und Leistungseliten

In seinem Werk „Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus“, das im Jahre 1935 veröffentlicht wurde, erwähnt Mannheim bereits das Leistungsprinzip als entscheidenden Faktor für die Eliteselektion. Dieses Konzept weist Ähnlichkeiten mit den funktionalistischen Elitetheorien auf, die ab den 1950er Jahren entwickelt wurden (vgl. Mannheim, 1967, 96). Das Leistungsprinzip wird später unter Theoretikern diskutiert.

Dahl stellt allerdings die Zugangschancen und den Zusammenhang zwischen Herkunfts- und Leistungseliten in Frage. Demnach beteiligen sich jene Individuen an politischen Entscheidungen, die hohe Ressourcen wie Einkommen, Bildung, Beruf etc. genießen können (vgl. Dahl, 1964, 282 ff., zit. n. Bachrach, 1970, 108). Er fordert Chancengleichheit, bei der „jeder erwachsene Bürger die gleiche und zeitlich unbegrenzte Chance haben muß, soviel Einfluß auf zentrale Regierungsentscheidungen auszuüben, wie jeder andere Bürger auch“ (ebd. Dahl, 1964, 17, zit. n. Bachrach, 1970, 107). Genauso wie Dahl erläutert Mills (1962), dass die Machtelite oft aus den oberen sozialen Schichten stammt, weil Verhaltensformen, Maßstäbe und Werte an Elitehochschulen vermittelt werden. Allerdings sollte laut Mills nicht ausschließlich die Herkunft berücksichtigt werden, sondern auch die Rekrutierungs- und Wertmaßstäbe, die eine homogene Elitebildung begünstigen (vgl. Dahl, 1964, 19-20f. zit. n. Bachrach, 1970, 108; Mills, 1962, 310f.). Deswegen garantiert das Leistungsprinzip laut Mills keine soziale Offenheit des Elitenzugangs. Dreitzel hingegen bezieht dieses Prinzip ein, um darzustellen, dass Eliten nur durch die öffentliche Anerkennung ihrer erbrachten Leistungen (d. h. Erfolg) Spitzenpositionen ausüben dürfen.

Eine Elite bilden diejenigen Inhaber der Spitzenpositionen in einer Gruppe, Organisation oder Institution, die auf Grund einer sich wesentlich an dem (persönlichen) Leistungswissen orientierenden Auslese in

diese Positionen gelangt sind, und die Kraft ihrer Positions-Rolle die Macht oder den Einfluss haben, über ihre Gruppenbelange hinaus zur Erhaltung oder Veränderung der Sozialstruktur und der sie tragenden Normen unmittelbar beizutragen oder die auf Grund ihres Prestiges eine Vorbildrolle spielen können, die über ihre Gruppe hinaus das Verhalten anderer normativ mitbestimmt (Dreitzel, 1962, 71).

Die Leistungsauslese erscheint bei Dreitzel in Form der Berufsstruktur sowie der schulischen und beruflichen Bildung und könnte theoretisch bei jedem erfolgen (vgl. Hartmann, 2004, 58). Allerdings sollten Werte und Verhaltensweisen der jeweiligen Statusgruppe verinnerlicht werden (vgl. ebd. 59). Stammer (1975) vertieft das Konzept von Dreitzel und bezieht sich auf die Leistungskonkurrenz, um die Idee der Funktionseliten greifbarer zu gestalten. Er definiert Eliten in einer demokratischen Massengesellschaft als soziale und politische Einflussgruppen, die durch Konkurrenz entstanden sind, um eine bestimmte Funktion zu erfüllen bzw. um politische Funktionen zu übernehmen. Eine „funktionale Mittlerstellung“ wäre laut Stammer (1975) zwischen Volk und Staatsführung (z. B. durch die Einflussgruppen der großen Unternehmen und der Gewerkschaften) gewährleistet, weil die Eliten die Führung des Staates durch die Massen kontrollieren und die Massen über Entscheidungen der Spitzenführung informieren:

Gemeint sind außerdem die kleineren Einflußgruppen, die sich im Bereich des Staates durch die Übernahme bestimmter politischer Funktionen herausbilden, Gruppen, welche in der Gesellschaft Resonanz suchen und vom Volk in seiner Gesamtheit kontrolliert werden. Die Bildung des politischen Willens und die Ausübung der Herrschaft ist gewiß auch in demokratischen Systemen von diesen Gruppen abhängig. Die Rolle aber, die diese Eliten dabei spielen, beruht auf ihrer funktionalen Mittlerstellung zwischen Führung und Volk und keineswegs, wie bei den Werteliten, etwa auf ihrer Eigenschaft, die natürlichen Träger einer, im Grunde unkontrollierten, Herrschaft zu sein (Stammer, 1975, 202).

Infolgedessen basiert die Funktionsfähigkeit der Eliten in einem demokratischen System auf der Leistungskonkurrenz, während sie in einer Aristokratie auf Abstammung, Besitz oder Bildung geschlossener Gruppen begründet war (vgl. Wasner, 2006, 21). Allerdings konnte dieses System in Gefahr geraten, als die Konkurrenz so groß war, dass „ein[e] sachlich[e] Kooperation der Gruppen [nicht] betrieben“ wurde und wenn „die Koordinierung von Eliten in der Demokratie im Bereich der Interessenkämpfe und Auseinandersetzungen ihrer gesellschaftlichen Muttergruppen erfolg[te]“ (ebd. 87 und 89). Entstehung und Funktionen von Eliten sollen „nur unter Berücksichtigung [...] ihres Verhältnisses zur gesamten Sozialstruktur“ in Zusammenhang gebracht werden. Dahrendorf stimmt der Grundidee Stammers zu und betont sogar noch stärker die Rolle der Klassen, obwohl er die Begriffe für die Oberschicht in seinen frühen Veröffentlichungen bis hin zu jenen für die Eliten und herrschenden Gruppen in den späteren nicht definiert (vgl. Hartmann, 2004, 54). Trotzdem zeigt Dahrendorf, dass zahlreiche Führungsgruppen oder funktionale Eliten miteinander konkurrierten. In „Gesellschaft und Freiheit“ erwähnt er „konkurrierende Teil- Oberschichten“, die sich zunächst auf funktionale Eliten folgender sieben Bereiche beziehen: Wirtschaft, Politik, Erziehung, Religion, Kultur, Militär und Recht (vgl. Dahrendorf, 1965, 179).

Dieser Abschnitt verdeutlicht, dass es in der Literatur keinen Konsens über den Begriff „Elite“ gibt. Der Einfluss der Leistungs- auf die Positionseliten kann nicht außer Acht gelassen werden, um die Eliten an den *Grandes Ecoles* zu definieren. Allerdings sollen diese Konzepte durch die Befunde in Kapitel 3 näher beschrieben werden, um wiederum die Leistungs- und Positionseliten zu präzisieren, insbesondere wie diese miteinander in Zusammenhang stehen und welche Faktoren sie an den *Grandes Ecoles* beeinflussen. Es kann an dieser Stelle keine eindeutige Definition gegeben werden, ohne die Befunde berücksichtigen zu haben. Ein weiteres Konzept,

das für diese Arbeit über die *Grandes Ecoles* bedeutend ist, bezieht sich auf die Internationalisierung an Hochschulen. Es beeinflusst die Leistungs- und Positionseliten an den *Grandes Ecoles*, die im Folgenden erläutert wird.

2.3 Konzept der Internationalisierung an Hochschulen

Wie in den Abschnitten 2.1.1 und 2.1.2 dargestellt wurde, ist das französische Hochschulwesen durch Traditionen, Geschichte und ein starkes dualistisches System zwischen den Universitäten und den Elitehochschulen geprägt. Trotz der nationalen Elitebildung sollte man sich fragen, warum die Internationalisierung auch in einem national geprägten Hochschulsystem an Bedeutung gewann und wie und in welchem politischen Kontext das Hochschulsystem reformiert wurde, um Funktions- und Leistungseliten zu bilden. Nach der Definition und Erläuterung der Internationalisierungs- und Globalisierungskonzepte in Absatz 2.3.1 sollen diese Fragen im Absatz 2.3.2 beantwortet werden.

2.3.1 Begriffsdefinition von Internationalisierung und Globalisierung

Dieser Abschnitt dient dazu, Internationalisierung und Globalisierung zu definieren und die zwei Konzepte zu erläutern und zu differenzieren. Dies ist notwendig, da in dieser Untersuchung die Integration der Austauschstudierenden an den *Grandes Ecoles* im Vordergrund steht, die unweigerlich mit Aspekten der Internationalisierung und Globalisierung zusammenhängt. Da Hahn (2004) zeigte, dass der Begriff „Internationalisierung“ von vielen Autor*innen oft unterschiedlich definiert wurde, wird das aktuelle Konzept wie folgt beschrieben: „Internationalisation‘ is to be understood as a systematic, sustained effort by government to make higher education (HE) institutions more responsive to the challenges of the ‚globalization‘ of the economy and society.“ (Elliott, 1998, 32)

Diese Definition berücksichtigt weitreichende Dimensionen: Internationalisierte Lehrinhalte der Curricula, transnationale studentische Mobilität, internationaler Austausch von Studierenden, internationale Mobilität von Lehrenden und Hochschulkooperationen im Rahmen von Programmen und Abkommen, innereuropäische Mobilität von Studierenden und Lehrenden, Fortbildung und Mobilität der Hochschullehrer sowie spezifische institutionelle Strategien, damit sich die Hochschulen an die Internationalisierung anpassen, und Mittel zur Qualitätsverbesserung und Internationalisierung beeinflussen die Struktur, Verwaltung und Dienstleistung der Hochschulen (vgl. Hahn, 2004, 125–133). Die erwähnten Dimensionen bestätigen, dass der internationale Austausch von Lernenden einen Teil der Internationalisierung darstellt. Im Allgemeinen werden die Begriffe „Globalisierung der Hochschulen“ oft mit „Internationalisierung der Hochschulen“ verwechselt (vgl. ebd. 135). Deswegen werden diese zwei Konzepte präzisiert, um sie unterscheiden zu können. Im Lexikon der Politik von Nohlen wird Globalisierung wie folgt definiert:

Bedingt durch die breite Verwendungspraxis ist der Begriff nicht einheitlich zu definieren, zumal der Globalisierungsgrad in den verschiedenen Bereichen der Internationalisierung höchst unterschiedlich ist. Im Kern besagt er die rapide Vermehrung und Verdichtung grenzüberschreitender gesellschaftlichen Interaktionen, die in räumlicher und zeitlicher Hinsicht die nationalen Gesellschaften immer stärker miteinander verknüpfen. Was lokal an einem beliebigen Ort der Welt passiert, kann unmittelbare Bedeutung

für die jeweilige Region, das Land, den Globus gewinnen, wird weltweit zumindest gleichzeitig wahrgenommen und auf diesen räumlichen Ebenen unter Prüfung möglicher welträumiger Auswirkungen beobachtet und bewertet. *Vice versa* ist der Zusammenhang noch intensiver: In bestimmten Sachfeldern sind die globalen Phänomene, die häufig von den Interaktionspartnern der Globalisierung gemeinsam hervorgerufen werden, von weitreichender Bedeutung für die Ebenen geringerer territorialer Reichweite. Charakteristisch ist auch, daß Globalisierung bislang hauptsächlich von oben (Transnationale Konzerne, internationale Finanzströme, Welthandel) und vor allem von auf den globalen Markt miteinander im harten Wettbewerb stehender Akteure vorangetrieben wird, so daß, auch wenn Globalisierung kein ausschließlich ökonomischen und kulturellen Dimensionen von Globalisierung für die Prozeßdynamik selbst von nachgeordneter Bedeutung sind, nicht jedoch im Globalisierungsdiskurs (Nohlen, 2010, 335–336).

Seit den 80er Jahren wird das Konzept in vielen Politikfeldern, unter anderem im Hochschulsystem, benutzt. Laut Beck (1997) bezeichnet Globalisierung die „Prozesse, in de[r]en Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Machtchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden“ (Beck, 1997, 28–29, Hervorh. im Orig.). Im Politikfeld Hochschule bedeutet „Globalisierung“ die steigende „Mobilität der Produktionsfaktoren Kapital und Wissen“ (Steger, 1999, 16), „die Transnationalität von Hochschulbildung“, „borderless education“ und „virtual mobility“ (vgl. Davies, 2000, 1–40). Die Globalisierung wird begünstigt durch den grenzenlosen Austausch von Wissen und Bildungsangeboten in allen gesellschaftlichen Bereichen und die Entwicklung von Transporttechnologien, die die physische transnationale Mobilität vereinfachen. Im Gegensatz zur Globalisierung bedeutet Internationalisierung die Wahrung nationalstaatlicher Grenzen und umfasst zahlreiche Aktivitäten, Maßnahmen, Austausche und zwischenstaatliche Prozesse, ohne dass der Staat an Bedeutung verliert: „Internationalisation presupposes the existence of established nation states: globalisation is either agnostic about, or positively hostile to, nation states“ (Scott, 1999, 37). Im Prozess der Internationalisierung verliert die Hochschule nicht ihre nationalen Referenzrahmen und ihre nationale kulturelle Identität, obwohl Bildungsinhalte, Darbietungs- und Organisationsformen diversifiziert werden. Knight erläutert das Verhältnis von Globalisierung und Internationalisierung wie folgt:

The key element in the term internationalisation is the notion of between or among nations and cultural identities. A country's unique history, indigenous culture(s), resources, priorities, etc. shape its response to and relationships with other countries. Thus national identity and culture is key to internationalisation. The homogenisation of culture is often cited as a critical concern or effect of globalisation; internationalisation, by respecting and perhaps even strengthening local, regional and national priorities and culture is therefore seen as a very different concept (Knight, 1997, 6, zit. N. Hahn, 2004, 137–138).

In den Konzepten der Globalisierung und Internationalisierung können unterschiedliche Handlungsmuster differenziert werden: Hochschulen, die sich als Akteur*innen auf dem globalen Bildungsmarkt verstehen, stehen in direkter Konkurrenz zueinander, während Akteur*innen im internationalen Bildungs- und Wissenschaftssystem miteinander kooperieren, um ähnliche Ziele zu erreichen (z. B. Kooperationsbeziehungen in Europa durch Bildungs- und Forschungsprogramme) (vgl. Barblan, 1999, 102 f.). Im Gegensatz zur Globalisierung der Hochschulen werden bei der Internationalisierung Qualität oder nicht-materielle Wertschöpfungen identifiziert. Anders als bei der Globalisierung dominieren hier nicht-staatliche und staatliche Akteur*innen, die die Internationalisierung auf der politischen, finanziellen und gesetzlichen Ebene beeinflussen, während Kontakte im Rahmen der Internationalisierung durch persönliche Beziehungen entstehen. Im Kontext der Globalisierung werden die Inhalte standardisiert, während sie im Rahmen der Internationalisierung verglichen werden (vgl. Hahn, 2004, 139–140).

Im Abschnitt 2.3.2 wird erläutert, wie, wann und warum die französischen Hochschulen international ausgerichtet wurden und was dazu beitrug, sich an Internationalisierung zu orientieren. Außerdem soll es darum gehen, wie die Hochschulen und unter anderem die *Grandes Ecoles* im nationalen Kontext geprägt waren und sich an die internationale Öffnung anpassen mussten, um Funktions- und Leistungseliten zu entwickeln.

2.3.2 Internationale Ausrichtung der französischen Hochschulen

Das französische Hochschulsystem kann als ein wichtiger europäischer Sonderfall betrachtet werden, da es bis in die 60er Jahre durch die paradoxen Phänomene der Staatszentriertheit und der strukturellen Zergliederung charakterisiert war. Die Staatszentriertheit spiegelte sich in einheitlichen Bildungsabschlüssen, in den Lehrinhalten und rechtlichen Rahmenbedingungen; in den *Grandes Ecoles* zeigte sie sich insofern, als diese sich stark an den Forderungen des nationalen Marktes orientierten (Funktions- und Leistungseliten) (vgl. Aust & Crespy, 2009, 926). Strukturelle Zergliederung wiederum kam in der Konzentration von Forschungsaktivitäten in besonderen Institutionen und in der unterschiedlichen Verteilung der finanziellen Mittel zwischen *facultés* und *grandes écoles* zum Ausdruck.

Seit den 70er Jahren gewann die Internationalisierung an Bedeutung. Sie zeigte sich in unterschiedlichen Formen: (1) bis Ende der 80er Jahre in der Mobilität; (2) ab Mitte der 80er Jahre in einem erhöhten Handlungsspielraum der Hochschulen, die nun über eine zunehmende Autonomie im Finanz- und Personalbereich verfügten; (3) seit Ende der 90er Jahre in einem Ausbau der universitären Autonomie im Bereich der Lehre und in der Internationalisierung der Forschung; (4) seit den 2000er Jahren in der Entwicklung eines Hochschulbildungsangebots, dessen Ziel es war, die studentische Mobilität und die Forschung zu fördern.

(Zu 1) Ein erster Aspekt der Internationalisierung an französischen Hochschulen war die Förderung der Mobilität gemäß dem 1987 verabschiedeten ERASMUS-Programm. Die Grundideen dieses Programms wurden schon 1968 entwickelt; 1969 beschloss das Parlament sodann eine „Europäisierung“ der Hochschulen. Nach der Gründung des europäischen Hochschulinstituts im Jahr 1971 unterstützte das erste EG-„Aktionsprogramm im Bildungsbereich“ die Internationalisierung der Hochschulen unter Beibehaltung der nationalen Zuständigkeit für die Gestaltung des Bildungswesens; diesem Grundprinzip europäischer Internationalisierungspolitik bleibt auch das spätere ERASMUS-Programm treu. Im Jahr 1985 prüfte der Europäische Rat ein interuniversitäres europäisches Austausch- und Studienprogramm und ein europäisches System für die gemeinschaftsweite Anrechnung von Studienleistungen („European Academic Credit Transfer System“). Das ERASMUS-Programm, das 1987 in Kraft trat, basierte auch auf „gemeinsame[n] Studienprogramme[n]“ (Joint Study Programmes), mit deren Hilfe integrierte Studierenden- und Dozentenaustausche und gemeinsame Lehrpläne entwickelt werden sollten (vgl. Toute l'Europe, 2019).

(Zu 2) Aufgrund der zunehmenden Markt- und Wettbewerbsorientierung wurde der Fokus der Internationalisierungsbemühungen ab Mitte der 80er Jahre verschoben. Nicht mehr Mobilität war nun das Hauptthema der Internationalisierung, sondern die Autonomie der Hochschulen. Zwar hatten französische Universitäten mit dem Savary-Gesetz (1984) neue Rechte erhalten;

doch dieses Gesetz hatte weder eine Entwicklung moderner Führungsstrukturen noch langfristige Strategien zur Internationalisierung bereitgestellt. Eine Änderung des Systems erfolgte nicht; so blieb der Handlungsspielraum der Hochschulen noch sehr begrenzt.

Eine neue Reformphase begann erst, als im Jahr 1988 Jospin Bildungsminister wurde (vgl. Dobbins, 2012, 14). Seine Reformen zielten auf „die Steuerung der Hochschulen und das Verhältnis zwischen den Universitäten, dem Staat und ihrem sozioökonomischen Umfeld“ (ebd. 14). Die Hochschulen waren gehalten, Entwicklungspläne zur Einwerbung von Drittmitteln zu entwerfen; der Staat beteiligte sich am Universitätshaushalt mittels Vierjahresverträgen, die ca. 5–10 % der Universitätshaushalte abdeckten.

Anschließend gründete das Bildungsministerium eine neue Abteilung, die *Direction de la programmation et du développement universitaire (DPDU)*, die sich mit der Hochschulsteuerung und -planung beschäftigte. Weitere Programme der *Université du troisième millénaire* dienten der Steigerung der Studierendenzahlen und der Einbindung regionaler und lokaler Behörden sowie Wirtschaftsunternehmen, die die hochschulpolitischen Planungsprozesse finanzieren sollten (vgl. Dobbins, 2012, 14–15). Trotz der stärkeren Markt- und Wettbewerbsorientierung besaßen die französischen Universitäten, anders als Hochschulen in angelsächsischen und nord-europäischen Ländern, eine geringe Finanz- und Personalautonomie, sodass die Internationalisierung noch im Hintergrund stand.

(Zu 3) Seit Ende der 90er Jahre und Anfang der 2000er Jahre nahm die Internationalisierung der Hochschulpolitik zu. Aufgrund der Zunahme der Internationalisierung schuf Frankreich als Impulsgeber gemeinsam mit anderen Mitgliedstaaten einen europäischen Hochschulraum. Drei Reformwellen sind in diesem Zusammenhang zu nennen: (3a) die Einführung der Bologna-Empfehlungen; (3b) die Reformen zur Hochschulsteuerung und (3c) die Pécresse-Reformen. Der Fokus wurde hier auf innenpolitische Reformziele und auf die Reform der Studienstrukturen, auf die Forschungsbeiträge ab 2000 und auf den Ausbau universitärer Autonomie gelegt. Nicht die Bologna-Reform beeinflusste den hochschulpolitischen Reformkurs, sondern vielmehr die Transnationalisierung des Politikfeldes und die Furcht vor dem Verlust internationaler Wettbewerbsfähigkeit (Dobbins, 2012, 15). Trotz der Reformbemühungen seiner Vorgänger sah Bildungsminister Allègre (1997–2002) Mitte bis Ende der 1990er Jahre die Gefahr, dass das französische Hochschulwesen im internationalen Wettbewerb schlecht abschneiden würde, da der Fokus des Hochschulsystems zu sehr auf der nationalen Elitebildung lag (vgl. Witte, 2006, 272). Im Folgenden werden die drei Reformwellen näher erläutert.

(Zu 3a) Einführung der Bologna-Empfehlungen: Trotz Widerständen seitens Professoren und organisierter Studentenschaft stärkten die Bildungsminister Allègre aus Frankreich (1997–2002), Berlinguer aus Italien (1996–2000), Rüttgers aus Deutschland (1994–1998) und Blackstone aus Großbritannien (1997–2001) mit der Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1999 die europäische Kooperation im Hochschulbereich (vgl. Ravinet, 2007, 240 ff.). Die Bologna-Reform vereinfachte Abschlusstrukturen und entwickelte ein zweistufiges Studiensystem (*undergraduate* und *graduate*). Sie diente innenpolitischen Reformzielen sowie der Reform der Studienstrukturen und wirkte sich auch auf die französische Bildungspolitik aus, die dirigistisch geprägte Entscheidungsprozesse zunehmend preisgab zugunsten von Soft-Governance-Mechanismen. Die Hochschulen durften z. B. selbst entscheiden, wie weit sie die neue LMD-Struktur

umsetzen, wobei sie die interne Qualitätssicherung und ECTS-Punkte einführen mussten (vgl. Dobbins, 2012, 16–17).

Ein weiterer Schwerpunkt der Hochschulpolitik von Allègre war die Stärkung von Forschungseinrichtungen, Universitäten und Elitehochschulen mit dem Ziel, den französischen Hochschulen im internationalen Ranking einen besseren Platz zu sichern (Reputationseliten). Hier bleibt noch offen, ob die Forschung im Hochschulbereich zur Bildung der neuen Leistungseliten beiträgt, wie die Thematisierung des Zusammenhangs von Funktions- und Elitenfunktion im Abschnitt 2.2.2 zur Diskussion gestellt hat. Ab 2000 wurden *Ecoles doctorales*, d. h. themenspezifische Graduiertenkollegs, eingerichtet, um die Forschungskomponenten an französischen Hochschulen zu fördern (vgl. Musselin & Paradeise, 2009, 40–43). Statt die Hochschulen vom Ministerium bewerten zu lassen, orientierte sich das *Centre national de la recherche scientifique* an den *European Standards and Guidelines* für Qualitätssicherung, um die Leistungen in Forschung und Lehre, die Studienangebote, die Zufriedenheit der Studierenden und den Umgang mit Personalressourcen zu bewerten (vgl. Dobbins, 2012, 17). Ferry, Bildungsminister von 2003 bis 2004, führte energisch das *Loi de modernisation universitaire* (2003) fort, um den französischen Hochschulen eine höhere Finanz- und Personalautonomie zu gewähren und verstärkt Rechenschaftspflichten zu etablieren. Allerdings befürchteten Reformgegner, dass die Maßnahmen zu einem starken Wettbewerb zwischen französischen Universitäten und damit zu einer Vernachlässigung des Prinzips der Gleichheit aller Abschlüsse (*diplôme national*; vgl. Frigout, 2003) führen würden. Im Gegensatz zu anderen westeuropäischen Systemen sieht das französische Hochschulsystem das Prinzip der Gleichheit in einem starken Widerspruch zu Diversifizierungsprozessen, was regelmäßig zur Vernachlässigung des Wettbewerbs zwischen den Bildungsträgern führt. Der Ausbau der universitären Autonomie stieß denn auch auf Ablehnung, da Lehrende und Studierende in ihr die Gefahr einer Aushöhlung des Gleichheitsprinzips sahen. Die Maßnahmen, so argumentierten sie, hätten zur Folge, dass Arbeitgeber unterschiedliche Abschlüsse unterschiedlich bewerten würden (vgl. Tisserand, 2019, 321–322). Das Festhalten an den Grundsätzen der Gleichheit, die zentralistische Steuerung, die klaren politischen Mehrheitsverhältnisse und nicht zuletzt der hohe Mobilisierungsgrad der Reformgegner: Dies alles führte dazu, dass der Bologna-Prozess die historisch und hochschulpolitisch verankerten Traditionen nicht nachhaltig ändern konnte. Die *Grandes Ecoles* bildeten weiterhin Funktions- und Leistungseliten lediglich für den nationalen Markt aus; dem Anforderungsprofil für Arbeitskräfte auf dem internationalen Markt konnten diese Eliten jedoch nicht entsprechen.

(Zu 3b) Trotz der Einführung der neuen LMD-Struktur zeigte sich der Bereich der Hochschulsteuerung bis 2003 veränderungsresistent. Durch die Bologna-Reform vom 19. Juni 1999, die internationale politische Diskussion und die Furcht vor dem Verlust internationaler Wettbewerbsfähigkeit wurde erstmals die Dringlichkeit bewusst, das französische Hochschulsystem zu reformieren, weil sich nur wenige französische Universitäten in der Exzellenzgruppe befanden (vgl. McKenzie, 2009, 29). Die Tatsache, dass die französischen Hochschulen schlecht abschnitten, ist bis heute ein Problem (Campus France, 2019b). Im *Academic Ranking of World Universities* aus dem Jahr 2019 war nur eine *Grande Ecole* (*Ecole Normale Supérieure*) unter den Top 100 zu finden (vgl. Academic Ranking of World Universities, 2019). Die ehemalige Hochschul- und Forschungsministerin Fioraso (2012–2015) stellte indes in einem Interview zu dem im August 2012 veröffentlichten Shanghai-Ranking die Tragfähigkeit der Ergebnisse in Frage:

Ce classement n'est pas adapté à nos critères européens et ne permet pas de mettre en avant l'excellence de nos universités européennes [...] Les critères d'évaluation du classement chinois répondent à une logique anglo-saxonne, qui n'est pas dans notre culture (Zitat von Fioraso, veröffentlicht in Mazoue, 2012)¹⁰.

Fioraso schlug nach dem Wahlsieg der Sozialisten im Juni 2012 die Einrichtung eines neuen europäischen Rankingsystems vor, das dem deutschen Ranking des CHE ähnelt und nach Fächern und Zielgruppen bewertet, um das Abschneiden der französischen Hochschulen im internationalen Vergleich zu verbessern (vgl. Schmeken, 2013, 69–70).

Das schlechte Ergebnis zeigte deutlich, dass ein wirtschaftlicher und wettbewerbsorientierter Ansatz sowie eine Weiterentwicklung der französischen Hochschulen auf internationaler Ebene notwendig waren, um die internationale Sichtbarkeit des Systems zu stärken. Genau wie unter Allègre wurde der Fokus auf die Forschung gelegt. Verstärkte Forschungsaktivitäten sollten zu einer besseren Position im Ranking und damit zu einer Erhöhung der internationalen Sichtbarkeit führen. Dafür verkündete die Regierung Villepin (2005–2007) das neue Forschungsförderungsgesetz *Loi de programme pour la recherche* (2006) und erhöhte die Forschungsmittel für die Universitäten bis 2010 auf 24 Milliarden Euro. Drei Prozent des BIP wurden somit in die Forschung investiert. Die *Agence Nationale de la Recherche (ANR)* hatte die Aufgabe, die Forschungsmittel zu verwalten, während die *Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)* die Forschungsleistungen der Hochschulen und Forschungsinstitute bewertete. Überdies wurden seit 2006 *pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)*, d. h. lokale Gruppierungen von Hochschuleinrichtungen, gegründet, um die internationale Sichtbarkeit und die Wettbewerbsfähigkeit französischer Hochschulen und Forschung zu steigern (vgl. Aust & Crespy, 2009, 930). Trotz der intensiven Forschung ist die Visibilität der französischen Hochschulen noch beschränkt. Die Ausbildung von Funktions- und Leistungseliten im internationalen Kontext erreichte weiterhin nicht das angestrebte Niveau.

Parallel zur LMD-Strukturreform wurde ein langjähriger und kontinuierlicher Entwicklungsprozess an den französischen Hochschulen fortgesetzt, dessen Ziel es war, *Grandes Ecoles* und Universitäten in Forschung und Lehre aneinander anzugleichen. An den *Grandes Ecoles* wurden Forschungsaktivitäten ausgebaut. An Universitäten wiederum wurden selektivere akademische Programme und berufsorientierte Lehrpläne initiiert und eine größere pädagogische Autonomie gewährt, sodass sich in Ansätzen eine Distanzierung vom Prinzip der inhaltlichen Gleichheit aller akademischen Programme und Abschlüsse abzeichnete (vgl. Musselin, 2008, 17–18). Durch eine weitere Stärkung der Autonomie und die seit 1994 durchgeführten Reformen bauten die Hochschulen ihre strategischen Kapazitäten im Bereich der Internationalisierung aus. Der globalen Erhebung der *Association of Universities* und der Umfrage der *European University Association* zufolge gewann das Thema Internationalisierung bei der Gründung von Einrichtungen in Frankreich und Europa an Bedeutung (vgl. Egron-Polak & Hudson, 2014). Die internationale Strategie wurde im Hinblick auf die Förderung der Mobilität, die internationalen und europäischen Rahmenbedingungen und die Internationalisierung der Lehrpläne positiv bewertet. Eine klare und gemeinsame internationale Politik, die auf spezifische

¹⁰ Übersetzung von Schmeken (2013), 69: „Das Ranking entspricht nicht unseren europäischen Kriterien [...] Die Bewertungsmaßstäbe des chinesischen Rankings entsprechen einer angelsächsischen Logik, die in unserer Kultur keinen Platz hat“.

Regionen abzielte, fehlte hingegen. In folgenden Bereichen zeigten sich französische Hochschuleinrichtungen aktiv:

Gestaltung von Mobilitätsmaßnahmen (Förderung der akademischen Anerkennung, Gründung von 23 umfassenden Dienststellen („one-shop shops“) für Angelegenheiten in Bezug auf Visa, Unterkunft, kulturelle Aktivitäten, Fördersysteme usw.), Internationalisierung der Lehrpläne (fremdsprachige Masterstudiengänge, Lehrpläne zur Erzielung von Leistungspunkten auf allen Ebenen, Programme, Einladung und Anwerbung internationaler Mitarbeiter, doppelte und gemeinsame Abschlüsse, Co- Betreuung von Lehrplänen), Gründung von Campus-Ablegern im Ausland (z. B. La Sorbonne Abu Dhabi, Institut Tunis-Paris Dauphine, ESSEC Singapore, INSA international in Marokko) und Entwicklung gemeinsamer Forschungsprogramme über verschiedene Instrumente wie die internationalen gemischten Einheiten (UMI) und die internationalen Laborvereinigungen (LIA), beides Joint-Ventures des CNRS (Europäisches Parlament, 2015, 106).

(Zu 3c, Pécresse-Reformen) Mit der Amtsübernahme von Staatspräsident Sarkozy (2007–2012) und der Gründung des Ministeriums für Hochschulbildung und Forschung (*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche* – MESR) im Jahre 2007 setzte Pécresse, die Bildungsministerin von 2007 bis 2011, einen Reformkurs fort, der auch weiterhin eine Autonomie der Hochschulen anstrebte. Zwei Faktoren waren hierbei relevant: zum einen der internationale Wettbewerbsdruck, zum anderen der Diskurs über die Leistungsfähigkeit französischer Hochschulen. Das erklärte Ziel war, dass in den folgenden Jahren mindestens zwei französische Hochschulen unter den zwanzig besten der Welt und mindestens zehn Hochschulen unter den hundert besten der Welt rangieren sollten. Allerdings gehörten im Jahr 2019 nur drei zu diesen Letzteren, sodass das ursprüngliche Ziel nicht erreicht wurde (vgl. Academic Ranking of World Universities, 2019).

Die Pécresse-Reformen wurden auf eine Initiative Sarkozys hin angestoßen. Sarkozy vermutete eine Korrelation zwischen dem Erfolg der Hochschulen und deren Grad an Autonomie. Deswegen beauftragte er Pécresse, die Autonomie der Hochschulen im Personal-, Finanz- und Lehrbereich zu stärken. Das Gesetz vom 10. August 2007 von Pécresse, das die Savary-Gesetze erweiterte und auch heute noch in Frankreich gültig ist, verfolgte das Ziel, die Hochschulen an die Bedürfnisse einer modernen Industriegesellschaft anzupassen und die Autonomie der Hochschulen zu stärken. Es setzte auf die Öffnung der Hochschulen für die Orientierung am wirtschaftlichen Bedarf der Nation, den Gesellschafts- und Praxisbezug sowie die berufsorientierte Ausrichtung der einzelnen Studiengänge, um die Absolvent*innen besser auf den internationalen Markt vorzubereiten. Die französischen Hochschulen erhielten ein umfangreiches Finanzpaket sowie größere Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten. Die Finanzierung der französischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen blieb allerdings vom Staat abhängig, womit eine wichtige Möglichkeit zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit vernachlässigt wurde (vgl. ebd. 16). Pécresse sah noch im Jahr 2018 die Notwendigkeit, die Hochschulen weiter zu reformieren, um auf internationaler Ebene wettbewerbsfähig zu werden, mehr Start-ups zu gründen, Stoffpatente zu erteilen, die Forschung zu intensivieren und Forscher*innen und internationale Studierende zu gewinnen (vgl. Pécresse, 2018).

(Zu 4) Seit 2013 liegt ein Fokus der Internationalisierungsbestrebungen auf der Förderung der studentischen Mobilität und der Forschung vermittelt der Entwicklung eines französischen Hochschulbildungsangebots in Frankreich und im Ausland. Zwei Projekte wurden eingeführt: (4.1) *Horizont 2020* und (4.2) *La France de demain*.

(Zu 4.1) Im April 2013 wurden politische Prioritäten festgelegt, die den Herausforderungen des europäischen Forschungsrahmenprogramms *Horizont 2020* und der wirtschaftlichen Entwicklung des Mittelmeerraums Rechnung trugen. *Horizont 2020* setzt sich mit der Entwicklung eines Europäischen Forschungsraums (EFR) die Förderung von Forschung und Innovation und den Aufbau einer wettbewerbsfähigen Wirtschaft zum Ziel. Dieses Programm, das die „führende Rolle der Industrie“ mit der „Wissenschaftsexzellenz“ in enger Korrelation sieht, setzt einen Schwerpunkt im Bereich der Innovation von Produkten, Dienstleistungen und Prozessen. Es strebt die Vernetzung von Forschenden ebenso an wie die Förderung neuer Produkte und der Wettbewerbsfähigkeit (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020).

(Zu 4.2) Seit 2016 wurde die Internationalisierung als Zukunftsstrategie in der Hochschulbildung (*La France de demain*) präsentiert. Sie verfolgte zwei Ziele: Einerseits ging es darum, die europäische Internationalisierung zu fördern und Funktions- und Leistungseliten zu bilden. Andererseits wollten französische Hochschulen internationale Studierende anziehen, um auf diese Weise von höheren Einnahmen aus deren Studienbeiträgen zu profitieren – ein Aspekt, der im ursprünglichen ERASMUS-Programm von 1987 nicht anvisiert war. Hintergrund war eine steigende Zahl der Studierenden und erhöhte Personalkosten bei einem nur leicht gestiegenen Budget (Campus France, 2018).

Folgende Maßnahmen wurden ergriffen: (1) Einführung eines Stipendiensystems; (2) Entwicklung bilingualer MOOCs (*Massive Open Online Courses*) sowie (3) Einführung einer Willkommenskultur für internationale Studierende und Qualitätsverbesserung im internationalen Kursangebot. Diese drei Maßnahmen werden im Folgenden näher betrachtet.

(Zu 1) Das Stipendiensystem soll es internationalen Studierenden, die über geringe finanzielle Mittel verfügen, ermöglichen, Abschlüsse in Frankreich zu erlangen (vgl. de Hit, Hunter, Howard & Egron-Polak, 2015, 103): Die 1998 gegründete *Edu France*, eine öffentliche Einrichtung des französischen Außenministeriums, die im Ausland Werbung für das französische Hochschulsystem machen sollte, wurde 2011 vom *Campus France* übernommen. In 145 Büros, die auf 144 Ländern verteilt sind, beschäftigte sich *Campus France* mit der Verwaltung aller Stipendien für internationale Studierende, die von der französischen Regierung (*BGF – Bourses du gouvernement français*) und von ausländischen Einrichtungen vergeben wurden. Seit 1995 fördert die *Agence Erasmus + Education Europe Formation France* europäische Programme.

(Zu 2) Eine weitere Priorität wurde auf die Entwicklung bilingualer MOOCs in frankophonen Ländern gelegt. Ziel war es, den Einflussbereich der französischen Hochschulbildung zu vergrößern: Das französische Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten sollte mit dem zweitgrößten Kulturattaché-Netzwerk der Welt, dem Schul- und Hochschulnetzwerk im Ausland, den *Alliances Françaises*, dem *Institut Français* und weiteren speziellen Programmen zum weltweiten Einfluss des Landes und zu bilateralen Kooperationsmaßnahmen für Hochschulbildung und Forschung beitragen. Dafür wurden französische Einrichtungen im Ausland gegründet und bilaterale Partnerschaften mit ausgewählten Ländern aufgebaut. Diese Strategie war bereits im 19. Jahrhundert prägend. Zwischen 1846 und 1928 wurden mit der Gründung von fünf französischen Auslandsschulen unterschiedliche Projekte konzipiert. Zusätzlich wurden autonome Hochschulen in verschiedenen Ländern der Frankophonie gegründet; diese wurden auch mithilfe bilateraler Abkommen mit weiteren Hochschulen in Nordafrika, im Nahen Osten, in Vietnam und in China ins Leben gerufen (vgl. de Hit, Hunter, Howard & Egron-Polak, 2015,

104). In diesem Sinn wird seit 1995 eine lang bestehende Tradition aufgegriffen, fortgeführt und variiert.

(Zu 3) Ein dritter Fokus lag auf der Willkommenskultur für internationale Studierende sowie auf der Qualitätsverbesserung im internationalen Kursangebot. Frankreich möchte bis 2027 insgesamt 500.000 internationale Studierende aufnehmen, vermutlich mit dem Ziel, zusätzliche finanzielle Mittel zu erhalten (vgl. Stromboni, 2019); daher wurden folgende Veränderungen im Wintersemester 2019–2020 umgesetzt: (3.1) Die Visa-Politik wurde im Wintersemester 2019–2020 vereinfacht. Anträge internationaler Studierender werden seitdem bevorzugt. (3.2) Eine Marketingkampagne richtet sich vor allem an Master- und Promotionsstudierende aus Ländern der Frankophonie, aus China, Indien und aus englischsprachigen Ländern Afrikas. Das internationale Netzwerk *Campus France*, das den Aufbau von Bildungsinstitutionen in Schwellenländern fördern sollte, gründete dafür 256 Büros in den französischen Botschaften und Konsulaten. (3.3) Eine dritte Maßnahme dient der besseren Sichtbarkeit von 70 Hochschulen. Diese sollen unter dem Label „Bienvenue en France“¹¹ die Studienbedingungen der internationalen Lernenden mit Mentoring-Programmen, Französisch-Sprachkursen, Alumni-Betreuung, Unterstützung bei der Wohnungssuche und akademischen Veranstaltungen in einer Fremdsprache verbessern (vgl. Schlütter, 2019).

Schmeken, Direktorin im Bereich Strategie des DAAD, sieht „Bienvenue en France“ als Möglichkeit einer Innovation der französischen Universitäten: Als Marketinginstrument sei „Bienvenue en France“ vorrangig gut für Hochschulen der Provinz. Es rücke ihre Lehrinhalte und ihre Standortvorteile in den Vordergrund und helfe ihnen dabei, in eine ernsthafte Konkurrenz zu den Pariser Universitäten zu treten (vgl. Siedenhans, 2019). Jedoch sah sie die Notwendigkeit, die Qualität des Studien- und Forschungsangebots zu verbessern, um internationale Studierende anzuziehen:

Mir gefallen der Slogan und der Marketingaspekt für die Hochschulen in der Provinz. Um noch bessere Bewerber aus noch mehr Ländern zu gewinnen, zählt aber in erster Linie die Qualität der Lehre und die Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Daran muss noch gefeilt werden, damit Frankreich auch die Zahl seiner internationalen Doktorandinnen und Doktoranden sowie Post-Docs weiter erhöht (Schmeken, zit. nach Siedenhans, 2019).

Allerdings wurde eine Erhöhung der Immatrikulationsgebühren für nichteuropäische Studierende diskutiert, weil die höheren Immatrikulationsgebühren den französischen Hochschulen zusätzliche finanzielle Mittel einbringen könnten. Der ehemalige Premierminister Philippe (2017–2020) begründete eine Anhebung der Gebühren damit, dass es ungerecht sei, dass internationale Studierende denselben Beitrag leisteten wie die französischen Studierenden, obwohl ihre Eltern in Frankreich nicht steuerpflichtig seien. Zu bedauern ist jedoch die Barriere, die diese Erhöhung für internationale Studierende aus finanzschwachen Familien beim Hochschulzugang bedeutete (vgl. Bréant & Jamid, 2019, 11–14).

¹¹ Übersetzung von „Bienvenue en France“: Willkommen in Frankreich.

2.4 Zwischenfazit Kapitel 2

Ausgehend von der Definition der Begriffe „Elite“ und „Internationalisierung“ in den beiden vorherigen Abschnitten ist es möglich, den Zusammenhang zwischen den beiden obengenannten Konzepten herauszuarbeiten. Folgende Aspekte werden im Kapitel 2 hervorgehoben: (1) die notwendige Anpassung der *Grandes Ecoles* an die Internationalisierung und (2) die Internationalisierung als Marker einer guten Qualifizierung, jedoch nicht einer Elite.

(Zu 1) Die in Frankreich historisch und hochschulpolitisch verankerten Traditionen konnten erst durch die Bologna-Reform, die internationale Diskussion und den drohenden Verlust internationaler Wettbewerbsfähigkeit reformiert und an den internationalen Kontext angepasst werden. In diesem Zusammenhang dient die Internationalisierung zur Verstärkung der Reputationselite und wird von der Fremdeinschätzung im Rahmen des Hochschulrankings maßgeblich beeinflusst. Deswegen ist die Internationalisierung für das französische Hochschulwesen im internationalen Wettbewerb zur Vermeidung eines schlechten Abschneidens der *Grandes Ecoles* entscheidend. Dies verdeutlicht, dass die Hochschulen nicht unerheblich von einer guten internationalen Position beeinflusst werden.

(Zu 2) Die Ergebnisse aus Kapitel 2 verdeutlichen, dass sich die Internationalisierung inzwischen im gesamten Hochschuldiskurs etabliert hat. Da sie als „systemdeckender“ Aspekt nicht ausschließlich Spitzenuniversitäten betrifft, stellt sie keine Besonderheit mehr dar, die die Zugehörigkeit zu einer Elite bedingen könnte. Seit den 1960er-Jahren steigt im Zuge der Zunahme der Anzahl an Hochschulen auch die Anzahl derjenigen, die eine Hochschulbildung genießen (vgl. Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation, 2017, 30–31). Die Internationalisierung wird dabei als Marker einer Elite unzureichend. Es fällt auf, dass die Internationalisierung an französischen Universitäten und Elitehochschulen vielfältiger gestaltet wird. Sie konzentriert sich nicht länger nur auf Formen physischer Mobilität, sondern nimmt den Wissenstransfer in verschiedenen Formen genauso wie die internationale Bildung in den Fokus. Insgesamt erlebt die Internationalisierung einen Bedeutungszuwachs im gesamten Hochschulsystem genauso wie an den einzelnen Hochschulen selbst. So wurde die Förderung der Mobilität im Hochschulbereich bereits flächendeckend ausgebaut. Zudem wird an allen Hochschulen die Internationalisierung für die Qualifizierung der Absolvent*innen und die Bewertung der Gasthochschulen als zentral erachtet und in Hinblick auf Kooperationen und Mobilität über Ländergrenzen hinaus kontinuierlich weiterentwickelt. Dadurch muss z. B. an den *Grandes Ecoles* innerhalb der Gruppen der Lernenden und Lehrenden differenziert werden, da diese unterschiedliche akademische Erfahrungen aufweisen.

Allerdings bleiben am Ende dieses Kapitels Fragen über die soziale und internationale Öffnung an den *Grandes Ecoles* offen, die wiederum Konsequenzen auf die Elitebildung und Funktions- und Leistungseliten haben. Diese Aspekte, die im Folgenden erläutert werden, beziehen sich auf (3) eine ungenaue Elitendefinition an den *Grandes Ecoles*, (4) die Berücksichtigung aller Studienpopulationen und (5) die Bildung der Leistungs- und Funktionseliten im Kontext der sozialen und internationalen Öffnung.

(Zu 3) Bei der Definition von Eliten an den *Grandes Ecoles* in Abschnitt 2.2 ist festzustellen, dass die allgemeinen Definitionen von Hoffmann-Lange (1992, 83) unzureichend sind, weil sie nicht dem Kontext der *Grandes Ecoles* entsprechen. Die Definition von Eliten an französischen

Elitehochschulen muss utopische und ideologische Dimensionen, die Merkmale der Leistungs- und Positionseliten, die Reputation sowie die Fremdeinschätzung berücksichtigen, um die französischen Elitehochschulen von anderen Hochschulformen abzugrenzen und das Forschungsgebiet der *Grandes Ecoles* in Bezug auf die Elitebildung spezifischer untersuchen zu können.

(Zu 4) Es soll in Abschnitt 3.2.2 präzisiert werden, wie sich die Leistungs- und Positionseliten an den *Grandes Ecoles* vor dem Hintergrund der sozialen und internationalen Öffnung weiterentwickeln und über welche Charakteristika die Studienpopulationen verfügen (Abs. 3.2.1). Meine Arbeit verweist auf den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Eliten, um so ihre allgemeine Ausprägung an den *Grandes Ecoles* darzustellen.

(Zu 5) Alle Eliteformen haben gemein, dass eine Minderheit mit herausragenden Qualitäten ausgebildet wird. Allerdings bleibt an dieser Stelle offen, ob die Leistungseliten an den *Grandes Ecoles* aus den oberen Schichten stammen. Interessant wäre auch, ähnlich wie Mills zu analysieren, ob die Rekrutierungs- und Wertmaßstäbe der *Grandes Ecoles* eine homogene Elitebildung begünstigen, welche die soziale Offenheit des Elitenzugangs vernachlässigt, oder ob die Leistungen von allen erbracht werden können, um sich zu den Funktions- und Leistungseliten zählen zu dürfen, so wie von Dreitzel (1962) veranschlagt (Abs. 3.2). In den Abschnitten 2.2 und 2.3 wurde deutlich, dass die gebildeten Eliten stets im Wandel sowie von den Bedürfnissen des Marktes und von der Steigerung der Internationalisierung abhängig sind, was zur „neuen“ Definition der Funktions- und Leistungseliten führt. Neben der Leistungskonkurrenz unter den Austauschstudierenden sowie der Konkurrenzverhalten zwischen den Elitegruppierungen stellt sich ebenfalls die Frage, ob Leistungs- und Funktionseliten innerhalb der einheimischen und internationalen Lernenden differenziert werden müssen und welche Konsequenzen die Diversität der Lehrenden und Lernenden, d. h. die unterschiedlichen akademischen Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden, für die Lehre und die Elitebildung an den *Grandes Ecoles* hat, um die Bedürfnisse des Marktes abzudecken.

An dieser Stelle steht infolgedessen fest, dass es problematisch ist, eine eindeutige Elitendefinition an den *Grandes Ecoles* vorzunehmen, ohne alle Gruppen von Studierenden zu berücksichtigen, welche in Kapitel 3 erläutert werden. Ferner stellt sich die Frage, ob und wie der Zentralstaat die soziale Gleichheit und Gerechtigkeit an den *Grandes Ecoles* gewährleisten kann und ob und wie die Eliten an den *Grandes Ecoles* es ermöglichen, die Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft zu erfüllen. Gibt es weitere Aspekte, welche die *Grandes Ecoles* bei der Mobilität von Lernenden berücksichtigt haben? Welche weiteren Konsequenzen hat die Mobilität auf die traditionellen, hochschulpolitisch verankerten *Grandes Ecoles*?

Die Fragen, die in diesem Zwischenfazit aufgeworfen wurden, zeigen, dass die Ausführungen zu den Leistungs- und Positionseliten vertieft und ergänzt werden müssen, um die „Eliten“ an den französischen Elitehochschulen definieren zu können. In dieser Hinsicht werden sie unter anderem in Kapitel 3 in Bezug auf die soziale und internationale Öffnung an den *Grandes Ecoles* näher betrachtet. Zunächst erfolgt eine Darstellung der bisher publizierten Befunde zum Thema „Internationalisierung“ und „*Grandes Ecoles*“, um hiervon ausgehend mögliche Forschungslücken offenzulegen.

3. Forschungsstand

Das Thema meiner Arbeit knüpft an drei Felder an: Forschung der *Grandes Ecoles*, Internationalisierung und Integration. Wie in der Einleitung erwähnt, wird der Begriff der Integration vor der Erhebung und der Auswertung nicht definiert, sondern nur Merkmale, welche die Elitebildung an den *Grandes Ecoles* charakterisieren, die unzureichend sind, um die Eliten an den *Grandes Ecoles* zu definieren. Ein Problem lag darin, dass ich keine Definition von Integration im Hochschulbereich fand, sondern lediglich Möglichkeiten für einheimische Studierende und internationale Studierende an französischen Elitehochschulen und nicht elitären Hochschulinstitutionen, sich zu integrieren.

Besonders Pasquali (2010), Hervieu-Wane, Dardelet & Sibieude (2011), Darchy-Koechlin (2013) und Klabunde (2014) erwähnten Faktoren zur Förderung der Integration. Allerdings sind die Faktoren pragmatisch und sehr allgemein und müssen vertieft werden. Aus den vorliegenden Gründen wollte ich meine Interviews lieber ohne festen terminologischen Rahmen und pragmatische Faktoren führen, um das Prinzip der Offenheit zu bewahren. Erst nach der Auswertungsphase konnte ich die unterschiedlichen Integrationsformen erläutern (Kap. 4 und 5).

Das folgende Kapitel ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 3.1 werden Befunde zur Internationalisierung an Hochschulen präsentiert und kritisch hinterfragt. In Abschnitt 3.2 werden die empirischen Befunde zum Thema *Grandes Ecoles* vorgestellt und diskutiert. Anschließend werden die wichtigsten Informationen dieses Kapitels im Abschnitt 3.3 zusammengefasst.

3.1 Bestandsaufnahme der Forschung zur Studierendenmobilität

Bevor die Befunde zum Thema *Grandes Ecoles* (3.2) präsentiert werden, wird im folgenden Abschnitt auf die Bereiche und Probleme der empirischen Befunde (3.1.1) und die Faktoren zur Förderung der Integration (3.1.2) eingegangen.

3.1.1 Bereiche und Probleme der empirischen Befunde

Es wurden bereits zahlreiche Studien über die Internationalisierung an Hochschulen durchgeführt, wobei der Fokus vor allem auf dem internationalen Studierendenaustausch bzw. der Bildungsmigration liegt. Die Forschungsbeiträge beschäftigen sich mit folgenden Themen: Gründe der Studierenden für einen Auslandsaufenthalt (vgl. Mazzella, 2009), Unterschiede zwischen der Kultur des Gastlandes und der des Herkunftslandes (vgl. Holmes, 2005; Trice, 2003; Guo & Jamal, 2007; Vita & Case, 2003), die Rolle von Netzwerken für internationale Hochschüler (vgl. Bochner, McLeod & Lin, 1977; Esser, 2000; Knight, 1999), die Motivationstypen hinsichtlich der Bildungsmigration (vgl. Loy, 2018; Harfi & Mathieu, 2006) und die Elitenabwanderung (vgl. Ennafaa & Paivandi, 2008). Weitere Studien untersuchen bestimmte Herkunftsgruppen von internationalen Studierenden, z. B. koreanische (Lee & Wesche, 2000) und chinesische Studierende (Lu, 2006). Andere befassen sich mit den individuellen Eigenschaften internationaler Studierender, sich kulturell innerhalb des Lernprozesses anzupassen.

Als Faktor auf der Mikroebene wird die Rolle des Geschlechts herausgestellt (vgl. Yang, Teraoka, Eichenfield & Audas, 1994). Andere Studien befassen sich mit dem Alter (vgl. Trice & Elliot, 1993; Poyrazli, Arbona, Bullington & Pisecco, 2001; Ye, 2006) oder untersuchen das Konstrukt der kulturellen Distanz (vgl. Babiker, Cox & Miller, 1980; Furnham & Bochner, 1982; Hanassab, 2002, 2006; Lee & Rice, 2005; Zhang & Brunton 2007). Ward, Bochner und Furnham (2006) stellen bestimmte, voneinander abgegrenzte Phasen während eines Aufenthaltes fest, die sich auf die Kulturschock-Theorie mit der Honeymoon-Phase, der Phase der Krise, der Erholung und einer Anpassungsphase beziehen (vgl. Lysgaard, 1995).

Zwei zentrale Merkmale der Studierendenmobilität werden in den Studien festgestellt: die Studierendenmobilität und die internationale Dimension der Hochschulen. Zum Thema „Studierendenmobilität“ beschäftigen sich die Befunde nicht direkt mit der Integration der Studierenden, sondern mehr mit Einzelaspekten, die nicht in Zusammenhang mit der Integration gebracht wurden. Laut Bloch et al. gibt es bislang keine Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Hochschulsystem und den Positionseliten aufgrund mangelnder Kontakte zwischen Studierenden, Berufstätigen und Vereinen (vgl. Bloch, 2018, 2 f.). Vorwiegend behandeln die Befunde die Visibilität der Elitehochschulen (vgl. Nespor, 2018) und soziale Reproduktionsmechanismen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1990), die von Hochschulen gefördert werden. Im Folgenden werden jene Faktoren aus den Befunden von Klabunde (2014) erläutert, welche die Integration der internationalen Studierenden erleichtern.

3.1.2 Faktoren zur Förderung der Integration der internationalen Studierenden

Im Rahmen seiner Studie über die Integration der internationalen Studierenden in Berlin und Vancouver untersuchte Klabunde die Faktoren, die die Integration der internationalen Studierenden an Hochschulen begünstigen: Demnach wird die Integration der internationalen Studierenden durch das Arbeits- und Aufenthaltsrecht vereinfacht, wenn diese während des Studiums am Arbeitsmarkt teilhaben können und wenn bürokratische Hindernisse beseitigt werden (vgl. Klabunde, 2014, 295). Durch berufsvorbereitende Angebote wird die Einstellung internationaler Studierender als Hilfskräfte im inneruniversitären Arbeitsmarkt erleichtert und durch die Alumni-Arbeit werden ebenfalls mehr Arbeitsperspektiven im außerakademischen Arbeitsmarkt geschaffen (vgl. ebd. 312 f.). Um sich auf kultureller Ebene integrieren zu können, benötigen die Studierenden sprachliche sowie weitere kulturbedingte Fertigkeiten. Laut Klabunde (2014) wird die Integration internationaler Studierender effektiver und effizienter durch die Zugangsmöglichkeiten am Hochschulort, die funktionale Integration in universitäre Beratungs- und Betreuungskonzepte sowie die Einbindung des Hochschulumfelds in die Hochschulcommunity gefördert. Durch die Möglichkeit, direkt in Campusnähe mit einheimischen Studierenden zusammenzuwohnen, erleben die internationalen Studierenden die Hochschule als Lebensort und haben Zugang zu Integrationsressourcen (vgl. ebd. 311 f.). Um den universitären Lernprozess ihrer internationalen Lernenden zu fördern und den Erwartungen und Vorstellungen zukünftiger internationaler Studierenden entgegenzukommen, sollen auch Beratungen angeboten werden (vgl. ebd. 305). Akteur*innen und Organisationen des Hochschulumfelds pflegen eine räumliche Nähe und direkte Kontakte zu internationalen Studierenden. Das Hochschulumfeld kann zur Integration unter internationalen Studierenden, Hochschulen, Organisationen, Fir-

men, Bürger*innen etc. beitragen und bringt gemeinsam mit der Kooperation zwischen Partner*innen (z. B. Unternehmen) und Hochschulen unterschiedliche Bezugskontexte der Integration mit ein (vgl. ebd. 82).

Es stellt sich die Frage, ob diese Faktoren mit den *Grandes Ecoles* kompatibel sind bzw. präzisiert werden können, welche Beratung geleistet werden soll und ob sich der Bedarf zwischen Austauschstudierenden differenziert. Um die Lernenden im Lernprozess zu unterstützen, soll geklärt sein, wann, wen und wie sie beraten werden sollen und warum sie eine spezielle Beratung dafür benötigen. Ein weiterer Aspekt betrifft die Ressourcen, zu welchen die Austauschstudierenden an einer *Grande Ecole* Zugang haben, sowie die Frage, wie sie die Hochschule als Lebensort sehen würden, wenn sie direkt am Ort wohnen würden, und wie bzw. ob der Alltag mit einheimischen Studierenden die Integration der Austauschstudierenden beeinflussen würde. Die Fragen, die in diesem Abschnitt aufgeworfen wurden, zeigen, dass die von Klabunde identifizierten Faktoren zur Integration sehr allgemein sind und vertieft werden müssen. In dieser Hinsicht werden im nächsten Abschnitt die Befunde zum Thema *Grandes Ecoles* präsentiert, um herauszufinden, ob bestimmte Faktoren die Integration an jenen Hochschulen fördern oder erschweren.

3.2 Befunde zum Thema *Grandes Ecoles*

Es liegen bereits einige Studien über französische Elitehochschulen vor. Diese haben folgende Schwerpunkte: die Auswahlverfahren, die Charakteristika der einheimischen Studierendenschaft, die Verknüpfung zwischen Führungspositionen in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft sowie Verwaltung und den *Grandes Ecoles*, die Zusammensetzung der Studierenden und den Umgang der *Grandes Ecoles* mit der Internationalisierung. Allerdings ist festzustellen, dass sich die Forscher*innen bisher nicht mit der Integration von Austauschstudierenden befassen haben. Folgende Bereiche, die sich auf die *Grandes Ecoles* beziehen, wurden bereits untersucht: Bildungsungleichheiten (Bourdieu, 1989 / 2004; van Zanten, 2019; Albouy & Wanecq, 2003; Euriat & Therot, 1995; Sackmann, 2019; Wasner, 2006; Deppe, Maxwell, Krüger & Helsper, 2018), die Visibilität der Elitehochschulen (Schippling, 2015), Hierarchisierungen bei den einheimischen Studierenden (Abraham, 2007), soziale Öffnung (Schippling & Allouch, 2015; Allouch & van Zanten, 2008; Pasquali, 2010; Lebègue & Walter, 2008; André, 2012; Hervieu-Wane, Dardelet & Sibieude 2011) und internationale Öffnung (Darchy-Koechlin & Draelants, 2010; Darchy-Koechlin, 2013; Schippling & Allouch, 2015). Seltener sind laut Darchy-Koechlin und Draelants (2010) qualitative Studien über die aktuelle Situation der Internationalisierung der *Grandes Ecoles* (Lazuech 1999; Veltz 2007).

Die Befunde zur internationalen Öffnung beschäftigen sich mit der Integration von internationalen Studierenden und nähern sich thematisch der aktuellen Arbeit an, obwohl in meiner Untersuchung mit den Austauschstudierenden eine klar eingegrenzte Zielgruppe innerhalb der internationalen Studierendenschaft an Elitehochschulen festgelegt wurde. Allerdings sollten auch jene Befunde berücksichtigt werden, die sich vor allem der Frage nach der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft, der Anpassung der einheimischen Studierenden an diese Institutionen und den geforderten Angeboten und Programmen für Studierende widmen. Die Befunde beziehen sich auf die soziale Öffnung, die Hierarchisierungen und die Bildungsungleich-

heiten im Hochschulsystem, die in Verbindung mit den Führungspositionen in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft sowie Verwaltung und dem Feld der *Grandes Ecoles* gesetzt wurden. Weitere Befunde umfassen die Charakteristika der einheimischen Studierendenschaft und die Mechanismen der Elitebildung. Diese Befunde gewinnen für das Thema dieser Arbeit an Bedeutung, weil sie die Integration der Austauschstudierenden beeinflussen könnten. Aus diesem Grund widmet sich der folgende Abschnitt 3.2.1 den Charakteristika der einheimischen Studierenden und der Abschnitt 3.2.2 der internationalen Öffnung.

3.2.1 Charakteristika der einheimischen Studierenden

In diesem Abschnitt wird die einheimische Studierendenschaft an den *Grandes Ecoles* präsentiert. Diese kann in zwei Gruppen aufgeteilt werden: Einheimische Lernende besitzen einen Korpsgeist und hohe Kapitalarten (Abs. 3.2.1.1). Andere einheimische Studierende profitieren von der sozialen Öffnung und verfügen nicht über einen Korpsgeist und hohe Kapitalarten (vgl. Abs. 3.2.1.2). Die Beiträge von Bourdieu (1989 /2004) und van Zanten (2019) präsentieren Befunde über die Charakteristika der einheimischen Studierenden sowie der traditionellen Leistungs- und Positionseliten, die durch hohe Kapitalarten gekennzeichnet sind (Abs. 3.2.1). Relevant sind in diesem Kontext auch die Beiträge von Schippling (2013), Allouch und Schippling (2015), Draelants und Darchy-Koechlin (2010), welche die soziale Öffnung durch Programme an den französischen Elitehochschulen darstellen, die nur teilweise die Leistungs- und die Positionseliten dieser Studienpopulation verändern. In diesem Punkt wird die einheimische Studierendenschaft an den *Grandes Ecoles* präsentiert. Relevant sind in diesem Kontext auch die Beiträge von Allouch und Schippling (2015), Draelants und Darchy-Koechlin (2010) und Schippling (2018), welche die soziale Öffnung durch Programme an den französischen Elitehochschulen dargestellt, die nur teilweise die Leistungs- und Positionseliten dieser Studienpopulation verändern. Die Charakteristika aller einheimischen Lernenden sind für meine Studie relevant, weil sie den Integrationsprozess der internationalen Studierenden und vielleicht der Austauschstudierenden in meiner Studie beeinflussen könnten. Im Folgenden Abschnitt (3.2.1.1) werden die Besonderheiten des Korps und der hohen Kapitalarten präsentiert. Anschließend wird der Fokus auf die soziale Öffnung an den *Grandes Ecoles* im Abschnitt 3.2.1.2 gelegt.

3.2.1.1 Korpsgeist und hohe Kapitalarten der einheimischen Studierenden

An französischen Elitehochschulen sieht Darchy-Koechlin (2013) den nationalen Korpsgeist, die hohen Kapitalarten der einheimischen Studierenden, das Auswahlverfahren für internationale Studierende und die Integrationsangebote als Kriterien für die Ausgrenzung von internationalen Studierenden an. Die einheimischen Studierenden zeichnen sich durch eine starke soziale Geschlossenheit aus und haben eine strenge Selektion durchlaufen. Deppe, Maxwell, Krüger und Helsper zeigen in ihrer Untersuchung des Zusammenspiels von Mechanismen der Ungleichheitsverstärkung, dass das Auswahlverfahren als wichtigster Elitebildungsmechanismus fungiert (vgl. Deppe, Maxwell, Krüger & Helsper, 2018) und praktisch ein Zeichen der Leistungselite darstellt.

Obwohl Entwicklungen in der französischen Hochschul- und Forschungslandschaft im letzten Jahrzehnt die Institutionen und teilweise das Auswahlverfahren der *Grandes Ecoles* infrage stellten (vgl. Allouch & Schippling 2015, 58), wurde außer im Fall der *Sciences Po* die sehr stark verankerte Struktur der traditionellen Auswahlverfahren der *Concours* nicht reformiert (vgl. ebd. 61 f.). Die Befunde von Euriat & Thélot (1995), Eymery (2005), Broady, Chmatko & de Saint Martin (1996), Schippling (2013, 2015 und 2018), Wasner (2006) und van Zanten (2019) bestätigen, dass die Befunde von Bourdieu (1989 / 2004) noch stets aktuell sind, worauf im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

In seinem Buch „Staatsadel“ (1989/2004) erläutert Bourdieu die Bedeutung von Korps und Korpsgeist. Beide Begriffe stehen in einem Zusammenhang. Nur die einheimischen Studierenden der *Grandes Ecoles* bilden ein Korps, verfügen über einen Korpsgeist und formen die künftige Führungselite (vgl. Joeres, 2012). Das Korps betrifft nur eine Minderheit der einheimischen Studierenden und dient zur Segregation jener Individuen, die keine hohe Kapitalarten besitzen. Diese einheimischen Lernenden integrieren sich in eine homogene Gruppe, in der die gleichen Werte und Meinungen geteilt werden (Korpsgeist) (Bourdieu, 1989, 256–258). Ein Korps wird durch (1) eine geschlechtliche und genealogische Identität mit hohen Kapitalarten, (2) das hohe symbolische Kapital, das die Lehrkräfte fordern, und (3) den Reproduktionsprozess charakterisiert. Der Korpsgeist dient zur Verstärkung des Korps an den *Grandes Ecoles*.

(Zu 1) Die *Grandes Ecoles* bestätigen eine geschlechtliche und genealogische Identität, die alle Mitglieder mit dieser sozial konstruierten Essenz eint (Bourdieu, 1989, 203 f.). Nach Bourdieu (1989 / 2004) und Lazuech (1999) besteht durch die Weitergabe kulturellen Kapitals von einer Lernendengeneration an die nächste eine Rangfolge unter den Elitehochschulen und den gesamten einheimischen Lernenden an den *Petites* sowie an den *Grandes Ecoles* (vgl. ebd. 198f.).¹² Die *Ecole nationale d'administration*, die *Ecole des hautes études commerciales*, die *Ecole normale supérieure de la rue d'Ulm* und die *Ecole Polytechnique* gehören zu den *Grandes Ecoles*, die einen Großteil der Schüler*innen aus der gesellschaftlichen Elite rekrutieren (etwa 60 % an *ENA*, *HEC* und *Sciences-Po*), während die geistes- und naturwissenschaftlichen Universitäten, die *Instituts universitaires de technologie*, die *Petites Ecoles supérieures* und die Ingenieurschulen über einen kleineren Anteil an Schüler*innen aus den herrschenden Klassen verfügen (vgl. Wasner, 2006, 137; Bourdieu, 1989, 203 f.). Demnach stimmen die Herkunftspositionen der Lernenden an den einflussreicheren Hochschulen mit den Positionen von unterschiedlichen sozioprofessionellen Kategorien des sozialen Raums überein (vgl. ebd. 323). An dieser Stelle stehen die Leistungs- und Herkunftseliten in einem Zusammenhang. Das Feld der Macht weist eine chiastische Struktur auf. Das ökonomische Kapital hängt vom kulturellen Kapital ab, da die unterschiedlichen Felder nach einer entgegengesetzten Hierarchie angeordnet werden. Jedes der darin befindlichen Felder wird von einer Struktur definiert: „Die ökonomisch oder weltlich herrschenden und kulturell beherrschten Positionen befinden sich an einem Pol und die kulturell herrschenden und ökonomisch beherrschten Positionen an dem anderen“ (ebd. 326).

¹² Die *Petites Ecoles* sind französische Elitehochschulen in der Provinz, während die *Grandes Ecoles* in größeren Städten zu finden sind. Im Gegensatz zu den *Petites Ecoles* genießen die *Grandes Ecoles* mehr Prestige.

(Zu 2) Wenn der Glaube an das Wachstum der Elitehochschule gestärkt wird, erhöht sich das symbolische Kapital, d. h. die Reputationselite. Je mehr potenzielle Studierende an die Bekanntheit und Anerkennung einer *Grande Ecole* glauben, desto berühmter wird diese (vgl. Bourdieu, 2004, 240; Schippling, 2015, 242-243; Schippling, 2013, 152f.). Dieser Glaube wird bereits an Elitegymnasien erkannt. Dort erreichen die Lernenden häufig bessere Ergebnisse als an anderen Institutionen, sodass ihnen die Zulassung zu den Vorbereitungsklassen (*classes préparatoires*) erleichtert wird. Vor allem hinsichtlich des Beratungsangebots unterscheiden sich private und staatliche Gymnasien wesentlich voneinander (vgl. ebd. 323). An Elitegymnasien präsentieren die Lehrer*innen die *classes préparatoires* als die beste Perspektive nach dem Abitur. Überdies können angehende Absolvent*innen von einer Alumni-Community beraten werden, die ihnen häufig empfiehlt, zusätzliche Leistungskurse auszuwählen, um so das Abitur mit Auszeichnung zu bestehen und die Chancen zu erhöhen, an einer *classe préparatoire* zu studieren. Deshalb tragen renommierte Gymnasien wie die *François 1^{er}* zu den Zukunftsplänen, zur Korpsbildung sowie zur möglichen Aufnahme ihrer Schüler*innen an einer *classe préparatoire* bei und verstärken so gleichzeitig die soziale und akademische Ausgrenzung zwischen Lernenden und Institutionen sowie den Korpsgeist an den *Grandes Ecoles* (vgl. van Zanten, 2019, 61–77), weil die Studierenden nur Kontakt zu jenen Lernenden pflegen, die über die gleichen Kapitalarten verfügen wie sie (vgl. Bourdieu, 1989, 257–258).

(Zu 3) Die sozialen Ungleichheiten, die Mechanismen der Reproduktion sozialer Macht und die Verteilung der vier genannten Kapitalarten – ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital – werden von Bourdieu untersucht, indem er nicht nur die materiellen Ungleichheitsbedingungen analysiert, sondern auch die kulturellen und symbolischen Determinanten, die mit einer bestimmten Position in der Gesellschaft verbunden sind und die Positionseliten bilden. Die Herrschaftsverhältnisse und die gesamte Gesellschaftsstruktur sind diesem Reproduktionsprozess unterworfen (vgl. Wasner, 2006, 60f.; Schippling, 2018, 280). Können die Kapitalbesitzer ihre Position im sozialen Raum bestimmen, verwenden sie ihre Kapitalformen als Reproduktionsinstrumente (vgl. Bourdieu, 2004, 335). Jede Reproduktionsstrategie beruht auf dem Numerus clausus, mit dem durch das Ein- bzw. Ausschließen bestimmter einheimischer Studierender das Volumen deren Korps kontrolliert wird (vgl. ebd. 347). Diese Situation ergibt sich aus den Kräfteverhältnissen zwischen Machtformen oder verschiedenen Kapitalarten (vgl. ebd. 325). Diejenigen, die Macht besitzen, verfügen über unterschiedliche Machtarten mit ausreichend ökonomischem oder kulturellem Kapital, um das Machtverhältnis zu erhalten, zu verändern oder um Machtpositionen einzunehmen. Die verschiedenen Kapitalarten ergeben sich aus der Differenzierung und Autonomisierung von Individuen (vgl. ebd. 321). Bedeutend ist nicht die Akkumulierung oder die Monopolisierung einer besonderen Form von Kapital, sondern die Auswirkung unterschiedlicher Formen von Macht (vgl. ebd. 321 f.):

[Der Habitus] ist [das] Prinzip, das die Tendenz hat, die eigenen Herstellungsbedingungen zu reproduzieren, indem es in den unterschiedlichsten Handlungsbereichen die objektiv kohärenten und systematischen Strategien produziert, die für einen Reproduktionsmodus charakteristisch sind (ebd. 330).

Zudem stellt Bourdieu fest, dass bei einem Großteil der Schüler*innen der *Grandes Ecoles* beide Elternteile das Diplom eines mindestens dreijährigen Hochschulstudiums, die *Agrégation* oder das Diplom einer *Grande Ecole* nachweisen können, während viele Schüler*innen an den *Petites Ecoles* die Ersten aus ihrer Familie sind, die an einer Hochschule studieren (vgl. ebd.

180 f.). Die kulturelle und die soziale Kompetenz sowie der Kapitalbegriff gewinnen in diesem Kontext an Bedeutung, da sie die Elite von der Masse abgrenzen, wie Bourdieu erklärt:

Diese sozialen und kulturellen Qualitätsunterschiede der Familie werden im Verlauf der schulischen Laufbahn in schulische Unterschiede verwandelt: Die Schüler aus dem Institut d'études politiques, der HEC oder der ENA stammen aus der Pariser Bourgeoisie, verfügen über viel kulturelles Kapital, haben oft Privatschulen besucht und waren in der Première in Zweigen, die eine sowohl literarische wie auch naturwissenschaftliche Bildung vermitteln und schulisch am meisten zählen; die Schüler aus den Unter- und Mittelklassen, die mit einem bisweilen recht geringen kulturellen Kapital die ENS in Fontenay oder Saint-Cloud besuchen, kommen öfters aus den Collèges d'enseignement général (CEG), aus den modernen Zweigen (ohne Latein) oder aus den niedrig bewerteten herkömmlichen Zweigen (wie dem Zweig B, der eine ausschließlich literarische Bildung vermittelt) (ebd. 182).

Daraus folgt, dass das System der Reproduktionsstrategien einen Reproduktionsmodus durchsetzt, d. h., der Habitus reproduziert die eigenen Herstellungsbedingungen, die kohärenten und systematischen Strategien, die für einen Reproduktionsmodus von Bedeutung sind (vgl. ebd. 330). Die Nachfolgestrategien, d. h. die Weitergabe des Erbes zwischen den Generationen, zielen darauf ab, den nächsten Generationen kodifizierte sittliche und rechtliche Maßnahmen sowie alle Tricks und Feinheiten zu vermitteln, so Bourdieu (vgl. ebd. 331):

Die Schule – in Form der Grande Ecole – und das Korps, eine von der Schule anscheinend ex nihilo produzierte und in Wahrheit auf familiär vermittelten Eigenschaften basierende soziale Gruppe, treten an die Stelle von Familie und Verwandtschaft; die auf Schulfreundschaft und Korpsolidarität beruhende Kooptation von Mitschülern nimmt dabei die Rolle an, die Nepotismus und Heiratsbündnisse bei den Unternehmen haben, denen das Privileg zukommt, Privilegien übertragen zu können (ebd. 345).

Van Zanten (2019) weist in ihrem Artikel „Institutional Sponsorship and Educational Stratification“ nach, dass das Konzept der meritokratischen Schulen in dem von Bourdieu beschriebenen System der Reproduktionsstrategien keine Veränderungen hervorgerufen hat, obwohl in den 60er- und 70er-Jahren das Ziel verfolgt wurde, soziale Ungleichheiten zu reduzieren. Die Erleichterung eines allgemeinen Zugangs zur Sekundarschule dank eines gebührenfreien Schulsystems und einer Förderung der Gründung öffentlicher Sekundarschulen wird allerdings von der Illusion der meritokratischen Schule überschattet, denn die akademischen und sozialen Hierarchien bilden sich bereits in der Sekundarschulbildung, weil mit ihnen eine Selektion der Lernenden einhergeht (vgl. van Zanten, 2019, 61–77). Abraham (2007) vertieft die Befunde von Bourdieu und das Korpskonzept, indem er eine Rangfolge unter einheimischen Studierenden an der Elitehochschule *HEC* und nicht wie Bourdieu zwischen Institutionen nachweist. Er zeigt, dass die Erfahrungen und die soziale Herkunft der Studierenden die Rangfolge unter einheimischen Studierenden und den Umgang mit den Erwartungen der Elitehochschule beeinflussen, was wiederum Einfluss auf den Wissenserwerb in der Unternehmenswelt hat (vgl. Abraham, 2007, 53). Dadurch wird der Einfluss der hohen Kapitalarten auf die Leistungs- und Positionseliten bestätigt, welcher schon von Bourdieu beim Auswahlverfahren bewiesen wurde (vgl. ebd. 54–61). Allerdings kritisierte dieser die soziale Reproduktion der französischen Elitebildungseinrichtungen und die Unfähigkeit, die Aufnahmeprüfungen zu modifizieren und den Zugang zu den Elitebildungsinstitutionen zu gewährleisten (vgl. Schippling & Allouch, 2015, 59). Das traditionelle Auswahlverfahren des *Concours* legt den Fokus auf die Übung der *dissertation*¹³ und die Allgemeinbildung. Dieses Ensemble sozialbedingter Kenntnisse begünstigt Kan-

¹³ *dissertation*: eine schriftliche Abhandlung wie ein Kommentar, eine Textinterpretation oder eine philosophische Erörterung.

didat*innen mit hohen Kapitalarten deutlich im Vergleich zu Studierenden aus einem niedrigeren sozialen Milieu (vgl. ebd. 59 f.). Durch die soziale Öffnung ergeben sich unterschiedliche Leistungseliten und Zugangswege zwischen Elitehochschulen sowie innerhalb einer *Grande Ecole*. Die Einführung von Maßnahmen, um eine soziale Öffnung zu gewährleisten, zeigt ein Interesse der pädagogischen und politischen Akteur*innen an der Frage der Aufnahmeverfahren an Elitehochschulen (vgl. ebd. 61). Im folgenden Abschnitt werden die unterschiedlichen Maßnahmen und Projekte zur sozialen Öffnung an den *Grandes Ecoles* dargestellt.

3.2.1.2 Soziale Öffnung durch Projekte

Drei Projekte, um die soziale Öffnung der Elitehochschulen zu fördern, lassen sich unterscheiden: *Conventions d'Éducation Prioritaire (CEP)* an der Hochschule Sciences Po, *Une Grande Ecole: Pourquoi pas moi?*¹⁴ und eine spezielle *classe préparatoire* für Bachelorabsolvent*innen (vgl. Schippling, 2018, 280). Diese Projekte werden im Folgenden präsentiert:

(1) Die Elitehochschule *Sciences Po* rief im Jahr 2000/2001 die *Conventions d'Éducation Prioritaire (CEP)* ins Leben, um einen neuen Zugangsweg zu schaffen, ohne die Kandidat*innen einem Auswahlverfahren zu unterziehen. Im Programm nehmen die von den 106 Gymnasien ausgewählten Schüler*innen aus sozialen Brennpunktgebieten an Workshops teil, um eine tiefergehende Reflexion über ein aktuelles Thema zu schreiben (vgl. Homepage *Sciences Po*). Durch das Programm *CEP* wird nur an dieser Elitehochschule die national stark verankerte Struktur der traditionellen Auswahlverfahren reformiert und eine Ausdifferenzierung der Selektionsverfahren und Studierendengruppen unter einheimischen Studierenden wird deutlich (vgl. Schippling & Allouch, 2015, 61 f.; Hervieu-Wane, Dardelet & Sibieude, 2011, 60; Pasquali, 2010). Im Gegensatz zu anderen Gastelitehochschulen unterziehen sich die Kandidaten an *Sciences Po* keinem traditionellen Auswahlverfahren, das theoretisch ist. *Sciences Po* liegt mehr Wert auf die zukünftigen Pläne der Kandidaten, obwohl dieses Kriterium kein relevanter Aspekt einer Leistungselite ist (vgl. Homepage von *Sciences Po*). Hervieu-Wane, Dardelet und Sibieude (2011) kritisieren diese Alternative, weil die zukünftigen Arbeitgeber der Absolvent*innen deren Leistungen in Frage stellen, welche nicht wie bei den anderen einheimischen Kommiliton*innen durch *Concours* bewiesen werden können. Überdies heben die drei Autoren hervor, dass die Lernenden durch das Projekt nicht höhere Kapitalarten erwerben. Es bleibt noch offen, ob die Programme *Booster*, *Passeport pour l'anglais* und *tutorat*¹⁵ effizient genug sind, um die fehlenden Kapitalarten der Studierenden aus dem Förderprogramm ausgleichen können (vgl. ebd.; Hervieu-Wane, Dardelet & Sibieude, 60 f.). Im Gegensatz zu den Projekten *Une Grande Ecole: Pourquoi pas moi?* (Projekt 2, siehe unten im Text) und einer speziellen *classe préparatoire* (Projekt 3, siehe unten im Text) ist die *Sciences Po* die einzige Elitehochschule, die eine Betreuung und weitere Förderprogramme für einheimische Studierende nach der Aufnahme anbietet. Ein weiteres Problem besteht darin, dass nur Lernende, die sich dem

¹⁴ *Une grande école pourquoi pas moi:* (dt.) Eine *grande école*, warum nicht auch ich?

¹⁵ Nach der Aufnahme der Kandidat*innen, die am Projekt *Conventions Education Prioritaire* teilgenommen haben, werden sie an der Hochschule *Sciences Po* durch die Projekte *Booster*, *Passeport pour l'anglais* und *tutorat* gefördert. *Booster*: eine Intensivwoche an der Hochschule *Sciences Po*, um die methodologischen Kompetenzen zu vertiefen. *Passeport pour l'anglais*: zwei Intensivwochen, um das Englischniveau durch E-Learning und Gruppenarbeit zu verbessern. *Tutorat*: Tutorium, das im 1. und 2. Semester von einem*r Masterstudierenden geleitet wird.

Auswahlverfahren unterziehen, den Titel *normalien*¹⁶ tragen und ein Stipendium erhalten, während die anderen lediglich als *étudiants*¹⁷ bezeichnet werden und nicht finanziell von der Elitehochschule unterstützt werden (vgl. Schippling & Allouch, 2015, 68 f.). Trotz unterschiedlicher Leistungseliten zwischen Elitehochschulen und innerhalb einer Studierendenpopulation einer *Grande Ecole* wird laut Schippling und Allouch (2015) keine weitere Forschung angesetzt, um die Sozialisation der Studiengruppen durch die Ausdifferenzierung der Selektionsverfahren zu untersuchen (vgl. ebd. 69). Ferner stellt sich die Frage, ob die Kontakte der einheimischen Studierenden aus dem Förderprogramm zu Firmen es ihnen ermöglichen, wie die *normaliens* zu äquivalenten Positionseliten gehören zu dürfen.

(2) Das zweite Projekt zielt nicht auf die Reform des Zugangsverfahrens der *Concours* ab, sondern auf die Erweiterung der traditionellen Studierendenpopulation mit höheren Kapitalarten (vgl. Allouch & van Zanten, 2008, 50). In diesem zweiten Projekt namens *Une Grande Ecole: Pourquoi pas moi?*¹⁸ erhalten die Schüler*innen gezielte Schulbildungsmaßnahmen, stellen an *Grandes Ecoles* ethnische Minderheiten dar und differenzieren sich somit von den traditionellen Studierendenpopulationen (vgl. ebd. 61 f.; Schippling, 2015, 244f.). Durch dieses Projekt wird die Leistungselite nicht infrage gestellt, weil das traditionelle Auswahlverfahren nicht geändert wird. Im Gegensatz zu „traditionellen“ Kandidat*innen mit hohen Kapitalarten, die von Bourdieu (1999 / 2004) untersucht wurden, nehmen die Schüler*innen aus benachteiligten sozialen Milieus, die jedoch gute Leistungen nachweisen, an einem Tutorium teil. Dieses dauert drei Jahre und wurde im Jahr 2003 an der Elitehochschule *ESSEC* eingeführt, was in ähnlicher Form von etwa 80 Elitehochschulen übernommen wurde (vgl. André, 2012, 7). Es fehlt den Schüler*innen des Programms die Informations- und Studienorientierung (vgl. Sibieude, 2008, 30). Die Familien werden auch in das Programm miteinbezogen, damit sie ihren Kindern die Teilnahme am Tutorium nicht mehr ausreden (vgl. ebd. 32). Die Schüler*innen sollen nicht durch familiäre und soziale Kontexte beeinflusst werden. Durch das Projekt will *ESSEC* die soziale Mobilität fördern, den Ehrgeiz der Schüler*innen erhöhen und die Lernenden bei der Studienwahl und -orientierung beraten (vgl. Allouch & van Zanten, 2008, 52). Die Tutor*innen sind Studierende der Elitehochschule, die sich dem Auswahlverfahren unterzogen haben. Damit die Schüler*innen im Auswahlverfahren Erfolg haben, sollen methodologische Kompetenzen vermittelt werden (vgl. Sibieude, 2008, 31 f.). Insgesamt werden von 2002 bis 2015 740 Schüler*innen in den Jahrgangsstufen 12 und 13 begleitet. Das Tutorium dauert an der *ESSEC* drei Stunden pro Woche und es werden Ausflüge, Workshops und Treffen organisiert, damit die Schüler*innen die Unternehmenswelt entdecken. Festzustellen ist, dass dieses Programm erfolgreich ist, weil ein Drittel der Schüler*innen vom Programm an der *ESSEC* studieren (vgl. Peltier, 2015). Überdies wird die Chancengleichheit zwischen Mädchen und Jungen hergestellt. Der Einfluss wirkt sich auf die Berufspläne der Schüler*innen aus, weil die meisten Schüler*innen Wirtschaft oder Management studieren wollen, um später in privaten Unternehmen zu arbeiten. Die Kritik an diesem Programm liegt in den Erwartungen der Tutor*innen und der Lehrenden, weil sich der vermittelte Inhalt zwischen Tutor*innen untereinander unterscheidet. Überdies unterscheiden sich die Erwartungen der Lehrenden und Tutor*innen voneinander:

¹⁶ Student*in einer *Ecole Normale*

¹⁷ Student*in

¹⁸ *Une grande école pourquoi pas moi:* (dt.) Eine große école, warum nicht auch ich?

Lehrende erwarten von den Tutor*innen eine methodologische Beratung, während die Tutor*innen die Rolle ihrer Lehrenden übernehmen möchten. Dagegen erwarten die potenziellen Kandidat*innen konkrete Anweisungen ihrer Tutor*innen, um das Auswahlverfahren zu bestehen (vgl. Allouch & van Zanten, 2008, 60 ff.). Genauso wie im Programm *Conventions d'Education Prioritaire* wurden weder die Sozialisation an Elitehochschulen bei den einheimischen Lernenden noch die erbrachten Leistungen derer an der *Grande Ecole*, die am Tutorium teilgenommen haben, untersucht.

(3) Das dritte Projekt zielte darauf ab, 2002 eine *classe préparatoire* speziell für Bachelorabsolvent*innen, die aus sozial benachteiligten Vierteln kommen, einzuführen, damit sie sich ein Jahr lang auf das Auswahlverfahren vorbereiten. Genau wie im Projekt *Une grande école pourquoi moi?* geht es nicht darum, das Auswahlverfahren an ein breiteres Publikum anzupassen, sondern die Lücken der Kandidat*innen auszugleichen und ihr Interesse am Lesen und an der Kultur zu wecken sowie das Potenzial der Lernenden zu entfalten (vgl. Pasquali, 2010, 87). Allerdings ist die Auswahl der Kriterien für die potenziellen Kandidat*innen unklar. Man erfährt nur, dass die meisten Kandidat*innen niedrige Leistungen beim Abitur erbracht haben und aus einer Familie niedriger sozialer Herkunft stammen (vgl. ebd. 92). In den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird den Schüler*innen das Programm vorgestellt. Nur in diesem Programm wird festgestellt, dass diese Lernenden geringere Leistungen erbringen und schlechtere Karrierechancen haben, weil die Lernenden an einer *Petite Grande Ecole* studieren (vgl. ebd. 93). Dies bedeutet, dass der Nutzen des Programms auf die Kapitalarten der Teilnehmer*innen eingeschränkt wird und keine Chancengleichheit gewährleistet werden kann. Genauso wie unter Bourdieu (1999 / 2004) definieren die Kapitalarten die Leistungs- und Positionseliten, welche die Unterschiede zwischen Elitehochschulen bestätigen. In diesem Programm wird auch innerhalb der Klassen eine Ausgrenzung zwischen einheimischen Lernenden, die direkt nach dem Abitur eine *classe préparatoire* besuchen, und den anderen Lernenden, die das Bachelorstudium absolvierten, bevor sie in *classe préparatoire* einstiegen und somit eine Minderheit darstellten, festgestellt (vgl. ebd. Pasquali, 2010, 97). Allerdings wird diese Trennung von den einheimischen Lernenden, die das Bachelorstudium absolvierten, verstärkt, weil sie die anderen Studierenden, welche die *classe préparatoire* direkt nach dem Abitur besuchten, kategorisieren. Die Institution fungiert auch an dieser Stelle als Akteurin dieser Ausgrenzung, weil sie zur sozialen Distanz zwischen beiden Zielgruppen beiträgt, und zwar dadurch, dass diese Gruppen keine universitären Verpflichtungen gemeinsam wahrnehmen (vgl. ebd. 96).

3.2.2 Internationale Öffnung

Weitere Veränderungen an den *Grandes Ecoles* betreffen die internationale Öffnung, die durch eine Ausdifferenzierung der Selektionsverfahren und eine neuartige Studierendenpopulation gekennzeichnet ist. Diese Population wird beispielsweise schon in der Analyse der Websites der *Ecole Nationale Supérieure de la rue d'Ulm* und von *Cachan* aufgegriffen (vgl. Schippling, 2015, 242). An beiden Gastelitehochschulen wird die Internationalisierung in der Mobilität von Studierenden und Forschenden mit „privilegierten Partnerschaften“ der Gastinstitutionen erkannt. Nur an der *Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm* werden (inter-)nationale Preise und Plätze in internationalen Rankings hervorgehoben, um die Reputationseliten in den Vordergrund zu stellen. Die Internationalisierung wird an beiden Elitehochschulen mit Exzellenz

thematisiert (vgl. ebd. 249–252). Die internationale Visibilität der Elitehochschule erweist sich als fundamental, damit internationale Lernende dort studieren. Allerdings zeigen die Befunde von Darchy-Koechlin (2013), dass sich Kandidat*innen mit höheren Leistungen nicht prioritär für französische Elitehochschulen entscheiden, um höhere Positionseliten zu erreichen (vgl. Darchy-Koechlin, 2013, 298–303). Dies bedeutet, dass internationale Studierende an französischen Elitehochschulen eine niedrige Leistungselite darstellen. In den folgenden Abschnitten werden die Rangfolge in den französischen Elitehochschulen als Ausgrenzung der internationalen Studierenden (Abs. 3.2.2.1), die Auswahlverfahren als Erschwernis für internationale Studierende (Abs. 3.2.2.2) und der Zusammenhang zwischen dem Auswahlverfahren und dem Stipendium (Abs. 3.2.2.3) präsentiert. Eine Analyse der internationalen Studierenden an Elitehochschulen könnte berücksichtigt werden, wobei sich die Zielgruppe im Rahmen meiner Arbeit auf die Austauschstudierenden an Elitehochschulen beschränkt und somit nur einen Teil der internationalen Studierenden erfasst (vgl. Abs. 3.2).

3.2.2.1 Rangfolge in den französischen Elitehochschulen als Ausgrenzung der internationalen Studierenden

Darchy-Koechlin (2013) und Darchy-Koechlin und Draelants (2010) erweitern Bourdieus Studie zur Führungsspitze der französischen Gesellschaft. Dabei fokussieren sie sich auf die Kategorisierung der einheimischen und der internationalen Studierenden. Letztere werden mit der Bezeichnung *élite de second rang*¹⁹, unter der die Gasthochschulen sie aufführen, ausgegrenzt (vgl. Darchy-Koechlin, 2013, 15). Eine solche symbolische und administrative Differenzierung trägt zur Etablierung von zwei unterschiedlichen Korps an französischen Elitehochschulen bei, die die einheimischen und die internationalen Lernenden voneinander trennen. Daraus ergibt sich eine Beschränkung des Korpsgeistes an historisch und national verankerten Gasthochschulen (Beispiele: *ENS* und *Ecole Polytechnique*), was von den Gasthochschulen gepflegt wird. Dieses Phänomen zeichnet sich im Begrüßungsheft in der Klassifizierung der Studierenden in *normalien*²⁰ versus *diplômé de l'ENS*²¹ an der *Ecole Normale Supérieure* und *élèves*²², *élèves EV1*²³ und *élèves EV2*²⁴ an der *Ecole Polytechnique* ab (vgl. Darchy-Koechlin, 2013, 358; 397; Darchy-Koechlin & Draelants, 2010, 434 f.). Die Bezeichnungen als *étudiants internationaux*²⁵ und als *étudiants étrangers*²⁶ tragen außerdem zur administrativen und zur symbolischen Differenzierung an Elitehochschulen bei (vgl. ebd. Darchy-Koechlin & Draelants, 2010, 379):

For the French nationals, the first sense of the term integration [the fact of gaining admission into the school by way of the entrance exam] includes the second sense of the term [the act of belonging to the student body of one of the schools under consider]: inclusion in the group is implicitly considered unproblematic, evident. With respect to foreign students the word is hardly used in the first meaning, and institutional actors are more likely to use the term 'admission' to refer to the welcoming of these students to the school that immediately marks their different status at the school. It follows that the second meaning

¹⁹ *Élite de second rang*: Elite zweiter Klasse.

²⁰ *normalien*: Studierende*r, der*die an der Hochschule ENS angeschrieben ist.

²¹ *Diplômé de l'ENS*: einheimische*r Studierende*r, der*die einen Abschluss an der Hochschule ENS hat.

²² *Élèves*: hier in diesem Kontext „Studierende*r“

²³ *EV1*: einheimische Studierende.

²⁴ *EV2*: internationale Studierende.

²⁵ *Étudiants internationaux*: (dt.) internationale Studierende.

²⁶ *Étudiants étrangers*: (dt.) ausländische Studierende.

is understood here in a problematic manner, as an unnatural process and as a challenge for the institution (ebd. 437).

Die internationalen Studierenden an national orientierten Hochschulen werden durch die Wahrnehmung als eine eigene, sich von den einheimischen Studierenden unterscheidende Zielgruppe und durch das Erhalten eines Gaststatus ausgegrenzt, während nur an den international orientierten Eliteinstitutionen internationale und einheimische Studierende gemeinsam empfangen werden, wodurch das soziale Netzwerk der Studierenden durch das Kennenlernen der jeweils anderen Zielgruppe weiter ausgebaut wird (vgl. Darchy-Koechlin, 2013, 358).

Laut Darchy-Koechlin (2013) besteht paradoxerweise Grenzen des Einflusses der Gasthochschule auf die Erweiterung des Korps bei den internationalen Studierenden. An national orientierten Universitäten müssen einheimische und internationale Studierende zwar an Sportaktivitäten teilnehmen, die grundsätzlich in gemischten Gruppierungen angeboten werden, allerdings sind die internationalen Studierenden aufgrund von Interessensunterschieden in bestimmten Sportarten über- bzw. unterrepräsentiert. Trotz des Engagements der Gasthochschulen für eine Integration durch Sport spiegelt sich dieses Vorhaben aufgrund der Heterogenität der sportlichen Leistungen bei den einheimischen und internationalen Studierenden jedoch kaum in der Praxis wider (vgl. ebd. Darchy-Koechlin, 2013, 416). An autonomen und als liberal geltenden Elitehochschulen werden die internationalen Studierenden aufgrund von Vorurteilen ihnen gegenüber von einheimischen Studierenden ausgegrenzt, obwohl die Institutionen die Rangfolge beschränken wollen, indem sie die Zusammenarbeit und die Interaktion unter den Kommiliton*innen stärken. Eine solche Rangfolge ist daran zu erkennen, dass einheimische Studieninteressierte an der Hochschule *HEC* ein Auswahlverfahren durchlaufen müssen, während internationale Studierende ohne ein solches Verfahren zugelassen werden (vgl. ebd. 358). Dies führt dazu, dass die internationalen Studierenden als *voleur de diplômes*²⁷ die Anforderungen, die an alle Studierenden gestellt werden, senken (vgl. ebd. 409). Dies bedeutet, dass internationale Studierende an den *Grandes Ecoles* andere Leistungen als ihre einheimischen Kommiliton*innen erbringen, welche aus der Sicht Letzterer als nicht ausreichend genug erachtet werden könnten. Ihre Anwesenheit und ihre Teilnahme am universitären Leben haben das Potenzial, den sozialen Organismus an Elitehochschulen zu verändern (vgl. ebd. 380). Dies führt besonders an den Hochschulen *HEC* und *Sciences Po* aufgrund der Aufnahmeprüfung zur Entstehung von Vorurteilen gegenüber den internationalen Studierenden (vgl. ebd. 406; vgl. Abs. 3.2.2.2). Die unterschiedlichen Formen der Auswahlverfahren werden im nächsten Abschnitt 3.2.2.2 vertieft.

Ein weiterer Aspekt liegt an der Diversität der internationalen Studierenden, die andere kognitive, sprachliche und methodische Kompetenzen erworben haben als die einheimischen Studierenden (vgl. ebd. 397, 413 f.). Die Zusammenarbeit zwischen internationalen und einheimischen Studierenden wird aufgrund unzureichender sprachlicher und methodischer Kompetenzen sowie aufgrund sprachlicher und methodischer Schwierigkeiten eingeschränkt (vgl. ebd. 373). Viele einheimische Studierende akzeptieren oft nur schwer, dass internationale Studierende trotz sprachlicher Schwierigkeiten in der Sprache des Gastlandes, was sich insbesondere bei Gruppenarbeiten zeigt, das gleiche Diplom erwerben und genauso wie sie zu Leistungs- und

²⁷ *Voleur de diplômes*: Die einheimischen Studierenden haben das Gefühl, dass die internationalen Studierenden sich den Abschluss erschleichen.

Positionseliten gelangen können (vgl. ebd. 409). Bei den Lehrmethoden der Gasthochschule unterscheidet Darchy-Koechlin zwei Gruppen von Lernenden: einerseits die Lernenden aus nicht-französischsprachigen Herkunftsländern und andererseits Lernende speziell aus dem Maghreb und aus Osteuropa. Die akademischen Veranstaltungen zum methodischen Arbeiten erweisen sich vor allem bei Studierenden aus nicht-französischsprachigen Herkunftsländern als hilfreich, wobei Studierende aus dem Maghreb und aus Osteuropa demgegenüber am wenigsten Disparitäten im Bildungssystem wahrnehmen. Jedoch ist zu klären, warum Gastlernende aus Osteuropa keine Probleme im französischen Bildungssystem aufweisen (vgl. Darchy-Koechlin 2013, 388). An dieser Stelle bleibt die Frage offen, wie erfolgreich die akademischen Veranstaltungen zum methodischen Arbeiten auf den Lernprozess der internationalen Studierenden sind und welche Leistungseliten (einheimische, internationale oder eine spezifischere Studierendengruppe) entsprechende Kompetenzen unter Beweis stellen.

Von besonderem Interesse ist, wie die internationalen Studierenden ihre Sozialisierung erleben, obwohl sie mit ihren einheimischen Kommiliton*innen aufgrund der kognitiven, sprachlichen und methodischen Kompetenzen und aufgrund ihres besonderen Auswahlverfahrens in einer Leistungskonkurrenz stehen. Um diese Frage zu beantworten, wird im Folgenden das Auswahlverfahren der internationalen Studierenden an französischen Elitehochschulen vorgestellt, das sich vom Auswahlverfahren der einheimischen Studierenden unterscheidet. Diese Unterschiede erschweren die Integration der Gaststudierenden.

3.2.2.2 Auswahlverfahren als Erschwernis für internationale Studierende

Darchy-Koechlin (2013) und Darchy-Koechlin & Draelants (2010) stellen fest, dass einheimische und internationale Studierende unterschiedliche Konzepte mit dem Terminus *avoir intégré*²⁸ verbinden. Der Aufnahmeprozess der einheimischen Studierenden geschieht an fast allen Elitehochschulen maßgeblich im Rahmen des bestehenden Auswahlverfahrens nach den Vorbereitungsklassen, während die internationalen Studierenden einen Sozialisationsprozess durchlaufen müssen (vgl. Darchy-Koechlin & Draelants 2010, 437; Darchy-Koechlin, 2013, 412; Schippling, 2018, 281). Die Integration internationaler Studierender vollzieht sich an national geprägten Elitehochschulen in Frankreich auf Grundlage eines Konzepts, das auf die Internationalität dieser Studierenden keine Rücksicht nimmt, sondern sich ausschließlich an nationalen Gegebenheiten orientiert (vgl. Sackmann, 2019, 47). Gasthochschulen bieten folgende drei Zugangswege an, um internationale Studierende aufzunehmen:

(1) Hochschulen können für internationale Studierende ein Auswahlverfahren anbieten, das dem für einheimische Studierende ähnelt und in der Sprache des Gastlandes durchgeführt wird, um das Exzellenzkonzept der Elitehochschulen auf nationaler Ebene zu pflegen (vgl. Darchy-Koechlin, 2013, 252–267; Schippling & Allouch, 2015, 65 f.). Dieses Konzept wird im nächsten Abschnitt 3.2.2.3 genauer erläutert. Durch das traditionelle Auswahlverfahren wird das Gleichheitsdogma nicht verändert. Da die internationalen Studierenden aus verschiedenen Bildungssystemen kommen, verschiedenes Wissen erworben haben und unterschiedlichen Curricula folgen, sind nur wenige von ihnen in diesen traditionellen Auswahlverfahren erfolgreich

²⁸ *Avoir intégré*: (dt.) an einer Elitehochschule aufgenommen haben.

(vgl. Darchy-Koechlin, 2013, 259). Der Inhalt der Auswahlverfahren entspricht dem Lehrprogramm der *classes préparatoires*, in denen theoretisch komplexes Wissen vermittelt wird und die nur von wenigen internationalen Studierenden besucht werden (vgl. ebd. 250). Die stark national geprägten Hochschulen wollen die Zulassungsbeschränkung für internationale Studierende mithilfe von *Gatekeeping* kontrollieren, um zu den besten Hochschulen auf nationaler Ebene zu gehören und um die hohe Qualität des französischen Bildungssystems auf internationaler Ebene hervorzuheben (vgl. ebd. 248, 265 f.). Aufgrund der strengen und eingeschränkten Zulassungsmöglichkeiten kommen internationale Bewerber*innen häufig aus ehemaligen französischen Kolonien oder aus anderen Ländern, deren Bildungssysteme und Curricula den französischen ähneln (vgl. ebd. 250). Es können nur internationale Studierende aus der Oberschicht mit hohen linguistischen und kulturellen Kompetenzen sowie einem breiten Wissen, das sie durch einen vorherigen französischen Auslandsschulbesuch oder im Rahmen der Vorbereitungsklassen erworben haben, ausgewählt werden. Ein solches Auswahlverfahren verfolgt das Ziel, die Exzellenz der französischen Hochschulbildung zu bewahren und sie auf internationaler Ebene zu verbreiten (vgl. ebd. 251). Obwohl sich so alle Lernenden einem vergleichbaren Auswahlverfahren unterziehen, ist eine Hierarchie zwischen einheimischen und internationalen Studierenden feststellbar. Einheimische Studierende werden *élèves normaliens*²⁹ genannt, während internationale Studierende als *étudiants étrangers*³⁰ gelten.

(2) An traditionellen Hochschulen wie der *Sciences Po* können die Kriterien in der Bewertung der Bewerbungsunterlagen auch gemeinsam von Herkunfts- und Gasthochschule festgelegt werden (vgl. ebd. Darchy-Koechlin, 2013, 248). Dies setzt voraus, dass die Herkunfts- und die Gasthochschule, die Lehrenden, die Forscher*innen, das Fachpersonal und die Direktor*innen der Hochschulen zusammenarbeiten. Folgende positive Eigenschaften werden bei Bewerber*innen geschätzt: Motivation, Anpassungsfähigkeit, Ehrgeiz und Improvisationsfähigkeit (vgl. ebd. 266 f.). Der Vorteil dieses Auswahlverfahrens besteht darin, dass die französischen Gasthochschulen einen Teil ihrer Ausgaben reduzieren und die Selektion der internationalen Studierenden besser organisieren können. Genau wie ihre einheimischen Kommiliton*innen müssen auch die internationalen Kandidat*innen Kapitalarten unter Beweis stellen. Gute Kontakte zu den Professor*innen, die über eine Aufnahme an der Partnerhochschule entscheiden, steigern ihre Chance im Bewerbungsverfahren. Zudem ist eine ausreichende finanzielle Unterstützung seitens ihrer Familien wichtig, damit sie es sich überhaupt leisten können, im Ausland zu studieren (vgl. ebd. 264 f.). Eine andere Möglichkeit ist ein in den USA weit verbreiteter Test, der an international orientierten Gastelitehochschulen angeboten wird und der vor allem von angelsächsischen Studierenden favorisiert wird. Im Gegensatz zu den traditionell und national ausgerichteten Gasthochschulen wollen viele international orientierte Hochschulen Konzepte aus anderen internationalen Institutionen umsetzen, um die Diversität der Lernenden zu fördern. In seinen Inhalten ist dieser Test besser konzipiert als die anderen, weil die Bewerber*innen hier nicht aufgrund von ethnisch-kulturellen Unterschieden diskriminiert werden.

(3) An der HEC können die Studierenden sich z. B. im Vorfeld auf den Test (Mage) vorbereiten (vgl. ebd. 254). Überdies wird von den Kandidat*innen keine Minimalpunktzahl verlangt. Internationale Bachelorabsolvent*innen müssen gute Ergebnisse nicht nur in ihrem Studiengang

²⁹ *Élèves normaliens*: Studierende, die an der Hochschule ENA studieren.

³⁰ *Étudiants étrangers*: (dt.) ausländische Studierende.

erzielen, sondern auch bei den schriftlichen und mündlichen das Allgemeinwissen abfragenden Einstellungstests. Im Gegensatz zum traditionellen Auswahlverfahren fokussiert der Test sich nicht auf das erworbene Wissen, sondern auf die Kommunikations- und Problemlösungskompetenzen der Kandidat*innen. Relevant sind zudem Motivation, Persönlichkeit, bereits erbrachte Ergebnisse an der Herkunftshochschule, Engagement und sportliche oder künstlerische Handlungskompetenzen der Bewerber*innen (vgl. ebd. 254 f.). Anders als die anderen Elitehochschulen verfügt die *Sciences Po* mit solchen Zulassungsvoraussetzungen für internationale Studierende über ein gleichbleibend hohes Niveau: Diese Studierenden besuchen die Elitehochschule nach dem Abitur, nach zwei Semestern oder nach dem Bachelor (vgl. ebd. 257 f.). Zudem legt das Zulassungsverfahren weniger Wert auf die Sprache des Gastlandes (vgl. ebd. 70, 246–255).

3.2.2.3 Zusammenhang zwischen dem Auswahlverfahren und dem Stipendium

Es ist ein Zusammenhang zwischen dem soeben beschriebenen Auswahlverfahren und dem Stipendium feststellbar. Das Stipendium fungiert als Marketinginstrument bei der Anwerbung internationaler Studierender mit überdurchschnittlichen Leistungen mit dem Ziel, die Mobilitätsqualität zu verbessern (vgl. ebd. Darchy-Koechlin, 2013, 270). Internationale Studierende sind generell bereit, höhere Semestergebühren zu bezahlen, wenn sie das Land als attraktiv wahrnehmen und ihre Aufnahme dort erleichtert wird. Sozialstipendien werden nur selten vergeben (vgl. ebd. 274). Die meisten internationalen Studierenden stammen aus einer hohen sozialen Schicht. Sie haben bereits in ihrem einheimischen Bildungssystem eine Ausgrenzung erlebt. Gasthochschulen sehen keine Vorteile bei der Vergabe von Stipendien nach sozialen Kriterien, weil sich die Kriterien des Rankings nicht an sozialen Aspekten orientieren. Nur in wenigen Ländern, wie z. B. in China, wird eine soziale Mobilität gefördert. Kandidat*innen aus nicht-demokratischen Ländern (z. B. Brasilien) werden gefördert, wenn sie über hohe Kapitalarten verfügen (vgl. ebd. 273–275).

Zwei Arten von Stipendien lassen sich unterscheiden:

(1) Internationale Studierende, die an einer französischen Sekundarschule im Ausland eingeschrieben sind, erhalten bereits für die Teilnahme an einer *classe préparatoire* ein Stipendium. So soll es ihnen ermöglicht werden, ihr Studium an einer national geprägten, französischen Hochschule fortzusetzen. Die Vergabe dieses Stipendiums stützt die traditionellen, nicht an die Internationalisierung angepassten Auswahlverfahren an französischen Elitehochschulen. Überdies führt die Kooperation zwischen den Elitehochschulen und den französischen Sekundarschulen im Ausland zu einer frühen Selektion der zukünftigen internationalen Studierenden. Die meisten von ihnen stammen aus Afrika, die restlichen Studierenden aus einem der übrigen 50 Kooperationsländer. An der Gasthochschule *Ecole Polytechnique* erhalten lediglich die internationalen Studierenden, die im Auswahlverfahren die besten Ergebnisse erreicht haben, ein Stipendium. Die internationalen Stipendiaten empfinden dieses Vergabeverfahren als prestigesteigernd. Sie betonen eine Zugehörigkeit zur Leistungselite und zum Korps mit einheimischen Studierenden. Die übrigen beziehen sich vor allem auf die Aufnahme an der Elitehochschule, um einer Ausgrenzung entgegenzuwirken (vgl. ebd. 276–278; 282). Dies bedeutet, dass unter internationalen Studierenden, die entweder ein bzw. kein Stipendium erhalten haben, an der

gleichen Gastelitehochschule Leistungskonkurrenz entsteht. Regierungsnahe Institutionen halten bei der Auswahl von internationalen Studierenden an denjenigen etablierten Verfahren fest, die auch bei der Beurteilung einheimischer Kandidat*innen hinzugezogen werden. Auf diese Weise können die *Ecole Polytechnique* und die *ENS* ihre internationalen Studierenden assimilieren. Obwohl die Auswahlkriterien von internationalen und nationalen Studierenden hier einander entsprechen, ist der finanzielle Beitrag, den die internationalen Studierenden entrichten müssen, deutlich höher als der, den einheimische Lernende bezahlen. So profitieren diese Gasthochschulen finanziell von ihren internationalen Studierenden.

(2) Die international orientierten Elitehochschulen haben im Gegensatz zu den national orientierten bereits ihre Auswahlverfahren an die Internationalisierung angepasst. Die Bewerbungen um Stipendien werden hier unabhängig voneinander begutachtet (z. B. *HEC*) (vgl. ebd. 287–289).

3.3 Zwischenfazit Kapitel 3

Die empirischen Befunde von Bourdieu (1989/2004), Euriat und Thélot (1995), van Zanten (2019), Albouy und Wanecq (2003), Sackmann (2019), Schippling (2013, 2018) und Wasner (2006) deuten an, was Korps darstellen und wer diese verkörpert. Allerdings bleibt offen, ob die Korps, die von Bourdieu mit dem Staatsadel (1989/2004) vorgestellt werden, noch aktuell sind oder sogar eine Erweiterung erfahren haben, weil französische Elitehochschulen seit den 2000er-Jahren eine internationale und soziale Öffnung durchlaufen sowie internationale und einheimische Studierende annehmen, die ein eher untypisches Profil aufweisen. In Kapitel 2 und 3 wurden Eliten im Rahmen der *Grandes Ecoles* durch die Darstellung von Korps, Leistungs- und Positionseliten (siehe Grafik unten im Text) herausgestellt und präzisiert.

Französische Elitehochschulen weisen eine internationale und einheimische Studierendenschaft auf und es werden unterschiedliche Eliten dort hervorgebracht, die mit unterschiedlich wahrgenommenen Leistungen, der Herkunft und den Studierendenpopulationen in Zusammenhang stehen und die Positionseliten beeinflussen. Die internationale Öffnung inner- und außerhalb der französischen Elitehochschulen wirkt auf die Eliteproduktion, zwei Korps inner- und außerhalb der *Grandes Ecoles* sowie die Mobilität von Austauschstudierenden. Das erste Korps internationaler Studierender, das sich durch gute Englischkenntnisse auszeichnet und eine Reputationelite bildet, ist an den *Grandes Ecoles* selbst nicht vertreten (hellgrünes Rechteck oben links in der Grafik unten im Text). Auf der anderen Seite ergibt sich ein Korps internationaler Studierender an den *Grandes Ecoles*, das geringere Englischkompetenzen und unterschiedliche Leistungen bei der Aufnahme an den französischen Elitehochschulen aufweist (gelbes Rechteck links in der Grafik unten im Text). Diese Studierenden weisen Ähnlichkeiten zum Korps der einheimischen Studierenden auf, da sie – wie diese – eine Herkunftselite darstellen, über hohe Kapitalarten verfügen und sich den Reproduktions- und Rekrutierungsmechanismen unterziehen, damit die Gastelitehochschulen den Numerus clausus kontrollieren können. Drei Formen von Leistungskonkurrenz können an den Gasthochschulen festgestellt werden:

(1) Die Leistungskonkurrenz zwischen Elitehochschulen führt zu hohen bzw. niedrigen Positionseliten.

(2) Eine weitere Leistungskonkurrenz besteht zwischen dem Korps der internationalen Studierenden und dem der einheimischen Studierenden, weil die Leistungen des internationalen Korps vom einheimischen Korps nicht wertgeschätzt werden, da sie sich unterschiedlichen Auswahlverfahren unterziehen, die von den jeweiligen Gasthochschulen bestimmt werden.

(3) Schließlich entsteht eine Leistungskonkurrenz auch unter den internationalen Lernenden, die ein bzw. kein Stipendium erhalten und bei denen eine Erweiterung des einheimischen Korps durch internationale Studierende unterschiedlich wahrgenommen wird, insbesondere was deren Zugehörigkeit zu dem einheimischen Korps betrifft.

Die zweite Form der internationalen Studierendenschaft an *Grandes Ecoles* bilden die Austauschstudierenden (gelbes Rechteck in der Mitte der Grafik unten im Text). Diese Gastlernenden, die in meiner Studie untersucht werden, bilden eine temporäre Vergemeinschaftung, allerdings keinen Korps aufgrund der fehlenden Rekrutierungs- und Reproduktionsmechanismen sowie hohen Kapitalarten, weil die Bedingungen und die Voraussetzungen der Austauschstudierenden anders sind als die der internationalen Studierenden. Die Bedingungen und Voraussetzungen werden im Anschluss an die Grafik vertieft. Im Gegensatz zu den internationalen Studierenden entsteht an dieser Stelle keine Leistungskonkurrenz zwischen einheimischen und Austauschstudierenden, bzw. zwischen Elitehochschulen.

Die einheimische Studierendenschaft, die hohe Leistungen und Kapitalarten jener einheimischen Lernenden und im *Concours* Erfolg zeigt und die hohen Positionseliten erreicht, bildet ein Korps. Bei den einheimischen Studierenden, die von den dargestellten Hauptprojekten in Zusammenhang mit der sozialen Öffnung profitieren, wird die Sozialisation im Umfeld der anderen französischen Studierenden mit hohen Kapitalarten nicht ausreichend untersucht. Daraus kann nicht abgeleitet werden, ob die meisten einheimischen Studierenden im Kontext der sozialen Öffnung zum Korps derjenigen einheimischen Studierenden gehören, welche hohe Kapitalarten aufweisen. Nur im Rahmen der *classe préparatoire* (drittes Hauptmodell in Abs. 3.2.1.2) wird festgestellt, dass die einheimischen Lernenden mit niedrigen Kapitalarten einen anderen Zugangsweg als den *Concours* hatten und eine Vergemeinschaftung einheimischer Studierender bilden, welche folglich niedrige Leistungs- und Positionseliten aufweisen. Diese Studierenden bilden also kein Korps, sondern nur eine Vergemeinschaftung einheimischer Studierender.

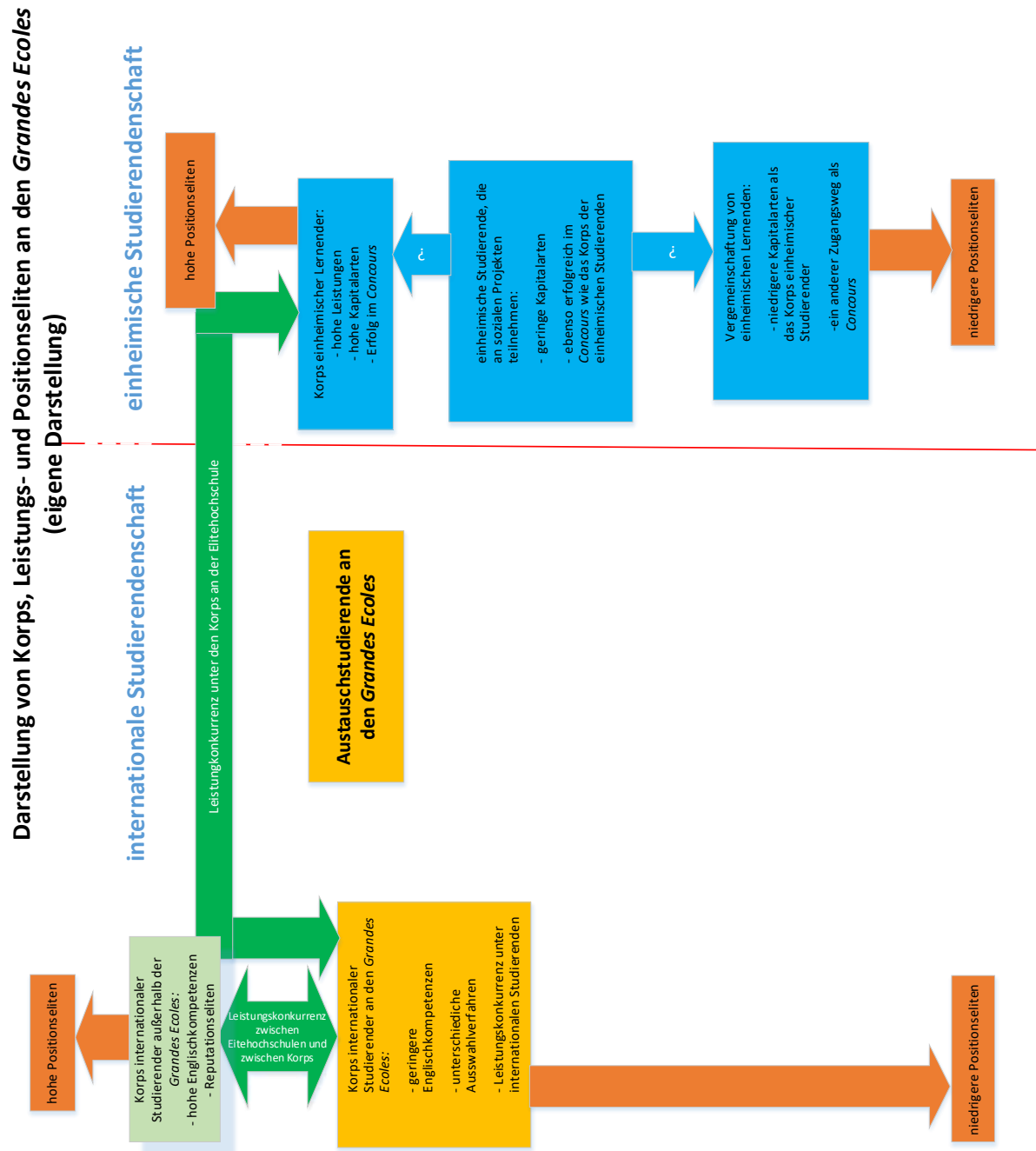


Abbildung 1: Korps, Leistungs- und Positionseliten an den Grandes Ecoles
(eigene Darstellung)

Diese Grafik verdeutlicht, dass die Ausbildung der Korps nach Bourdieu (1989) in der aktuellen französischen Gesellschaft aufgrund der internationalen und scheinbar auch sozialen Öffnung eine Erweiterung erfahren hat. Die Anzahl von Eliten steht mit den Korps sowie mit den Leistungs- und Positionseliten in einem Zusammenhang. Es bleibt hier offen, ob Austauschstudierende eine weitere Elite bilden bzw. ob sie die gleichen Leistungen erbringen wie ihre internationalen und einheimischen Kommiliton*innen und welche Konsequenzen dies auf ihre Integration an den Gasthochschulen hat (vgl. unten im Text).

Weiterhin stellt sich die Frage, inwieweit die Elitehochschulen zur Integration beitragen können, da die Eliten auch von Rekrutierungsmechanismen beeinflusst werden. Deren Status ist

deshalb von den Perspektiven, die eingenommen werden, abhängig, wie Darchy-Koechlin (2013) in ihrer Untersuchung zeigt. Darchy-Koechlin (2013), Darchy-Koechlin und Draelants (2010) sowie Schippling und Allouch (2015) verdeutlichen, dass, obwohl sich internationale Studierende prinzipiell den gleichen Rekrutierungsmechanismen unterziehen müssen wie ihre einheimischen Kommiliton*innen oder ihre Leistungen durch andere Zugangswege nachweisen müssen, sie sich nicht als Teil der Eliten verstehen und von diesen sowie von den Gasthochschulen ausgegrenzt werden. Darchy-Koechlin (2013), Darchy-Koechlin und Draelants (2010) und Schippling und Allouch (2015) zeigen damit horizontale Ausgrenzungslinien und Hierarchisierungen im Elitehochschulfeld auf, die die soziale und akademische Ausgrenzung zwischen Lernenden und Institutionen verstärken. Auch hinsichtlich der sozialen Integration zeigen die empirischen Befunde von Darchy-Koechlin (2013) einen signifikanten Unterschied zwischen den international und national orientierten Gasthochschulen. An dieser Stelle kann der Einfluss der Gasthochschule auf die soziale Integration in Frage gestellt werden. Es bleibt offen, inwieweit die Elitehochschulen und weitere Faktoren zur Integration beitragen können.

Obwohl sich die Befunde in diesem Kapitel bereits in Ansätzen dem Thema dieser Studie widmen, weist die Forschung zur Integration von Austauschstudierenden Lücken auf. Die Befunde zur Integration an den französischen Elitehochschulen umfassen die Integration der internationalen Studierenden, die eine Elite zweiter Klasse bilden, während die Austauschstudierenden eine temporäre Vergemeinschaftung bilden. Warum macht es Sinn, die Integration der Austauschstudierenden an den Grandes Ecoles zu untersuchen?

Ein Grund, warum ich mich entschied, die Integration der Austauschstudierenden zu untersuchen, lag darin, dass die Austauschprogramme wie Erasmus+ den Zielen dienen, die Mehrsprachigkeit und die interkulturelle Kompetenz zu fördern sowie die Berufsperspektiven und die *employability* zu verbessern (vgl. Urbino). Diese Ziele entsprechen der Besonderheit der Grandes Ecoles. Sie werden als die einzigen Hochschulinstitutionen in Frankreich präsentiert, die sich auf die Forderung des Marktes anpassen können und die sich auf die studentische Mobilität auswirken (vgl. Gourdon, 2011).

In den bisherigen Befunden wurden keine Unterschiede zwischen *degree* und *credit mobility students* berücksichtigt, obwohl die Bedingungen und die Voraussetzungen bei den zwei Gruppen sehr unterschiedlich sind. Die Austauschlernenden müssen nur einzelne Studienleistungen erbringen und Scheine erwerben, während internationale Studierende die Hochschulzugangsberechtigung im Gastland erwerben, um ein Bachelor-, Master- oder Promotionsstudium zu absolvieren. Dies bedeutet, dass ein*e Austauschstudierende*r zwischen einem und zwei Semestern im Gastland studiert, während ein*e internationale*r Studierende*r für eine längere Zeit dort bleibt. Ein weiterer Unterschied liegt im Bewerbungsprozess. Während sich internationale Studierende, wie die empirischen Befunde von Darchy-Koechlin (2012), Schippling (2018), Schippling und Allouch (2015) sowie Darchy-Koechlin und Draelants (2010) andeuten, unterschiedlichen Auswahlverfahren der jeweiligen Gasthochschulen unterziehen müssen (vgl. Abs. 3.2.2.2), müssen die Austauschstudierenden lediglich ein Motivations- und Empfehlungsschreiben einreichen. Für Letztere wird der Anmeldeprozess zudem vereinfacht. Sowohl internationale Studierende als auch Austauschstudierende erhalten eine finanzielle Unterstützung. Allerdings werden die genauen Beträge für die internationalen Studierenden nicht bekannt gegeben. Im Fall der Austauschstudierenden ist der Förderbetrag je nach Ländergruppe spezifisch und von den jeweiligen Lebenshaltungskosten des Landes abhängig, während der

Förderbetrag für internationale Studierende hochschulspezifisch ist (Ministère supérieur de l'enseignement et de la recherche). Überdies wird der Einschreibungsbeitrag für die internationalen Studierenden erhöht, während hingegen für die Austauschstudierenden die Studiengebühren an der Partnerhochschule erlassen werden (European Commission).

Ein weiterer Unterschied resultiert aus der Anerkennung besonderer Leistungen. Im Gegensatz zu den internationalen Studierenden werden bei den Austauschstudierenden alle im Gastland erbrachten Leistungen an der Herkunftshochschule anerkannt. Ein nächster Unterschied liegt in den geografischen Gegebenheiten. Im Gegensatz zu den internationalen Studierenden stammen die Austauschstudierenden aus einem EU-Land, einem Vertragspartnerland im Wirtschaftsraum oder einem assoziierten Land. Alle Partnerhochschulen erkennen die Erasmus-Charta an, um mit den anderen europäischen Hochschulinstitutionen kooperieren zu können (vgl. Curely & Codis, 2018; European Commission, Erasmus+student charter, 2018).

Die bisherigen Befunde zeigen außerdem, dass der Alltag der internationalen Studierenden nur in Ausschnitten untersucht wurde. Die Faktoren nach Klabunde (2014), die die Integration der internationalen Studierenden an Hochschulen in Vancouver und Berlin fördern, wurden an französischen Elitehochschulen nicht untersucht. Nicht untersucht wurden zudem weitere Bereiche des Alltags der Austauschstudierenden, z. B. der Beitrag universitärer Vereine, die Sprache, die Beratung oder die Lehre, die die Ergebnisse von Darchy-Koechlin (2013), Schippling (2015), Darchy-Koechlin und Draelants (2010) sowie Schippling und Allouch (2015) für internationale und Austauschstudierende weiter bestätigen oder differenzieren können. Offen bleibt auch, ob die Einzelaspekte der Internationalisierung an der Hochschule, die bereits untersucht wurden, zur Integration im Kontext der *Grandes Ecoles* beitragen (vgl. Abs. 3.1.1) und ob ein Zusammenhang zwischen dem Hochschulsystem und den Positionseliten bzw. der Integration der Austauschstudierenden besteht (vgl. Bloch, 2019). Interessant wäre es, zu untersuchen, ob sich die Lehrformen, die einheimische und internationale Korps bzw. Austauschstudierende erfahren, voneinander unterscheiden, wer am meisten zur Integration von Austauschstudierenden beiträgt, wie die Austauschstudierenden selbst ihre Integration erleben und ob Leistungen zwischen Austauschstudierenden, internationalen und einheimischen Studierenden entstehen, welche die Integration der Austauschstudierenden beeinflussen. Vor allem eine vergleichende Berücksichtigung aller Perspektiven – d. h. der Mitglieder aus unterschiedlichen universitären Vereinen, einheimischen Studierenden, Gastlernenden, Berater*innen für Austauschstudierende, Lehrenden und weiteren Mitarbeiter*innen der Gasthochschulen – steht noch aus. Die Fragen, die in diesem Fazit aufgeworfen wurden, zeigen, dass die Überlegungen zur Integration der Austauschstudierenden vertieft und ergänzt werden müssen. Im nächsten Kapitel werden die Methodologie und das Vorgehen bei der Datenauswertung und Durchführung der Untersuchung erläutert.

4. Erläuterung der Methodologie, Vorgehen bei der Datenauswertung und Durchführung der Untersuchung

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Methodologie der *Grounded Theory* (Abs. 4.1), des Erhebungsprozesses und der Erhebungsinstrumente (Abs. 4.2) sowie des Vorgehens bei der Datenauswertung nach Strauss und Corbin (Abs. 4.3). In meiner Arbeit wird die *Grounded-Theory-Methodologie* von der *Grounded Theory* als Forschungsergebnis differenziert. Trotz verschiedener Übersetzungen der *Grounded Theory* wird der englische Begriff in Publikationen und in dieser Untersuchung genutzt (vgl. Mey & Mruck, 2011, 12).

4.1 Zur Methodologie der *Grounded Theory*

In diesem Abschnitt wird die Methodologie der *Grounded Theory* präsentiert. Zuerst wird die Wahl dieser Methodologie für eine qualitative Vorgehensweise und für meine aktuelle Untersuchung (Abs. 4.1.1) begründet. Dann werden der Entstehungskontext (Abs. 4.1.2) und die Kontroverse zwischen den Begründern der *Grounded-Theory-Methodologie* (Abs. 4.1.3) erläutert, um die Auswahl des Ansatzes von Strauss und Corbin für meine Untersuchung zu unterstreichen. Abschließend werden die Konzepte Induktion, Deduktion und Verifikation definiert und voneinander abgegrenzt (Abs. 4.1.4).

4.1.1 Begründung der Wahl der *Grounded-Theory-Methodologie* für eine qualitative Vorgehensweise

Bei der Wahl einer geeigneten Forschungsstrategie ist die Entscheidung für eine qualitative oder eine quantitative Herangehensweise von großer Bedeutung. Dabei soll sich diese Entscheidung dem Forschungsgegenstand anpassen und ihm entsprechen. Aus folgenden Gründen habe ich mich für eine qualitative Forschungsmethode entschieden: Die qualitative und die quantitative Herangehensweise differieren nicht nur in der Zielsetzung der Forschung, sondern auch im Forschungsverständnis. Eine qualitative Herangehensweise war der Forschungsfrage und dem Untersuchungsgegenstand angemessen, weil sie einen explorativen und offenen Charakter zur Entdeckung eines Bereichs (Gruppen, Personen etc.) aufweist, während die quantitative Forschung für die Überprüfung von Hypothesen geeignet ist (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2000, 25; Strauss & Corbin, 1990, 21). Auf der Suche nach einer geeigneten Forschungsmethode und methodologie für meine Untersuchung stellte ich fest, dass sich die *Grounded Theory* als Forschungsstil und als Auswertungsmethode aus folgenden Gründen eignet: Erstens bildet die sehr offene Herangehensweise die Grundlage für die *Grounded Theory*. Diese Offenheit beruht auf „eine[r] systematische[n] und präzise[n] Folge von Verfahren, die nicht aufs Geratewohl oder je nach Laune des Forschers durchgeführt werden können“ (Strauss & Corbin, 1996, 29). Sie verweist auf eine anfängliche Öffnung des Forschungsprozesses, damit die Gesprächspartner*innen zu Phänomenen kommen, die die Interviewerin nie erwartet oder vermutet hätte

(vgl. Rieker & Seipel, 2006, 4039). Die *Grounded Theory* zielt darauf ab, neues theoretisches Wissen zu generieren:

[Strauss und Glaser] lag gerade nicht an der Überprüfung bekannter Hypothesen, denn die taugen nicht für das Verstehen sozialer Wandlungsprozesse und die Einsicht in bisher unerforschte Bereiche des Sozialen. Sie wollten statt dessen neues theoretisches Wissen „generieren“. Und solches Wissen „entdecken“ sie durch intensive Auseinandersetzung mit der Empirie. Die lebendige Beziehung von Therapie und Empirie stand also im Zentrum ihrer Überlegungen (Alheit, 1999, 1).

Meine Studie hat aufgrund des im vorherigen Kapitel präsentierten Forschungsdesiderats einen explorativen Charakter. Die Integration der Austauschstudierenden an französischen Elitehochschulen wurde bisher nicht untersucht, wie im Kapitel 3 präsentiert. In meiner Untersuchung standen exemplarisch zwei Handelshochschulen im Vordergrund, deren Kriterien im Abschnitt 4.2.1 in den Blick genommen werden.

Zweitens wurde bisher die Perspektive der unterschiedlichen Akteur*innen an den französischen Elitehochschulen nicht in den Fokus gerückt, welche zur Integration der Austauschstudierenden beitragen könnte. Meine Untersuchung verlangte Offenheit, um sowohl die Integration der Austauschstudierenden als auch ihren Umgang mit der neuen Situation als Gast in einer Elitehochschulinstitution nachvollziehen zu können und um vor allem einen Einblick in die Perspektive der einheimischen Studierenden, Austauschstudierenden, Lehrenden, Berater*innen und Vereinsmitglieder der Gasthochschulen zu erhalten. Dies war hilfreich, um „subjektiv bedeutsame, individuelle und milieutypische Lebenshaltungen verständlich zu machen“ (ebd. 2).

Drittens eignet sich die *Grounded Theory* für das Verständnis größerer Textmengen sowie für die Vertiefung und Überlegungen, Zusammenhänge, Konsequenzen, Handlungsempfehlungen inhaltsanalytischer Arbeiten und letztlich die Konzeptentwicklung (vgl. Boehm, 1994, 123). Anhand des Materials entstehen Konzepte aus relevanten theoretischen Abstraktionen. Plausible Beziehungen zwischen Konzepten durch die Überprüfung am Material dienen als Entwicklung der Theorie und werden mithilfe konkreter Beispiele aus Interviews meiner Untersuchung erläutert (vgl. Abs. 4.3):

Theorie besteht aus plausiblen Beziehungen, die zwischen Konzepten und Reihen von Konzepten vorgeschlagen werden. (Wenngleich nur plausibel können sie doch durch fortgesetzte Forschung stabilisiert werden). Ohne Konzepte kann es keine Aussage geben und damit kein kumulatives wissenschaftliches (systematisch-theoretisches) Wissen, das auf diesen plausiblen, aber der Überprüfung zugänglichen Aussagen beruht (Strauss & Corbin, 1994, 278).

Obwohl die *Grounded Theory* von Glaser und Strauss begründet wurde, lassen sich unterschiedliche wissenschaftliche Konzepte erkennen, auf die sich die Autoren stützen. Im nächsten Abschnitt wird der Entstehungskontext der *Grounded Theory* erläutert.

4.1.2 Entstehungskontext der *Grounded Theory*

Im Rahmen einer gemeinsamen Forschungsarbeit von 1967 über die Interaktion mit Sterbenden hielten Strauss und Glaser ihr methodisches Vorgehen fest, das im Werk „Discovery of Grounded Theory“ veröffentlicht wurde (vgl. Hülst, 2013, 282). Die zwei Begründer wurden durch unterschiedliche wissenschaftliche Kontexte stark geprägt: Strauss durch den symbolischen Interaktionismus und den amerikanischen Pragmatismus, Glaser durch die Sozialforschung der Columbia University (vgl. Mey & Mruck (Hrsg.), 2011, 14; Strauss & Corbin, 1996, 9–10, 24–25 und 31). Die Besonderheit der *Grounded Theory* resultierte aus dem historischen Kontext.

Der erste Aspekt, der zur Entwicklung der *Grounded Theory* führte, waren die „großen Theorien“, die in der soziologischen Forschung am bedeutendsten waren. Das Problem mit den großen Theorien bestand darin, dass sich die Forschung von der Lebensrealität der erforschten Subjekte entfernte. Zur gleichen Zeit wurden in der nordamerikanischen soziologischen Theoriebildung schon Theorien „mittlerer Reichweite“ (Merton) und das Konzept des Symbolischen Interaktionismus, der in den 1920er und 30er Jahren entstand, entwickelt, um die Kluft zwischen Theorie und Empirie zu überbrücken (vgl. Mey & Mruck, 2009, 102). Allerdings wurden sie von den Repräsentanten der „großen Theorien“ ignoriert. Deswegen wurde die *Grounded-Theory-Methodologie* entwickelt, die sich aus der Forschungspraxis ergab, um eine Theorie zu generieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, 192):

Our book is directed toward improving social scientists' capacities for generating theory that *will* be relevant to their research. (...) We argue (...) for grounding theory in social research itself – for generating it from the data (Glaser & Strauss, 1967, VII f.)

Der zweite Aspekt lag im Wechsel zwischen Handeln und Reflexion. Im Gegensatz zu einer traditionellen Auffassung eines sequenziellen Vorgehens durch getrennte Arbeitsphasen in der Planung, Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung betonten Glaser und Strauss, dass sich die Forschungsarbeit aus einem Wechsel zwischen Handeln (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse) ergeben soll. Mit anderen Worten gingen Glaser und Strauss sowohl induktiv als auch deduktiv vor (vgl. ebd. 13), um eine datenbasierte Theorie zu entwickeln, die im Buch „*The Discovery of Grounded Theory*“ präsentiert wurde, anstatt eine Hypothese zu überprüfen. Dadurch richteten sich die zwei Autoren gegen ethnografische Beschreibungen, die laut Mey und Mruck (2011) methodologisch und theoretisch ungenügend sind (vgl. Mey & Mruck, 2011, 14). Stattdessen bringt die *Grounded-Theory-Methodologie* die Theoriebildung und die empirische Forschung in Zusammenhang:

Most writing on sociological method has been concerned with how accurate facts can be obtained and how theory can thereby be more rigorously tested. In this book we address ourselves to the equally important enterprise of *how the discovery of theory from the data – systematically obtained and analyzed on social research – can be furthered*. We believe that the discovery of theory from the data – which we call *grounded theory* – is a major task confronting sociology today, for, as we shall try to show, such a theory fits empirical situations, and is understandable to sociologists and layman alike. Most important, it works-provides us with relevant predictions, explanations, interpretations and applications (Glaser & Strauss, 1967, 1)

Damit wird deutlich, dass die *Grounded Theory* meist bereichsspezifisch vorgeht und nicht universell gültige Theorien und Modelle bildet. In ihrem Werk unterscheiden Glaser und Strauss die materiale von der formalen Theorieart (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, 193). Eine materiale Theorie verweist auf „ein bestimmtes Sachgebiet oder empirisches Feld“, während formale Theorien noch abstrakter sind und auf „einen formalen oder konzeptuellen Bereich der Sozialforschung“ verweisen (Glaser & Strauss, 1998, 42). Der Begriff „Theorie“ blieb zuerst unklar und wurde konkretisiert, bevor „Theorie“ sich durch die getrennten Wege der Begründer differenzierte (vgl. Strübing, 2008a, 59). Im nächsten Abschnitt wird die Kontroverse zwischen den Begründern der *Grounded-Theory-Methodologie* erläutert und begründet, warum ich mich für die *Grounded Theory* von Strauss und Corbin entschieden habe.

4.1.3 Kontroverse zwischen den Begründern der *Grounded-Theory-Methodologie* und die Gründe für die Wahl der *Grounded Theory* von Strauss und Corbin

Aufgrund einer Auseinandersetzung über die wissenschaftstheoretischen Grundlagen, die Strauss und Glaser Anfang der 1990er Jahre hatten, lässt sich nicht mehr von einer einheitlichen *Grounded Theory* sprechen, sondern von zwei Varianten: der Glaser'schen mit einem kompromisslosen induktiven Programm und der von Strauss und Corbin mit einer pragmatischen Epistemologie und dem Interaktionismus (vgl. Stübing, 2008a², 65 f.).

Diese Auseinandersetzung wurde ausgelöst durch die Veröffentlichung des Lehrbuches „Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung“ von Strauss und Corbin, das von Glaser hinsichtlich zweier Aspekte stark kritisiert wurde: die Auswertung und der Umgang mit der theoretischen Sensibilität. Laut Strauss und Corbin sollte man sich im Vorfeld der Forschung sowie während der Datenerhebung und -auswertung auf das Vorwissen beziehen, während Glaser betonte, dass man das Vorwissen nach Abschluss der Datenanalyse hinzuziehen sollte (vgl. Strübing, 2007, 164). Hinsichtlich der Anwendung des theoretischen Vorwissens ließ sich in Frage stellen, ob es möglich war, das Vorwissen auszuklammern. Um den Ansatz von Glaser zu berücksichtigen, ging es nicht darum, dass das theoretische Vorwissen die Forschung standardisieren sollte. Allerdings betonten Strauss und Corbin die Wichtigkeit der theoretischen Sensibilität für die Reflexion entwickelter Konzepte und Annahmen sowie für den Umgang mit Vorwissen und für das Erkennen des Dateninhalts, so wie sie auch in meiner Untersuchung bedeutend waren. Ein rein induktives Vorgehen, wie Glaser es vorschlug, ist aus folgenden Gründen für meine Untersuchung nicht angemessen: Die sensibilisierenden Konzepte, d. h. das Wissen vor Beginn und während der Forschung durch die wissenschaftliche Literatur und persönliche Erfahrung, ermöglichten es, die Fragen dieser Untersuchung bei den zwei Erhebungsphasen zu entwickeln und die Daten auszuwerten (vgl. Abs. 4.2.4 und Kapitel 2). Wichtig war es, die Forschung nicht zu normieren, um „tragfähige Verbindungen zwischen zuvor Bekanntem und dem bisher Unbekannten zu knüpfen“ (Selye zit. n. Strauss & Corbin, 1996, 27). Überdies sollte das Wissen systematisch reflektiert und die subjektiven eigenen Definitionen ausgeklammert werden, um Offenheit zu bewahren und die Interpretation der Befragten zu erforschen. Dafür sollten feste Konzepte der Forschenden im Erhebungs- und Auswertungsprozess verhindert werden. Die Relevanz der theoretischen Sensibilität wird im Abschnitt 4.3.2 weiter thematisiert.

Die Kritik von Glaser war teilweise verständlich: Das Buch erschien wie ein Rezeptbuch zur Anwendung der *Grounded Theory*. Jedoch konnte man nicht sagen, dass die didaktische Reduzierung und die Vorschläge von Strauss und Corbin dem Prinzip der Offenheit widersprechen, wenn die Methoden an den eigenen Forschungsgegenstand angepasst wurden:

Die Grounded Theory bietet einen Satz von äußerst nützlichen Verfahren – im wesentlichen Leitlinien und Vorschläge für Auswertungstechniken – nicht jedoch starre Anweisungen oder Kochrezepte (Strauss & Corbin, 1990, X).

Zudem sollten die „Phänomene, auf die das Handeln gerichtet war, die kausalen Bedingungen für diese Phänomene, die Eigenschaften des Handlungskontextes, die intervenierenden Bedingungen, die Handlungs- und Interaktionsstrategien oder die Konsequenzen erläutert werden“ (Mey & Mruck, 2009, 102). Es stand fest, dass die verschiedenen Kodierungsformen (offenes, axiales und selektives Kodieren) keine trennbaren Vorgehensweisen oder getrennte Phasen des

Prozesses waren (vgl. Abs. 4.3; Flick, 2016, 387). Flick betonte die Bedeutsamkeit dieser Phasen wie folgt: „sie stellen vielmehr verschiedene Umgangsweisen mit textuellem Material dar, zwischen denen der Forscher bei Bedarf hin und her springt und die er miteinander kombiniert“ (ebd. 387–388).

Die von Strauss erläuterten Kodierungsprozesse des offenen, axialen und selektiven Kodierens näherten sich dem Konzept-Indikator-Modell und der „constant comparison method“, die in den Werken „The Discovery of Grounded Theory“ und „Theoretical sensitivity“ präsentiert und in dieser Untersuchung umgesetzt wurden. Ein Vergleich der Kodierungsformen von Glaser und von Strauss und Corbin lässt erkennen, dass die gemeinsam formulierte Grundidee der *Grounded-Theory-Methodologie* betont wurde (vgl. Strübing, 2008a, 69 f.; Mey & Mruck, 2010, 25). Glaser kritisierte, dass sich das axiale Kodieren und das Kodierparadigma auf ein bestimmtes Schema beschränken würden, sodass es der Interpretation an Offenheit fehlte (vgl. Strauss & Corbin, XX). Während Glaser am „Induktionsprinzip“ festhielt, verwies Strauss auf vor- und nachgängige Theoriebezüge und auf Hinweise auf eine Relativierung des „induktiven“ Vorgehens (vgl. Mey & Mruck 2010, 32). In meiner Studie wurden wie bei Strauss und Corbin Kategorien dadurch gebildet, dass während des offenen Kodierens Codes entworfen wurden, die anschließend in einem separaten Schritt zusammengefasst und via Dimensionalisierung „sortiert“ und ausgearbeitet wurden (vgl. Abs. 4.1.5; vgl. Strübing, 2008a, 22 f.). Strauss definiert in seinem Werk „Grundlagen qualitativer Forschung“ den Begriff „Kategorie“ wie folgt: „Da sich jede Unterscheidung aus dem Dimensionalisieren ergibt, werden solche Unterscheidungen zu Kategorien führen“ (Strauss, 1991, 49):

Klassifikation von Konzepten. Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert – ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie (Strauss & Corbin, 1996, 43).

In der Definition des Kategorienbegriffs in der GTM von Strauss und Corbin (1996) wurde der Konzeptbegriff eingeführt. Unter Konzepten verstehen Strauss und Corbin „Bezeichnungen oder Etikette, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden“ (Strauss, 1991, 49). Die Begriffe „Konzept“, „Kode“ und „Kategorie“ und die Verfahren „Konzeptualisieren“, „Kode“ und „Kodieren“ werden nicht stark voneinander differenziert: Der Prozess des Kodierens deutet nämlich die Benennung von Konzepten an (vgl. Abs. 4.3; Strauss & Corbin, 1996, 50). Weitere relevante Elemente der Theorie laut Strauss und Corbin sind die Induktion, die Deduktion und die Verifikation. Diese sind auch in der vorliegenden Untersuchung relevant und werden im folgenden Abschnitt näher dargestellt.

4.1.4 Induktion, Deduktion und Verifikation

Anders als die anderen Theorien wurden die *Grounded Theories* einerseits von Glaser andererseits von Strauss und Corbin mithilfe des empirischen Datenmaterials entwickelt und nicht von Annahmen abgeleitet (vgl. ebd. 7; Lamnek, 2005, 99). Hypothesen ergaben sich durch den Vergleich von Unterschieden und Ähnlichkeiten und somit in verallgemeinerten Beziehungen. Es handelte sich nicht um die Überprüfung logisch-deduktiv abgeleiteter Hypothesen, sondern um die empiriegeleitete Bildung vieler Hypothesen. Diese ergaben sich aus vermuteten, nicht über-

prüften Beziehungen zwischen Kategorien und ihren Dimensionen. Die integrierten Hypothesen bildeten den Kern der Analyse, damit der*die Forscher*in verwandte Hypothesen entwickelte oder anschloss (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, 197). Die Integration neuer Erkenntnisse, Daten, Kategorien und Hypothesen verhinderte ein Nebeneinander von Fakten und trug zur Entwicklung einer systematischen Theorie bei, die meine Untersuchung versuchte umzusetzen. Die *Grounded Theory* ist kein induktives Vorgehen, sondern ein zirkulärer Prozess mit der Abwechslung von induktivem und deduktivem Vorgehen. Induktion umfasste:

Handlungen (...), die zur Entwicklung einer Hypothese führen – d. h. der Forscher hat eine Vermutung oder eine Idee, die er dann in eine Hypothese umwandelt und schaut, ob diese, zumindest vorläufig, als Teilbedingungen für einen Typus von Ereignis, Handlung, Beziehung, Strategie usw. brauchbar ist. Hypothesen sind sowohl vorläufig als auch konditional (Strauss, 1998, 37).

Die Erfahrung und das Vorwissen des Forschers bzw. der Forscherin konnten zur Hypothesengenerierung beitragen. Deduktion hatte nicht das Ziel, die Theorien zu überprüfen, sondern die induktiv entwickelten Kategorien und Hypothesen mithilfe des Materials zu bilden. Der dritte Schritt (Verifikation) verwies auf „Verfahren, mit denen Hypothesen auf ihre Richtigkeit überprüft werden, d. h. ob sie sich ganz oder teilweise bestätigen lassen oder verworfen werden müssen“ (ebd. 37). Mit anderen Worten: Die Plausibilität der Theorie wurde überprüft. Nach Strauss fanden Induktion, Deduktion und Verifikation während des gesamten Forschungsprozesses statt (vgl. ebd. 37). Bevor die Ergebnisse dieser vorliegenden Studie anhand der einzelnen Kodierschritte präsentiert werden können, sollen zunächst der Erhebungsprozess und die Erhebungsinstrumente dargestellt werden.

4.2 Erhebungsprozess und -instrumente

Der folgende Teil widmet sich dem Erhebungsprozess und den Erhebungsinstrumenten in meiner Untersuchung. Dafür werden die Auswahl der Elitehochschulen (Abs. 4.2.1) und das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode (Abs. 4.2.2) begründet und anschließend die Zugänge zum Feld und zu den Befragten bei der ersten und zweiten Erhebungsphase (Abs. 4.2.3) und die gemeinsamen Merkmale an beiden Gasthochschulen diskutiert (Abs. 4.2.4).

4.2.1 Auswahl der Elitehochschulen

Die Auswahl der zwei Elitehochschulen wird im Folgenden durch gemeinsame Kriterien begründet, ohne aus Datenschutzgründen auf die Homepage der zwei Eliteinstitutionen zu verweisen. Die Interviews wurden an französischen Elitehochschulen und nicht an Universitäten durchgeführt, weil nur Elitehochschulen Eliten bilden (vgl. Abs. 2.1. und 2.2). Der Fokus meiner Untersuchung liegt auf der Integration vs. Ausgrenzung der Austauschstudierenden und nicht auf den gesamten internationalen Studierenden, wie im Abschnitt 3.3 mit Blick auf die unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen der Austauschstudierenden und der internationalen Lernenden (finanzielle Unterstützung, Dauer des Studiums im Gastland, Bewerbungen etc.) verdeutlicht wurde. Für die Konzeption meiner Untersuchung wurde das Hochschulranking nicht berücksichtigt, weil – wie die Untersuchung von Erkkilä und Kauppi (2013) zeigte – sich die Bewertungskriterien der Rankings im Hochschulbereich von Shanghai und von Times Higher Education vorwiegend auf die Zahl von Forscher*innen bezog, die für ihre Arbeit mit einem Preis ausgezeichnet wurden; daneben interessiert, wie häufig Forscher*innen

zitiert wurden sowie die Zahl der Publikationen (vgl. Erkkilä & Kauppi 2013, 127–146). Da diese Kriterien die Integration der Austauschstudierenden ausklammern, habe ich sie nicht in den Blick genommen. Um die Auswahl der zwei exemplarischen Gasthochschulen zu begründen, entschied ich mich, auf andere Kriterien, die im Abschnitt 2.4 erläutert wurden, zu verweisen, da sie dem Thema dieser aktuellen Untersuchung dienlich waren: die Kooperation der Akteur*innen im internationalen Bildungssystem, die Mobilitätstendenzen, die Orientierung am Praxisbezug und dem Markt bei der Elitebildung, der Entwurf von fremdsprachigen Lehrplänen und eine Willkommenskultur für internationale Studierende.

Ein erstes Kriterium war zu berücksichtigen, ob die zwei ausgewählten Elitehochschulen Mitglieder des *Chambre de Commerce et d'Industrie*³¹ (CCI) waren. Das CCI, das die zwei ausgewählten *Grandes Ecoles* unterstützt, orientiert sich in seiner Grundidee an den Bedürfnissen von Unternehmen. Darunter fällt unter anderem die Internationalisierung, die von einer Elitebildung auf dem Arbeitsmarkt erwartet wird, um die Berufsbildung zu entwickeln, zu fördern und die Bedürfnisse der Unternehmen zu erfüllen (vgl. Abs. 2.4.2). Dafür fördert es Firmen, entwickelt das Verkehrsnetz und ist für Bildung, internationale Entwicklung, Innovation und Forschung zuständig. Es pflegt den Kontakt zu seinen Partnerhochschulen und zu den Unternehmen (vgl. CCI de France, *Nos services aux entreprises*).

Ein zweites Kriterium war, die Anerkennung der ausgewählten Elitehochschulen von der *Conférence des Grandes Ecoles* zu berücksichtigen, zu der insgesamt die Hälfte der französischen Elitehochschulen zählt und die die internationale Elitebildung und dadurch den studentischen Austausch (unter anderem von Austauschstudierenden) pflegt. Die *Conférence des Grandes Ecoles* ist ein Verein der *Grandes Ecoles*, der vom Staat durch das Gesetz von 1901 anerkannt ist und die staatlichen Prüfungszeugnisse aushändigt und Masterzeugnisse verleiht. Firmen- und Verwaltungsangehörige und Studierende zählen zu dieser Kommission. Sie gewährleistet die Übereinstimmung der Lehrpläne mit den Erwartungen des Arbeitsmarktes und der Internationalisierung (vgl. *Conférence des Grandes Ecoles, Qui sommes nous?*, 2019). Durch die internationale politische Strategie einer Hochschule bezieht sich die Hochschule auf ihre Abkommen mit internationalen Hochschulen. Diese erlauben es den Studierenden, im Ausland zu studieren, und den Professor*innen, im Ausland zu lehren, sowie die Kooperation mit Behörden (z. B. *Campus France*), um den französischen Hochschulen die internationale Entwicklung zu erleichtern und Diplome (z. B. *Mastère spécialisé*) anzuerkennen: Spezifische Sprach- und Technikkurse und Studiengänge in einer Fremdsprache (z. B. Englisch) für internationale Studierende werden angeboten (*Conférence des Grandes Ecoles, Relations internationales*, 2019).

Ein drittes Kriterium war, die Interviews an Handelshochschulen durchzuführen, die im Abschnitt 2.1.1 präsentiert wurden, weil die internationalen Studierenden an Handelshochschulen 25 % der Studierenden der gesamten Managementhochschulen ausmachten. Da das Thema Internationalisierung eine hohe Bedeutung für die *Conférence des Grandes Ecoles* hatte, sah sie vor, bis 2020 die Zahl der internationalen Studierenden zu verdreifachen (vgl. Chevalier, 2012). Mir war bewusst, dass die Zahl an internationalen Studierenden nicht bedeutete, dass genauso viele Austauschstudierende wie internationale Studierende an den Gasthochschulen studierten, aber dass die Wahrscheinlichkeit höher war als an anderen Institutionen, unter anderem Aus-

³¹ La Chambre de Commerce et d'Industrie ist die Industrie- und Handelskammer.

taustudierende an exemplarischen Elitehochschulen zu interviewen, um eine Theorie zu entwickeln. Die beiden Elitehochschulen habe ich deshalb für meine Studie ausgewählt, weil sie die drei Kriterien (Mitglied des *Chambre de Commerce et d'Industrie*, Anerkennung der ausgewählten Elitehochschulen von der *Conférence des Grandes Ecoles* und Handelsbereich) erfüllen.

4.2.2 Problemzentriertes Interview als Erhebungsmethode

Für die geplante Studie entschied ich mich für das problemzentrierte Interview und gegen die Gruppendiskussion, um die subjektive und unverfälschte Sicht des Individuums zu erfassen. Mit der Gruppendiskussion wäre es problematisch gewesen, „Meinungen und Sichtweisen des einzelnen Gruppenmitglieds“ zu erfassen (Flick, 2016, 259), während Inhalte verschiedener Einzelinterviews miteinander verglichen werden können, um die unterschiedlichen Sichtweisen verschiedener Befragter zu einem Thema gegenüberzustellen (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, 440).

Durch den Leitfaden war es möglich, den zu explorierenden Gegenstand zu kontrollieren und zu vergleichen. Der Leitfaden³² unterstützte auch die Erzählsequenzen des Interviewten und differenzierte sie aus (vgl. Kruse, 2014, 228 f.). Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet, damit ich mich auf das Gespräch konzentrieren und nonverbale Elemente beobachten konnte. Einerseits berücksichtigte ich die Orientierung an der Darstellungslogik der Befragten und an den thematischen Zentrierungen, aber andererseits musste ich gelegentlich in den Kommunikationsablauf eingreifen, um Verständnisprobleme, Zusammenhänge oder Differenzen von Darstellungsvarianten in den verschiedenen Problemkontexten durch Sondierungen aufzuschlüsseln (vgl. ebd. 244). Damit es nicht zu einem Frage-Antwort-Spiel kam, waren folgende Kommunikationsstrategien empfohlen: Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierungen, spezifische Sondierungen und Ad-hoc-Fragen. Der Gesprächseinstieg diente dem Aufbau der narrativen Gesprächsstruktur. Um eine Beschränkung auf bestimmte Aspekte der Problemstellung zu vermeiden, sollte das methodische Prinzip des Erzählens angesprochen und eine allgemeine Frage gestellt werden (vgl. ebd. 245). So fragte ich beispielsweise in den Interviews: „Warum hast du dich für diese Hochschule entschieden?“ Die Merkmale der Leitfadeninterviews wurden wie folgt definiert:

Erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich die Fragen des Interview-Leitfadens formulieren. Der Leitfaden kann auch dazu dienen, Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews vergleichen zu können. [...] Entsprechend unterschiedlich können die Ziele sein, die mit der Durchführung von Leitfaden-Interviews realisiert werden sollen: Sie können schlicht zur Sammlung von Daten und Informationen zu einem Themenkomplex geführt werden, darüber hinaus aber auch der Hypothesen- oder Theorieprüfung oder der Entwicklung gegenstandsbezogener Theorien dienen (Friebertshäuser & Langer, 2010, 439).

Am Anfang des Interviews wurden allgemeine Fragen („Faktfragen“) (vgl. Gläser, Laudel, 2009, 125) gestellt, um die Gesprächssituation zu öffnen und die Befragten kennenzulernen: „Woher kommst du? Wann bist du hier angekommen? Wie lange bleibst du hier? Was studierst du?“ Der erarbeitete Leitfaden wurde vorab im Kolloquium präsentiert und diskutiert. Der Austausch war sehr hilfreich, weil einige Fragen anders formuliert werden konnten. Der Leitfaden

³² Die Leitfäden sind im Anhang.

unterstützte die Erzählsequenzen des Interviewten, die er ausdifferenzierte. Für die Formulierung thematischer Felder wurden Fragen zu Inhalten des jeweiligen Feldes gestellt (vgl. Witzel, 1985, 236). Jede Zielgruppe hatte einen individualisierten Leitfaden, weil sich ihre Funktion an den Gasthochschulen differenzierte. Allerdings konnten die Beiträge innerhalb des Samplings trotzdem verglichen werden. In den Interviews wurden zusätzliche Fragen gestellt, die vom Beitrag der Befragten abhängen.

Die Kommunikationsstrategie „allgemeine Sondierung“ fokussiert sich auf material- und verständnisgenerierende Fragen, um einzelne Sachverhalte und Zusammenhänge zu spezifizieren (vgl. ebd. 246). Um die Erfahrung zu rekonstruieren und das Gedächtnis zu stimulieren, waren Erfahrungsbeispiele geeignet. Die Kommunikationsstrategie „spezifische Sondierung“ erfüllte eine verständnisgenerierende Funktion, um Erzählsequenzen, Darstellungsvarianten und stereotype Wendungen nachzuvollziehen. Dafür konnten die Kommunikationsformen Zurückspiegelung, Verständnisfrage und Konfrontation angewendet werden (vgl. ebd. 247). Die Zurückspiegelung ermöglichte es, Zusammenfassungen der Äußerungen des Befragten zu prüfen und die Thematik zu strukturieren, z. B.: „Wie findest du das? (.) Wie findest du das Seminar mit den mit (.) also wirklich mit einer internationalen Gruppe?“ (Interview mit L2). Um Details zu explorieren und an Explikationen zu arbeiten, waren Verständnisfragen (z. B. „Und mit wem hattest du dieses Problem in dieser Bar?“, Interview mit R1, Z. 88; „Aber war diese Person von der Uni... von der Hochschule?“, Interview R1, Z. 92) und Konfrontationen geeignet (vgl. ebd. 248).

4.2.3 Zugang zum Feld und zu den Befragten bei der ersten und zweiten Erhebungsphase

Wie im Abschnitt 4.1.2 erläutert, entwickelt die *Grounded Theory*-Methodologie eine wissenschaftliche Theorie durch das methodologische Konzept des *Theoretical Sampling*, das eine theoretische Relevanz hat. Theoretische Konzepte sollten in der Theorie entstehen, diese sollten miteinander in Beziehung gesetzt und Ad-hoc-Hypothesen formuliert werden, um die Theorie mithilfe des Materials zu prüfen (vgl. Strübing, 2008a, 60). In der Forschungspraxis bedeutete dies, dass ich die ersten Auswertungen und Theoriebildungsprozesse im Untersuchungsfeld ablöste, bevor ich erneut mit Hypothesen ins Feld ging. Abgeschlossen und linear waren die Datenerhebung und Datenauswertung nicht. Die vergleichende Analyse, die auf der Bildung von Vergleichsgruppen beruhte, trug zur Entwicklung, Glaubwürdigkeit und Plausibilität der Hypothesen bei (vgl. Strübing, 2008b, 6). Als Untersuchungsgruppe wurden zuerst Austauschstudierende ausgewählt, weil sie vom Integrationsprozess direkt betroffen waren. Da die Integration der Austauschstudierenden im Fokus der Untersuchung stand, musste deren subjektive Sicht rekonstruiert werden. Bei der Analyse zum Forschungsstand zeichnete sich ein Forschungsdesiderat im Bereich der Integration der Austauschstudierenden an den Elitehochschulen ab, was in Kapitel 3 „Forschungslage“ erläutert wurde. Daher suchte ich heterogene Kandidat*innen zum Interviewen, die relevante Informationen in Bezug auf die Bedürfnisse der zu entwickelnden Theorie vermitteln konnten und zu den Fällen durch unterschiedliche Merkmale beitragen konnten (vgl. Breuer, 1996, 94). Das theoretische Sampling in meiner Untersuchung wurde auf zwei Ebenen angesetzt: auf der Ebene der zu vergleichenden Gruppen und auf Ebene

bestimmter Personen. Dafür wurden zuerst Austauschstudierende ausgewählt, die aus unterschiedlichen Herkunftsländern und von unterschiedlichen Hochschulen kamen. Ein weiteres relevantes Kriterium war der Studiengang. Ich stellte hier Unterschiede an beiden Gasthochschulen fest. An der ersten Gasthochschule wurden alle Austauschstudierenden und einige einheimische Studierende dem englischsprachigen Studiengang zugewiesen, während die meisten Austauschstudierenden und die einheimischen Studierenden an der zweiten Gasthochschule selbst entscheiden konnten, ob sie alle akademischen Veranstaltungen in der englischen Sprache mit der Mehrheit der Austauschstudierenden oder umgekehrt alle Veranstaltungen in der Sprache des Gastlandes mit der Mehrheit der einheimischen Studierenden besuchen wollten. Interessant war, die Integration zwischen den zwei Studiengängen zu vergleichen. Ein weiterer Unterschied zwischen den zwei Gasthochschulen war, dass eine Minderheit der Austauschstudierenden an der ersten Gasthochschule Mitglieder in universitären Vereinen waren, während dies an der zweiten Gasthochschule überhaupt nicht vorkam. Dadurch konnten über die Vergleichsgruppen allgemeinere Aussagen und Hypothesen geschaffen werden. Das Hauptziel bestimmter universitären Vereine, die unter anderem untersucht werden, ist es, Austauschstudierende zu integrieren. Dadurch konnten über die Vergleichsgruppen allgemeinere Aussagen und Hypothesen geschaffen werden. Interviews bei der ersten Erhebungsphase fanden auch mit dem Fachpersonal – Berater*innen und Leiter*innen des akademischen Auslandsamtes – und Mitgliedern unterschiedlicher studentischer Vereine statt. Unter diesen Vereinen befand sich einer, der sich der besseren Integration von Austauschstudierenden verschrieben hat. Die Interviews mit dem Fachpersonal und den Vereinsmitgliedern dienten dazu, den Aufnahmeprozess aus einer anderen Perspektive als aus der von Austauschstudierenden kennenzulernen und zu hinterfragen, ob und/oder inwiefern die Vereine und die Strukturen der Gasthochschule zur Integration der Gastlernenden beitrugen. Die Mannigfaltigkeit, Vielfalt und Aussagekraft der Analyse wurde dadurch gesteigert und deswegen das Anregungspotenzial der Untersuchung erhöht:

[T]he constant comparative method is concerned with generating and plausibly suggesting (but not provisionally testing) many categories, properties, and hypotheses about general problems (e. g., the distribution of services according to the social value of clients). Some of these properties may be causes, as in analytic introduction, but unlike analytic induction others are conditions, consequences, dimensions, types, processes, etc. (Glaser & Strauss 1967, 104)

Die fortwährende Stichprobenzusammenstellung wurde durchgeführt, bis keine neuen und relevanten Daten mehr für die zu entwickelnde Theorie aufkamen und bis die Kategorien und die Beziehungen untereinander festgestellt waren. Dies wird als theoretische Sättigung bezeichnet. In den folgenden Absätzen wird der Prozess der Kontaktaufnahme dargestellt.

Ende August und Anfang September 2015 wurden viele Elitehochschulen kontaktiert, um das Ziel des Forschungsprojekts und die Bedingungen der Interviews zu erläutern und die E-Mail-Adressen und Telefonnummern der Mitglieder der studentischen Vereine und des Koordinators zu erfassen. Die Elitehochschulen wurden nach dem Programm der studentischen Vereine und den Terminen während des Wintersemesters 2015 gefragt. Da die Elitehochschulen noch nicht so weit geplant hatten, konnte ich zunächst keinen Zeitraum für die Erhebungsphase festzulegen. Eine Hochschule bat im Vorfeld um die Interviewfragen. Die dort zuständige Mitarbeiterin betonte außerdem, dass die Hochschule die potenziellen Kandidat*innen auswählen würde. Um die Qualität der Forschung zu gewährleisten, lehnte ich ab, Interviews an dieser *Grande Ecole*

durchzuführen, damit keine Verzerrung durch Selektion entstand. Eine Lehrende schlug folglich vor, Gruppendiskussionen zu führen, um Zeit zu gewinnen. Dieses Angebot lehnte ich jedoch ab, damit einzelne Teilnehmer*innen oder Teilgruppen das Interview mit ihren Beiträgen nicht dominieren und nicht alle Ansichten eingebracht werden, die die Vergleichbarkeit verkomplizieren würden (vgl. Flick, 2016, 249, 259).

Mitte Oktober 2015 wurden Elitehochschulen erneut per E-Mail um die Zusendung ihres Programms gebeten. Nur eine kam dieser Bitte nach. Die anderen hatten keinen deutlichen Überblick über die nächsten organisierten Veranstaltungen. Die Hochschulen wurden auch gebeten, eine von mir auf Englisch verfasste E-Mail an alle Austauschstudierenden weiterzuleiten, mit der diese mithilfe des studentischen Vereins über die Bedingungen der Interviews informiert werden sollten. Von der ersten Hochschule kontaktierten mich sechs Austauschstudierende von der zweiten Hochschule drei. Diese Selbstmelder*innen stellten jedoch nur eine kleine Teilgruppe dar, da die meisten Befragten durch das Schneeballsystem und das theoretische Sampling auf Facebook kontaktiert wurden. Das heißt, die Befragten wurden nicht zu Beginn, sondern während der Erhebungsphase ausgewählt und interviewt. Um Austauschstudierende zu treffen, die den Kriterien des Theoretical Sampling entsprachen, wurden Lernende nach dem Unterricht angesprochen. Vom 11. bis 18. November 2015 wurden insgesamt 21 Interviews an beiden Hochschulen durchgeführt, darunter 9 an der ersten und 12 an der zweiten. Von diesen 21 Interviews wurden 15 mit Austauschstudierenden, zwei mit den Berater*innen für Austauschstudierende, eines mit dem Leiter des akademischen Auslandsamtes, eines mit einem Mitglied des universitären studentischen Vereins und zwei mit internationalen Studierenden geführt. Jedoch wurden zwei davon nicht transkribiert und evaluiert, da die Befragten einige Tage nach dem Interview eine Löschung ihrer Interviews forderten. Der Austauschstudent Da war der einzige befragte Austauschstudent, der Mitglied eines universitären Vereins war, der nicht der Integrationsförderung der Austauschstudierenden dient. Im Folgenden werden die Befragten an beiden Gasthochschulen tabellarisch vorgestellt:

Befragte an der ersten Gasthochschule

Name	Funktion an der Gasthochschule	Sprache des Studiengangs	Sprache des Interviews
ClGo	Mitglieder des Vereins zur Integrationsförderung der Austauschstudierende	Französisch	Französisch
T.A.	Austauschstudentin aus Thailand	Englisch	Englisch
JC	Berater für Austauschstudierende	-	Französisch
Da	Deutscher Austauschstudent und Vereinsmitglied	Englisch	Deutsch
R1	Rumänischer Austauschstudent aus einer deutschen Herkunftshochschule	Englisch	Deutsch
B1	Brasilianische Austauschstudentin	Englisch	Portugiesisch
Lav	Chinesische Austauschstudentin	Englisch	Englisch
IS1	Internationale Studentin aus den USA	Englisch	Englisch (nicht transkribiert aufgrund des Wunsches der Befragten)
IS2	Internationale Studentin aus den USA	Englisch	Englisch (nicht transkribiert aufgrund des Wunsches der Befragten)

Befragte an der zweiten Gasthochschule

Name	Funktion an der Gasthochschule	Sprache des Studiengangs	Sprache des Interviews
MaleNo	Beraterin für Austauschstudierende	-	Französisch
Ök	Internationaler Student aus Marokko	?	Französisch
L2	Deutscher Austauschstudent	Deutsch	Englisch
Re	Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender	-	Französisch
I1	Deutsche Austauschstudentin	Französisch	Deutsch
L1	Deutsche Austauschstudentin	Französisch	Deutsch
Ya1	Deutscher Austauschstudent	Französisch	Deutsch
Se	Deutsche Austauschstudentin	Englisch	Deutsch
D1	Chinesischer Austauschstudent	Englisch	Englisch
WG	Chinesische Austauschstudentin	Englisch	Englisch
A1	Deutsche Austauschstudentin	Englisch	Deutsch
CH2	Chinesischer Austauschstudent	Englisch	Englisch
Y.M.	Chinesische Austauschstudentin	Englisch	Englisch

Nachdem die ersten Phänomene herausgefiltert wurden, entschied sich die Interviewerin für eine zweite Erhebungsphase und dafür, das Theoretical Sampling zu erweitern, um die Phänomene zu vertiefen und die Zusammenhänge und Aussagen einer weiteren Überprüfung zu unterziehen. Folgende Hypothesen über Austauschstudierende wurden nach der ersten Erhebungsphase der Interviews erkannt und formuliert:

1. Austauschstudierende, die nur Kontakt innerhalb ihrer Gruppe pflegen, nehmen nicht an Aktivitäten des Vereins teil, die der Kontakterweiterung dienen.
2. Austauschstudierende, die Französisch sprechen oder über geringe Kenntnisse verfügen, haben Kontakt zu französischen Kommiliton*innen, weil sie gemeinsame Seminare besuchen und oft in Teamarbeit arbeiten. In diesen Seminaren sind die französischen Studierenden bereit, an englischen Kursen mit ausländischen Studierenden teilzunehmen. Außerdem treiben ausländische und französische Studierende häufig gemeinsam Sport.
3. Austauschstudierende pflegen Kontakt zu internationalen Peers und reisen mit ihnen oder allein.
4. Austauschstudierende hätten sich gewünscht, in Kontakt zu einheimischen Studierenden zu treten, wenn sie von diesen akzeptiert worden wären. Dies wäre leichter gewesen, wenn die einheimischen Kommiliton*innen keine Vorurteile gegenüber Austauschstudierenden gehabt hätten: „Die Deutschen sehen alle gleich aus“ (Se).

Diese Annahmen wurden den Daten der zweiten Erhebungsphase jedoch nicht zugrunde gelegt. Sie dienten eher als eine Art Merkhilfe. Die zweite Erhebungsphase präziserte die Annahmen und führte zu detaillierteren Darstellungen.

Vom 6. bis 10. März 2017 fand die zweite Erhebungsphase an denselben Hochschulen wie bei der ersten Erhebungsphase statt. Kontaktiert wurden das Fachpersonal und ehemalige Austauschstudierende durch das Schneeballsystem, um einen ersten Kontakt zur Erweiterung des

Theoretical Samplings aufzubauen und Interviewpartner*innen zu gewinnen, obwohl sehr viele Einheimische mir nicht antworteten. Um möglichst umfassende und auch kontrastierende Sichtweisen einzufangen, wurden Mitglieder unterschiedlicher Vereine und mit unterschiedlichen Studienverläufen interviewt. Es wurden zwölf Personen aus beiden Gasthochschulen befragt: zwei Lehrende (Ste und Oi), eine einheimische Studentin im französischsprachigen Studiengang (Pi), zwei Studierende im dualen Studium (Lud und Kwi) und zwei im internationalen Studiengang ohne Austauschstudierende (Lo und Ök) und drei einheimische Studierende (Jo, Po, Cl, Al1 und Tai) im englischsprachigen Studiengang mit wenigen einheimischen Studierenden. Lud, Kwi und Jo sind auch Mitglieder von universitären Vereinen, die nicht der Integrationsförderung der Austauschstudierenden dienen. Im Gegensatz dazu sind Cl und Al1 Mitglieder eines Vereins zur Integrationsförderung der Austauschstudierenden.

Befragte an der ersten Gasthochschule

Name	Funktion an der Gasthochschule	Studiengang	Sprache des Interviews
Ste	Französischdozentin an der ersten Gasthochschule	–	Französisch
Lo	Einheimische Studentin mit Doppelstaatsangehörigkeit amerikanisch-französisch	nur mit internationalen und einheimischen Studierenden. Kein*e Austauschstudent*in ist in den akademischen Veranstaltungen mit Lo	Französisch

Befragte an der zweiten Gasthochschule

Name	Funktion	Studiengang	Sprache des Interviews
Jo	Einheimisches Vereinsmitglied	englischsprachiger Studiengang	Französisch
Kwi	Einheimischer Student im dualen System (<i>parcours entreprise</i>) und Vereinsmitglied	duales System	Französisch
Cl	Einheimische Studentin und ehemaliges Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren	englischsprachiger Studiengang	Französisch
Tai	Einheimischer Student	englischsprachiger Studiengang	Französisch
Al1	Einheimischer Student und Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren	englischsprachiger Studiengang	Französisch
Lud	Einheimische Studentin	damals im englischsprachigen Studiengang. Zur Zeit der Interviews im dualen System	Französisch
Po	Ehemalige einheimische Studentin	englischsprachiger Studiengang	Französisch
Pi	Einheimische Studentin	französischsprachiger Studiengang	Französisch
Oi	Französischdozent an beiden Gasthochschulen	–	Französisch

Fragen, die während des ersten Auswertungsprozesses der Daten aufgetaucht waren, konnten in den Interviews der zweiten Erhebungsphase aufgegriffen werden. Wie bei der ersten Untersuchung ging es darum, möglichst offen an das Feld heranzugehen, ohne die Forschungsfrage

aus dem Blick zu verlieren. Dafür dienten die Leitfäden für Vereinsmitglieder und einheimische Studierende als Gedankenstütze. Nach den Interviews und nach jedem Tag im Feld wurden die Interviewfragen überarbeitet oder erweitert, um die Sichtweisen zwischen den Befragten vergleichen zu können. In den Interviews erwähnte ich nicht, dass ich Sprachdozentin bin, damit sich die Befragten, besonders die Französischdozent*innen, äußerten, ohne das Gefühl zu bekommen, in der Hinsicht kontrolliert zu werden, ob ihre didaktischen Methoden geeignet waren oder nicht. Im Vergleich zu den ersten im Jahr 2015 durchgeführten Interviews dauerten die zweiten deutlich länger und waren viel ausführlicher, was zur Schärfung der Theorie beitragen konnte. Die längere Dauer ließ sich dadurch erklären, dass alle Interviews auf Französisch stattfanden und dass die Befragten ihre Meinungen und Erfahrungen einfacher mitteilen konnten und sich mehr in den Prozess einbezogen fühlten.

Vor der zweiten Erhebungsphase wurde ein Interview mit einer einheimischen Studierenden per Skype durchgeführt, die sich im französisch- und englischsprachigen Studiengang befand und ihren Bachelor bereits abgeschlossen hatte. Das Interview wurde vor der Reise zur zweiten Gasthochschule transkribiert, um vor Ort eventuell weitere Fragen an andere Interviewpartner*innen stellen zu können.

Eine Schwierigkeit lag in der zur Verfügung stehenden Zeit, da alle Interviews über 75 Minuten dauerten. Zeitliche Probleme resultierten aus Verkehrsproblemen oder akademischen Verpflichtungen seitens der Lernenden und Lehrenden. Um weitere Aspekte zu vertiefen oder Unklarheiten zu beseitigen, wurde ein zweiter Termin vor Ort oder per Skype zu einem späteren Zeitpunkt vereinbart. Allerdings war ein zweites Treffen vor Ort von Vorteil, um eventuelle Probleme mit der Qualität der Verbindung zu vermeiden und die Transkription zu vereinfachen. Folgende Transkriptionsregeln wurden verwendet:

I:	Interviewerin
B:	Befragte
(.)	Sehr kurze Pause
()	Unverständliche Passage. Vermutete Äußerung in der Klammer
(2)	Pause in Sekunden
...	Der Satz ist noch nicht zu Ende oder geht weiter.
(lachen)	Die Person lacht.

4.2.4 Gemeinsame Merkmale beider Hochschulen

In beiden Erhebungsphasen war ich um eine Haltung größtmöglicher Offenheit bemüht, damit ich während der Interviews möglichst unvoreingenommen Eindrücke und Daten sammeln konnte. Das bereits vorhandene Vorwissen war vor allem durch meine französischen Wurzeln und meine französische Sozialisation geprägt. Obwohl ich selbst nicht an einer Elitehochschule studiert hatte, waren mir aufgrund familiärer Beziehungen das selektive Auswahlverfahren für französische Studierende an den Elitehochschulen sowie die Einstellung der dortigen Studierenden gegenüber Studierenden anderer Universitäten oder Hochschulen bekannt. Deshalb vermutete ich, dass sich die Integration der Austauschstudierenden als problematisch erweisen könnte, da sich das Auswahlverfahren der einheimischen Studierenden von dem der Austauschstudierenden unterschied. So hatte mein Vorwissen zwar Einfluss auf die Themenwahl, sollte

jedoch für die Erhebung der Daten keinesfalls die Offenheit einschränken. So blieb der Wunsch, von Ergebnissen auch entgegen meiner Vorannahmen überrascht werden zu können und keinesfalls die Forschung durch das Festhalten an Hypothesen vorab zu normieren (vgl. Turschkat & Kaiser, 2005, 12).

Festgestellt wurden Unterschiede zwischen dem Fachpersonal und den Austauschstudierenden sowie zwischen den Austauschstudierenden der zwei Hochschulen: So waren die Interviews mit dem Personal und mit den Vereinsmitgliedern – unabhängig vom Ziel des Vereins – deutlich ausführlicher und nahmen mehr Zeit in Anspruch als die Interviews mit den Austauschstudierenden. Ein Grund hierfür bestand darin, dass das Personal aufgrund der beruflichen Erfahrung einen besseren Überblick hatte, während die Austauschstudierenden nur von ihrem eigenen Prozess berichteten, ohne ihn jedoch so stark wie das Personal zu reflektieren. Ein weiterer Grund war, dass sie weniger Zeit wegen der Prüfungsvorbereitung investierten. Möglicherweise waren die Befragten auch nicht erfahren darin, an einem Interview teilzunehmen.

An der zweiten Hochschule war es einfacher, Studierende der verschiedenen Studiengänge zu treffen, da es sich bei dieser um eine kleinere Hochschule handelte. Ein Großteil der Interviews an beiden Hochschulen wurde in der Cafeteria, in einem Klassenraum, in der Mensa, draußen vor dem Gebäude und im Büro des Hochschulpersonals durchgeführt. Fast alle Interviews mit dem Fachpersonal wurden in deren Büros während ihrer Arbeitszeit durchgeführt, mit Ausnahme des Interviews mit dem Leiter des akademischen Auslandsamts, das per Telefon stattfand. Dabei stand im Vordergrund des Interesses, wie die Betroffenen aus ihrer subjektiven Perspektive den Integrationsprozess erlebt haben. Die Gespräche mit allen Befragten gaben relevante Informationen zum Untersuchungsgegenstand und ermöglichten es, diesen um von den Austauschstudierenden gelieferte Informationen zu ergänzen. Eine Anonymisierung der Daten wurde zugesichert, um das Vertrauen der Befragten zu gewinnen und ein freies und offenes Beantworten der Fragen zu garantieren. Überdies wurde betont, dass die Interviewten Fragen stellen, bei auftretenden Unklarheiten zu jedem Zeitpunkt nachfragen, Antworten verweigern oder das Gespräch vorzeitig beenden konnten.

Alle Interviews mit einheimischen Vereinsmitgliedern und dem Fachpersonal fanden auf Französisch statt, während sie mit Deutschen und einem Befragten aus Rumänien auf Deutsch und mit einer Brasilianerin auf Portugiesisch durchgeführt wurden. Mit den anderen Austauschstudierenden, die weder Französisch noch Deutsch oder Portugiesisch sprachen, fanden sie auf Englisch statt. Durch das Durchführen des Interviews in der Mutter- oder bestmöglich beherrschten Fremdsprache sollten Sprachbarrieren überwunden und die Gewichtung der Interaktion gewährleistet werden. An beiden Hochschulen wurden die Interviews vorher per E-Mail, Facebook oder mündlicher Absprache festgelegt. Es wurde auch festgestellt, dass die Befragten im Laufe des Interviews weniger auf die Satzkonstruktion, den Wortschatz und das Sprachniveau achteten, sodass ein Vertrauen zwischen mir und den Befragten aufgebaut wurde. Während der Interviews fielen einige sprachliche Besonderheiten auf: der umgangssprachliche Ausdruck „mais bon Dieu“, die Jugendsprache „délire“ und eine effiziente Sprachverwendung auf Portugiesisch mit „tu“ und „ta“ anstatt „estou“ und „está“. Anglizismen – exchange student, yes etc. – wurden während der Interviews in allen Sprachen angewendet. Auch Interviews in der Fremdsprache Englisch erwiesen sich aufgrund des Sprachdefizits (z. B. grammatische Konstruktionen „would have changed“, verschiedene Akzente) manchmal als problematisch. Obwohl offene Fragen gestellt wurden, antworteten einige Austauschstudierende nur mit

„yes/ja“ oder „no/nein“. Aufgrund des Sprachdefizits in der englischen und französischen Sprache waren die Interviews mit den asiatischen Befragten oft komplizierter als mit anderen Studierenden. Um dieses Problem zu bewältigen, sprach ich mit ihnen viel langsamer und deutlicher. Auch deren Antworten waren oftmals sehr kurz und nicht immer vollständig. Infolgedessen wurden die Fragen umformuliert und es wurden oft geschlossene Fragen gestellt, da die offenen Fragen für diese Befragten zu allgemein gewesen wären, z. B.: „Did you get help from french students?“ Manchmal wurden die Fragen oder wichtige Begriffe wie z. B. „Integration“ schriftlich formuliert, um mündliche Sprachprobleme zu umgehen. Durch die in ihren Beiträgen zum Ausdruck kommenden Sichtweisen, die sich von denen der anderen Austauschstudierenden unterschieden, konnte die Entwicklung der Theorie differenzierter stattfinden.

Eine weitere Schwierigkeit lag an beiden Gastinstitutionen darin, die internationalen Studierenden zuzuordnen und die Abkürzungen der einzelnen Programme zu verstehen. In den ersten Interviews mit Mitgliedern des Vereins zur Integrationsförderung der Austauschstudierenden wurde ermittelt, dass sich internationale Studierende besser integrierten als Austauschstudierende. Um diesen Umstand weiter zu erforschen und um die Möglichkeiten und Probleme des Integrationsprozesses der Austauschstudierenden besser begreifen und vergleichen zu können, wurden auch internationale Studierende interviewt, die zwei Jahre an der Hochschule studierten, obwohl diese Personengruppe nicht das Ziel der Forschung war.

Trotz der Schwierigkeiten, die teilweise zur Einschränkung des Erhebungs- und Auswertungsprozesses führten, sind die Ergebnisse der Untersuchung informativ und bedeutungsvoll. Die Interviews wurden selbstständig und gründlich durchgeführt. Alle Beobachtungen, Unterbrechungen, Nebenereignisse, Störungen und nonverbale Kommunikation wurden schriftlich notiert, weil sie zur Interpretation der Gesprächssequenzen beitragen (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, 451).

4.3 Vorgehen bei der Datenauswertung nach Strauss und Corbin: ein dreistufiger Auswertungsprozess

Der Ablauf des Forschungsprozesses beruhte auf einem Wechselspiel zwischen der Datenerhebung, dem Kodieren und dem Verfassen von Memos und nicht auf einem linearen Forschungsprozess. Dieses Wechselspiel diente dazu, eine dichte Theorie durch die Berücksichtigung beeinflusster Arbeitsschritte und Veränderungen dieser Schritte, die daraus resultierten, zu entwickeln (vgl. Reichert, 2003, 18). Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben hingen voneinander ab (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 209). Das Kodieren beruhte auf der Analyse von Daten. In Anlehnung an die *Grounded-Theory-Methodologie* von Strauss und Corbin handelte es sich um eine Aufteilung in verschiedene gegenstandsbezogene Datenkategorien. Die theoretischen Kodierprozesse bezogen sich auf das Konzept-Indikator-Modell:

Das Konzept-Indikator-Modell wirft von Neuem das grundlegende logische Problem des Induktionsprinzips auf. Indikator und Indiziertes stehen in einem zirkulären Verhältnis zueinander; das eine kann nicht ohne Wissen über das andere identifiziert werden. Die Indikatorfunktion bestimmter empirischer Ereignisse muß anhand theoretisch relevanter Merkmale bestimmt werden, die auch dem Konzept, d. h. dem Induzierten zu eigen sind. Da soziale Phänomene stets hinsichtlich deskriptiver Merkmale unerschöpflich sind, können die für die Indikatorfunktion relevanten Merkmale nicht allein empirisch bestimmt werden. Die einzige Möglichkeit, die aus diesem Zirkel herausführen kann, ist die Einführung theoretischen Vorwissens zur Bestimmung der für die Konstruktion eines Konzept-Indikator-Modells theoretisch bedeutsamen Kriterien für den permanenten Vergleich von empirischen Phänomenen (Kelle, 1997, 318).

Es wurden drei Phasen des Kodierens im Auswertungsprozess unterschieden: das offene (Abs. 4.3.1), das axiale (Abs. 4.3.2) und das selektive Kodieren (Abs. 4.3.3.).

4.3.1 Offenes Kodieren

Diese erste Phase wird als „uneingeschränktes Kodieren der Daten“ bezeichnet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, 210). Das Ziel dieser Phase für meine Untersuchung war, offen an die Daten heranzugehen, um Kodes und Konzepte mit unterschiedlichen Eigenschaften und Dimensionen im Material zu entdecken (vgl. Strauss & Corbin, 1996, 44). Dieses Ziel wird in diesem Abschnitt in unterschiedlichen Schritten erläutert. Der erste Schritt war in meiner Untersuchung, die Daten genauestens zu untersuchen, um Wort für Wort, Satz für Satz oder kurze oder längere Aussage zu analysieren (vgl. ebd. 45, 53–54). Anschließend wurden die gefundenen zentralen Themen als In-vivo-Kodes und konzeptuelle Kodes schriftlich formuliert (vgl. ebd. 50). Im Gegensatz zu einem konzeptuellen Kode entstand ein In-vivo-Kode aus dem Datenmaterial. Dieser ist alltagssprachlich und sollte nicht geändert werden (vgl. Mey & Mruck, 2011, 25). Das folgende Beispiel aus dem Interview mit Ste verdeutlicht, wie aussagekräftig ein In-vivo-Kode war:

Zitate aus dem Interview mit Ste (Französischdozentin an der ersten Gasthochschule)	
I: Mais qu'est-ce qu'ils [les étudiants d'échange] n'ont pas? Vous avez dit qu'ils sont intéressés à quelque chose qu'ils n'ont pas. B: Ce qu'ils n'ont pas, c'est le contact avec des Français-Français qui ne parlent pas anglais (Ste, Französischdozentin an der ersten Gasthochschule, Z. 1192-1194). I: Aber was haben sie [die Austauschstudierenden] nicht? Sie haben gesagt, dass sie an etwas interessiert sind, was sie nicht haben. B: <u>Das, was sie nicht haben, ist der Zugang zu den Franzosen (Français-Français), die kein Englisch sprechen und die nicht an der Elitehochschule sind.</u> (Ste)	In-vivo-Kode: Kein Zugang zu <i>Français-Français</i>

Das Beispiel zeigt, dass sich dieser Kode nicht auf ein abstraktes oder theoretisches Konzept bezieht. Das Beispiel „vrais Français-Français“ im Interview mit Ste verdeutlicht die Aussagekraft dieses In-vivo-Kodes. Kein abstrakterer Begriff vermochte zu bestimmen, was die Befragte meinte. Durch die Übersetzung „die Franzosen, die kein Englisch sprechen und die nicht an der Elitehochschule sind“ war die Aussagekraft dieses Kodes vermindert. Auch in der Muttersprache der Befragten war dieser Kode sprachlich „originell“, weil sich Muttersprachler anders ausdrücken würden. Ohne die Ergänzung „die kein Englisch sprechen und die nicht an der Elitehochschule sind“ wäre es problematisch für mich gewesen zu verstehen, was die Befragte mit dem Kode „les vrais Français-Français“ meinte. Die Nachfrage war in diesem Fall notwendig, um diesen Ausdruck zu verstehen.

In den Interviews gab es auch konzeptuelle Kodes, die viel abstrakter und theoretischer waren als die In-vivo-Kodes. Ein Beispiel wird im Folgenden erläutert. Es stammt aus dem Interview

mit Bi, einer brasilianischen Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, die von ihrer Freizeit und ihren Kontakten mit anderen Lernenden berichtete:

Interview mit Bi (Austauschstudentin aus Brasilien)	Konzeptueller Kode
Bi : [P]or exemplo, tem alunos internacionais ou exchange que tão aqui a mais tempo. Então pra mim era mais fácil perguntar ou tentar pedir ajuda para os alunos internacionais que são aqui a mais tempo [...] (Bi, brasilianische Austauschstudentin, 50-52) Bi : Zum Beispiel gibt es internationale Studierende oder Austauschstudierende, <u>die seit langer Zeit hier sind. Für mich ist es einfacher, sie zu fragen oder Hilfe von internationalen Studierenden zu erhalten</u>, die seit langer Zeit hier sind. (Bi) No começo [...] eu tinha uma carga de trabalho menor e a gente tá numa cidade muito pequena, não tinha muito o que fazer. Mas o que a gente fazia era se reunir entre os alunos internacionais (Bi, brasilianische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 109-111) <u>Am Anfang [...] hatte ich einen geringen Arbeitsaufwand und wir wohnen hier in einer kleinen Stadt, es gab nicht so viel zu tun. Aber was wir machten, war, sich mit internationalen Studierenden zu treffen.</u> (Bi)	Kode: „Zeit“ als Faktor bei der Beratung Kode: einfacher Zugang zu den internationalen Studierenden als zu den einheimischen Studierenden Kode: geringer Arbeitsaufwand am Anfang Kode: Korrelation zwischen der Größe der Gaststadt und dem Beschäftigungsgrad als Faktor der Gruppierung Kode: internationale Gruppierung durch Versammlung von internationalisierenden Studierenden

Der Kode „internationale Gruppierung“ bezog sich auf die Gruppierung, die ein relevantes theoretisches Konzept im Rahmen der theoretischen Sensibilität darstellte (vgl. Anastasopoulos, 2016, 62). Die theoretische Sensibilität beeinflusste den ersten Feldzugang durch die Formulierung der ersten Fragen, der Auswahl und des Erhebens der ersten Fälle (vgl. Abs. 4.1.3). Schon im offenen Kodieren war es notwendig, generative Fragen (Wer? Wann? Wo? Wie? Wie viel? Warum?) an das Material zu stellen, die auch für das axiale Kodieren relevant waren (vgl. unten im Text). Am ersten Beispiel mit dem In-vivo-Kode konnte man sich fragen, ob die „Français-Français“ weitere Besonderheiten hatten, und am zweiten Beispiel mit dem konzeptuellen Kode stellten sich Fragen wie: Gab es Ähnlichkeiten oder konträre Äußerungen in den Interviews mit anderen Austauschstudierenden an den ersten und zweiten Gasthochschulen? Wurde die Gruppierung, die von B1 erläutert wurde, von einheimischen Studierenden wahrgenommen? Welche Bedeutung hatte die Gruppierung im Integrationsprozess der Austauschstudierenden? Gab es weitere relevante Faktoren abgesehen von der Gaststadt und dem Arbeitsaufwand?

Neben den Fragen waren die Methoden des ständigen Vergleichs, das Dimensionalisieren, die Eigenschaften in den sensibilisierenden Konzepten durch die Flip-Flop-Technik sowie viel Offenheit ein weiterer Schritt im Kategoriensystem (vgl. Strauss & Corbin, 1999, 51, 65–69), um die Theorie zu differenzieren und zu verdichten (vgl. Anastasopoulos, 2016, 62). Für den Vergleich homogener Fälle und die Entwicklung erster Kategorien sollten zuerst homogene Fälle ausgewählt werden. Für die Abgrenzung dieser zentralen Themen wurden nach der Sättigung maximale Vergleiche ausgesucht (vgl. Strübing, 2008a, 32–33). Um die Dimensionen zu ver-

deutlichen, wurden sie mit einem Beispiel innerhalb eines Interviewtranskripts aus meiner Untersuchung präsentiert. Das Interview wurde mit D1 geführt, einem chinesischen Austauschstudierenden, der von seinen Kontakten zu Einheimischen berichtete. Zur Kategorie „Kontakte zu Einheimischen“ wurden unterschiedliche Eigenschaften festgestellt und dimensionalisiert. Eine Kategorie konnte also unterschiedliche Eigenschaften und Dimensionen wie im folgenden Beispiel haben.

Zitate aus dem Interview mit D1 (Austauschstudent aus China)	Dimensionen
„So suddenly I just need a new French people, and she told me she lived in China for four years, she can speak really good chinese. So she just became my interpreter to help me communicate with the police. So I got many help with her.“ (D1, chinesischer Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 128-130)	Kategorie: Kontakte mit Einheimischen Eigenschaft: Unterstützung der Einheimischen (wenig ↔ viel)
B: She is leaving (name of the city) now but every weekend we will just meet and have some chinese soup. (D1, 130-131)	Kategorie: Kontakte mit Einheimischen Eigenschaft: Häufigkeit (selten ↔ oft)

An dieser Stelle fragte ich mich, ob sich die Häufigkeit der Kontakte zu Einheimischen und die Unterstützung der Einheimischen, die schon die ersten Dimensionen der Kategorie „Kontakte mit Einheimischen“ bildeten, in weiteren Transkriptionen differenzierten. Deshalb musste ich nach Dimensionen in weiteren Interviews wie bei Se und I1 weitersuchen, um sie zu vergleichen. Die zwei Befragten waren deutsche Austauschstudierende an der zweiten Gastinstitution. Im Gegensatz zu Se entschied sich I1 für die akademischen Veranstaltungen in der Sprache des Gastlandes und mit einer Mehrheit an Einheimischen. Im folgenden Beispiel konnten weitere Eigenschaften und Dimensionen zur Kategorie „Kontakt zu Einheimischen“ herausgefunden werden.

Zitate aus dem Interview mit I1 (Austauschstudentin aus Deutschland)	Dimensionen
Der Kontakt mit den Franzosen also anfangs haben die uns (hier: die drei Austauschstudierenden in den akademischen Veranstaltungen) äh:: sehr (2) äh:: sehr (2) waren die von uns distanziert. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 120-122)	Kategorie: Kontakte zu Einheimischen Eigenschaften: Persönlichkeit der einheimischen Studierenden (verschlossen ↔ offen)

Zitate aus dem Interview mit Se (Austauschstudentin aus Deutschland)	Dimensionen
Ich hab' mich (.) auf'nen Arbeitsplatz beworben, also, ich arbeite ab und zu mal (.) äh:: mit Franzosen (.) auch viel zusammen, dadurch komme ich auch noch mal in Kontakt mit Franzosen (Se, deutsche Austauschstudentin, 171-173)	Kategorie: Kontakte zu Einheimischen Eigenschaften: Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen (wenig ↔ viel)

In den Memos im offenen Kodieren wurden erste Eindrücke, Gedanken und Orientierungen festgehalten. Obwohl die Kode-Notizen am Anfang spärlich waren, gewannen sie durch das Vergleichen und Infragestellen an Bedeutung (vgl. Strauss & Corbin, 1990, 69). Im offenen

Kodieren waren die Memos vielfältig. Strauss und Corbin erwähnen ein paar davon: Orientierungs-Memos, theoretische oder richtungsweisende Memos, Memos für ein neues Phänomen, Memos für die Kategorienbildung, Memos mit Eigenschaften und dimensionalen Abstufungen, Memos mit Zusammenfassungen etc. (vgl. Strauss & Corbin, 1996, 180). In den oberen präsentierten Beispielen konnte ich folgende Memos schreiben:

Die ausgewählten Zitate zeigen unterschiedliche Dimensionen und Eigenschaften der Kategorie „Kontakte zu Einheimischen“. Interessant wäre zu analysieren, ob es weitere davon gibt, die die internationale Gruppierung verstärken oder schwächen oder ob andere Gruppierungsformen in dem gleichen Studiengang oder in weiteren Studiengängen auftreten und ob eine bestimmte Gruppierungsform bei den einheimischen Studierenden angesetzt wurden.

Obwohl das offene Kodieren sehr aufwendig war, bereitete es den nächsten Auswertungsschritt vor. Der Prozess der Dimensionalisierung sowie die Methode des ständigen Vergleichens wurden integriert, um das Kodierparadigma im axialen Kodieren zu analysieren, das im Folgenden erläutert wird (vgl. Strauss & Corbin 1996, 78).

4.3.2 Axiales Kodieren

Der zweite analytische Schritt wird von Strauss und Corbin als axiales Kodieren bezeichnet. Sie definieren diese Phase als „eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht“ (Strauss & Corbin, 1996, 75). Das heißt, ich verband – wie bei den Empfehlungen von Strauss und Corbin – die Kategorien mit den Subkategorien verbinden und entdeckte die Zusammenhänge zwischen ihnen und den einzelnen Kategorien, um weitere Hypothesen abzuleiten (vgl. ebd. 75; Strauss & Corbin, 1990, 108–109). Wie im offenen Kodieren mussten die Methoden des Fragenstellens und Vergleichens angewendet werden. Allerdings wurden sie bezüglich des paradigmatischen Modells noch fokussierter angewandt, um die Kategorien in Beziehung zu setzen, um die ersten Fragen beim offenen Kodieren zu beantworten. Um mich nach dem paradigmatischen Modell auszurichten, musste ich jede Kategorie, d. h. jedes Phänomen, mit dem Kontext, den Ursachen, den Strategien, den intervenierenden Bedingungen und den Konsequenzen untersuchen (vgl. ebd. 92–93). Die Bedeutung dieser Schlüsselwörter für das Modell wird im folgenden Abschnitt näher erläutert. Durch diese zentralen Begriffe des Kodierparadigmas konnten Zusammenhänge wie die alltäglichen Ereignisse erklärt werden:

Die Verwendung des Modells ermöglicht uns, systematischer über Daten nachzudenken und sie in sehr komplexer Form miteinander in Beziehung zu setzen. Im Alltag ist es genauso: Wenn Sie bestimmten Lebenssituationen gegenüber stehen, verlassen Sie sich automatisch auf ein kausales Modell (...), um sich selbst und Anderen zu erklären, warum diese Situation eingetreten ist (ebd. 78).

Strauss und Corbin definierten ein Phänomen wie folgt: „Die zentrale Idee, das Ereignis/Geschehnis, der Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen“ (ebd. 75).

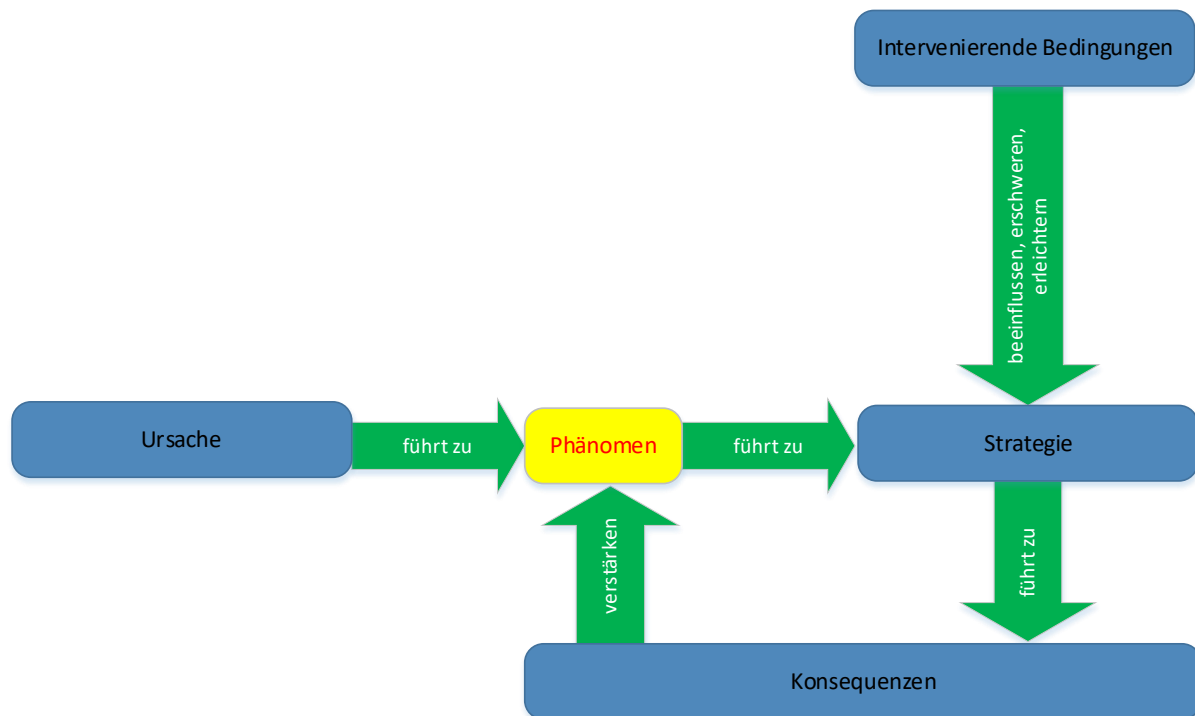


Abbildung 2: Kodierparadigma

Eigene Darstellung in Anlehnung an Strauss (1996, 78–85) aus: Mühlmeyer-Mentzel/Schürmann (2011)

Das Phänomen konnte durch folgende Fragen identifiziert werden: „Worauf verweisen diese Daten?“ „Worum dreht sich die Handlung/Interaktion eigentlich?“ (ebd. 79) In der vorliegenden Studie wurden Phänomen und Kontext zusammenhängend herausgearbeitet und dargestellt, um das Phänomen durch die Kontextdaten zu spezifizieren. Ohne den Kontext wäre das Phänomen schwer darzustellen, weil Eigenschaften und Dimensionen fehlen würden. Die Eigenschaften eines Phänomens, d. h. die Lage der Ereignisse oder die Vorfälle in einer dimensionalen Analyse, die bei den Strategien entscheidend sind, bilden den Kontext (vgl. Strauss & Corbin, 1996, 80–81). Ursächliche Bedingungen sind Ereignisse, Vorfälle und Geschehnisse, die zum Phänomen führen (vgl. ebd. 75). Intervenierende Bedingungen sind strukturelle Bedingungen, die den Zweck haben, die Strategie in einem bestimmten Kontext zu beeinflussen, zu behindern oder zu ermöglichen. Diese Bedingungen beziehen sich auf folgende Aspekte: „Zeit, Raum, Kultur, sozial-ökonomischer Status, technologischer Status, Karriere, Geschichte und individuelle Biographie“ (ebd. 75, 82). Konsequenzen sind spezifische Ereignisse und Geschehnisse für Menschen, Orte oder Dinge, die in der Gegenwart oder in der Zukunft eintreten (vgl. ebd. 85). Im Laufe der Ausarbeitung sollen maximale sowie minimale Kontraste, weitere Vergleiche und Dimensionen untersucht werden, um die Breite des untersuchten Gegenstandsbereichs und die Verfeinerung von Gemeinsamkeiten der Prüfung und theoretischen Sättigung zu analysieren (vgl. Mey & Mruck, 2010, 112). Am Ende des axialen Kodierens stehen ausgearbeitete Kategorien im Mittelpunkt und begründete Anhaltspunkte für Zusammenhänge aus dem Datenmaterial (vgl. Strauss & Corbin, 1990, 133).

Im offenen Kodieren (vgl. Abs. 4.3.1) waren noch Fragen über die mangelnden Kontakte der Austauschstudierenden zu einheimischen Studierenden an den *Grandes Ecoles* offen. Im axialen Kodieren war ich fokussierter, um diese Fragen zu beantworten und die Zusammenhänge

und den Sinn der Ereignisse für meine Untersuchung zu verstehen. Da es drei Fragen dazu gab, ob Ähnlichkeiten oder konträre Äußerungen in den Interviews mit den Austauschstudierenden über die internationale Gruppierung der Austauschstudierenden vorlagen und ob weitere Gruppierungsformen auftreten, welche Faktoren dazu beitrugen und ob weitere Dimensionen zur Kategorie „Kontakte zu Einheimischen“ zu berücksichtigen waren, entschied ich mich erstmal, zwei Interviewausschnitte von Pi und A1 zu analysieren. A1 war eine deutsche Austauschstudentin, die alle akademischen Veranstaltungen in der englischen Sprache besuchte. Pi war eine einheimische Studentin an der zweiten Gasthochschule, die sich für den französischsprachigen Studiengang entschieden hatte. Im Folgenden werden die zwei Interviewausschnitte von Pi und A1 präsentiert, kodiert und kommentiert, um Zusammenhänge zu finden und den Sinn von Ereignissen zu verstehen, wie das Ziel des axialen Kodierens festgestellt wurde:

Zitate aus dem Interview mit Pi	Kodes und Konzepte
I : [D]ans quel parcours es-tu ? B : J'suis dans le: temps plein français heu. I : Donc le le cursus classique en fait. B : Voilà oui. (Pi, einheimische Studentin an der zweiten Gasthochschule, 22-27) I: [I]n welchem Studiengang bist du? B: Ich bin <u>im französischsprachigen Studiengang</u> äh. I: Also im französischsprachigen Studiengang. B: Ja genau. B : Elle savait dire bonjour au-revoir ´fin comme le basique (rire 2). (Pi, einheimische Studentin an der zweiten Gasthochschule, 425) B: <u>[Eine koreanische Kommilitonin] konnte Hallo, Tschüss sagen, ja letztendlich die Basis (lachen 2)</u> I : D'accord (.) ok (.) et est-ce que tu as contact avec des étudiants d'échange ? B : Mmh pas du tout. (Pi, 882-883) I: Alles klar (.) ok (.) <u>hast du Kontakt zu Austauschstudierenden?</u> B: <u>Hmm überhaupt nicht.</u> I : Ouais est-ce qu'à ton avis elle [une étudiante coréenne] est intégrée, elle ? B : Non j'pense qu'elle (l'étudiante coréenne) est restée avec son groupe de coréens et que à chaque pause ils se (.) ils se retrouvent heu [...] Elle s'raccroche un peu en fait à son pays en fait. I : Ok. B : ...parce que du coup on rate pleins de choses. I : Mais est-ce qu'elle est intégrée, est-ce que tu dirais qu'elle est elle est intégrée au sein des étudiants heu: d'échange (.) de l'ensemble des étudiants d'échange. B : L'ensemble des étudiants d'échange j'pense oui parce que j'pense qu'il y a une solidarité entre eux quand même vu qu'ils savent qu'ils viennent de	Struktur der Gasthochschule: Französischsprachiger Studiengang Kode: Geringe Sprachkompetenz in der Sprache des Gastlandes Kein Kontakt von Pi zu Austauschstudierenden

chacun d'autres pays et que c'est compliqué pour tout le monde, j' pense que oui. (Pi, einheimische Studentin an der zweiten Gasthochschule, 1386-1399) I: Ja, ist sie [eine Austauschstudentin aus Korea] deiner Meinung nach integriert? B: <u>Nein, ich denke, dass sie in ihrer koreanischen Gruppe geblieben ist und dass sie in jeder Pause (.) sich treffen [...]. Sie klammert sich ein wenig an ihr Land.</u> I: Ok. B: ... weil man dadurch so viele Sachen verpasst. I: Aber ist sie integriert? Würdest du sagen, dass sie... sie integriert ist in die Gruppe der Austauschstudenten ehm: (.) die Gruppe der Austauschstudenten? B: <u>Die Gruppe der Austauschstudenten, ich denke ja, weil ich denke, dass es trotzdem eine Solidarität gibt zwischen ihnen, da sie wissen, dass sie alle aus verschiedenen Ländern kommen und dass es für alle schwierig ist, ich denke ja.</u> (Pi)	Gruppierung: Vermutung eines nationalen Verwandtschaftsglaubens wegen gemeinsam verbrachter Zeit in den außeruniversitären Verpflichtungen Kode: Vermutung einer Integration unter Austauschstudierenden durch ihre Solidarität (ausländische Herkunft und Schwierigkeiten) Kode: gemeinsames Gefühl der Schwierigkeit
---	---

Zitate (Interview mit A1)	Kodes
A1: Also, zum Glück spreche ich <u>ein bisschen Französisch</u>. <u>Deswegen</u>, wenn ich Probleme habe, kann ich <u>immer zu den Menschen gehen und mit denen reden</u>. Ich versuche es dann immer <u>ein bisschen auf Französisch und dann auf Englisch</u>. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 52-54) B: [M]an <u>lernt keine Franzosen kennen</u>. Es ist ein bisschen schade, <u>weil kein Franzose englische Fächer wählt</u>. <u>Man hat mit ihnen keinen Kontakt</u>. <u>Ich bin nur mit internationalen Studenten unterwegs</u>. (A1, 32-34) I: Auch in deiner Klasse? A1: Auch in meiner Klasse. <u>Da sind vielleicht von fünfzig Personen drei Franzosen</u>. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 35-36) <u>Also, die [die einheimischen Studierenden] lassen einen auch nicht rein, so in ihre Gruppen. Die stehen in</u>	Geringe Sprachkenntnisse in der Sprache des Gastlandes, die positiv kommentiert werden. Direkte Kontakte zu Einheimischen Versuch des Code-switching Keine Kontakte zu einheimischen Lernenden Gruppierung mit internationalen Studierenden aufgrund der intensiven Zeit mit internationalen Studierenden „Man“: Bezug auf die anderen Austauschstudierenden Struktur der Gasthochschule: Kein Kontakt zu einheimischen Studierenden wegen unterschiedlicher Studiengänge; viel Kontakt zu internationalen Studierenden Struktur der Gasthochschule: Mehrheit von internationalen Studierenden in der Klasse Gruppierung: Nationale Gruppierung unter einheimischen Studierenden

<u>den Gruppen. Die bleiben in ihren Gruppen. (A1, 110-111)</u> A1: <u>Wenn ich Freizeit habe, bin ich viel mit den internationalen Studierenden unterwegs. [...]. Also man hat wirklich sehr sehr viel Kontakt mit den Menschen (Austauschstudierenden) hier. (A1, 130-134)</u>	Kontakt zu Austauschstudierenden in außeruniversitären Verpflichtungen; viel Kontakt der Austauschstudierenden untereinander
--	---

Diese zwei Interviewausschnitte zeigen zwei wichtige Aspekte: Der erste Aspekt ist, dass Zusammenhänge durch die logischen Beziehungen und das Fragenstellen in den Interviewausschnitten von Pi und A1 erkannt werden können (vgl. markierte Stellen in den Beispielen). Allerdings konnten hier aufgrund der zwei sehr kurzen Ausschnitte nur das Phänomen mit dem Kontext, die Strategien und die Konsequenzen herausgearbeitet werden. Um das paradigmatische Modell zu vertiefen, sollten weitere Abschnitte der Interviews kodiert werden, um sie miteinander in Beziehung zu setzen. Im Ausschnitt des Interviews mit A1 erwähnt die Befragte, dass die Gastsprache notwendig ist, um Probleme zu lösen. Die Bewältigung des Problems ist an dieser Stelle eine Eigenschaft des Phänomens, also der Kontext des Phänomens „Französischsprachkompetenzen als Türöffner“. Allerdings ist die Art des Problems unpräzise. Nur durch das Erheben weiterer Daten kann geklärt werden, welche Probleme A1 meint. „Also“ betont die Konsequenz. Die Strategie des Phänomens „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“ bei P1 ist an dieser Stelle undeutlich, während A1 versucht, Code-Switching anzuwenden. Die Tatsache, dass A1 und P1 nur Kontakt zu anderen Austauschstudierenden, sogar nur zu Kommiliton*innen aus dem gleichen Land im außeruniversitären Kontext pflegen, führt zur internationalen bzw. nationalen Gruppierung (Konsequenz).

Das Konzept „Gruppierung“ konnte durch den Vergleich um unterschiedliche Dimensionen erweitert werden. B1 und A1 bestätigten in diesem Interviewausschnitt eine internationale Gruppierung, während Pi die nationale Gruppierung von bestimmten Austauschstudierenden aus einem bestimmten Land vermutete und A1 eine nationale Gruppierung unter den einheimischen Studierenden. Auf den ersten Blick bedeutete dies, dass die Anzahl an Austauschstudierenden oder einheimischen Studierenden kein relevanter Faktor war, um die Gruppierung zu beeinflussen, sondern mehr die Sprachkenntnisse der Lernenden. Die zweite Frage über die Bedeutung der Gruppierung im Integrationsprozess der Austauschstudierenden wurde auch hier von A1 angesprochen. Während die Gruppierung bei Pi durch das gemeinsame Gefühl der Solidarität, um Probleme der Austauschstudierenden zu lösen, angesprochen wurde, wurde bei A1 und B1 die Gruppierung durch gemeinsame Freizeit und außerakademische Veranstaltungen gepflegt.

Für diese Interviewausschnitte kann das Kodierparadigma wie folgt entwickelt werden:

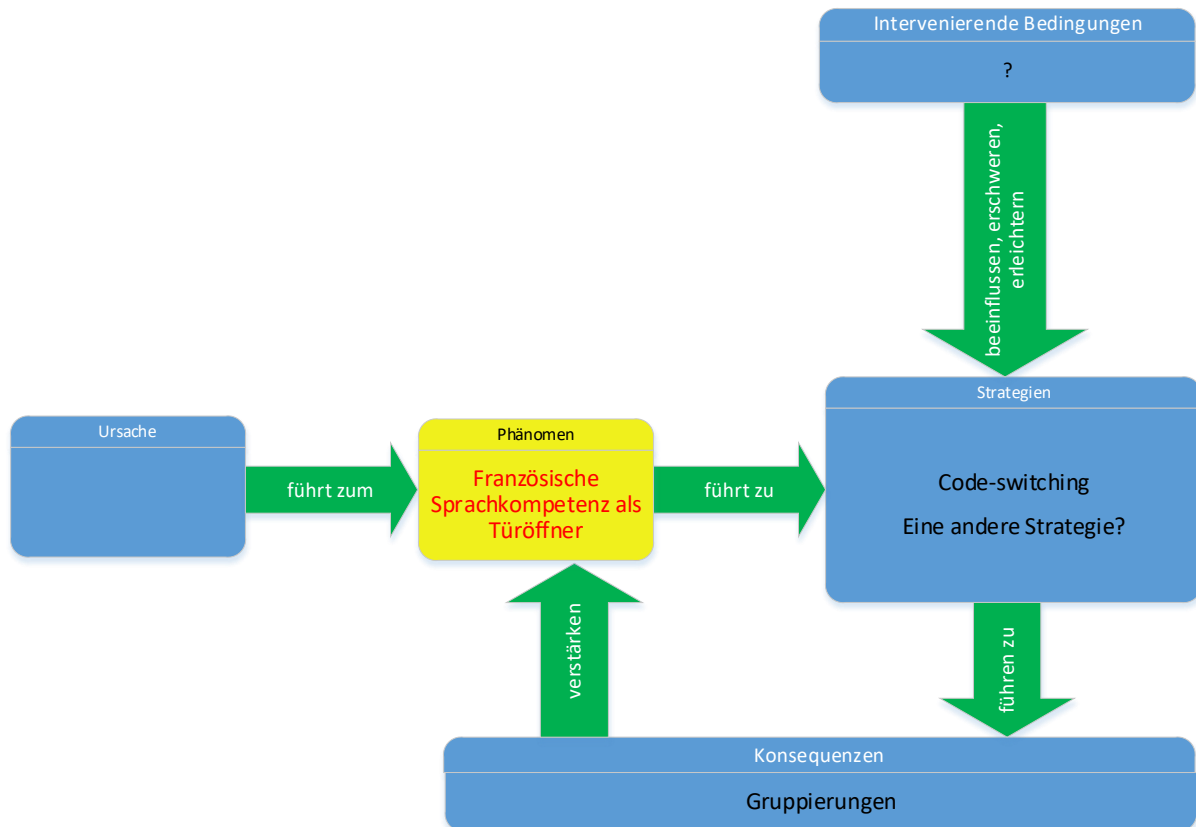


Abbildung 3: Kodierparadigma
(eigene Darstellung)

Der zweite Aspekt bezog sich auf die Menge an Datenmaterial, um axial zu kodieren. Zwei Interviewausschnitte sind also für den gesamten Prozess unzureichend, um das komplette paradigmatische Modell zu erarbeiten. Diese zwei Interviewausschnitte ermöglichten nur eine Veranschaulichung der Vorgehensweise. Bezüglich eines Phänomens wäre es interessant, in sämtlichen Interviewtranskriptionen nach weiteren Zusammenhängen zu suchen, um sie zu vergleichen und sie in Beziehung zu setzen, um schließlich die Theorie zu entwickeln. Nicht nur die Strategien und die Konsequenzen könnten erweitert werden, sondern auch die Ursachen und intervenierenden Bedingungen, die in diesen zwei kurzen Beispielen von Pi und A1 nicht erkannt wurden. Auch die Vermutung einer nationalen Gruppierung von Pi soll am Datenmaterial überprüft werden. In Interviews mit weiteren Austauschstudierenden in anderen Studiengängen und einheimischen Studierenden sollten die Dimensionen der Gruppierung vertieft und die Zusammenhänge und die eventuelle Rolle der Gruppierungen auf die Integration der Austauschstudierenden weiter untersucht werden. Zusätzlich wäre es interessant zu analysieren, welche Rolle die Sprache spielte. Allerdings zeigten diese Beispiele, dass das paradigmatische Modell von Strauss und Corbin ein Vorteil für meine Untersuchung ist, weil es sich um Alltagsheuristik handelte und die Denkweise der Befragten in diesen Beispielen durch die Strategien und Konsequenzen widerspiegelt wurden.

4.3.3 Selektives Kodieren

Im letzten Auswertungsschritt wurden die Ergebnisse des axialen Kodierens ausgearbeitet, integriert und validiert, um die Kernkategorie mit dem zentralen Phänomen des axialen Kodierens zu bilden. Anders formuliert stellten die vier Phänomene des axialen Kodierens die Subkategorien der Kernkategorien dar. Die vier Phänomene aus meiner Untersuchung wurden integriert und verbanden sich mit anderen. Strauss und Corbin nennen diesen Schritt Integration (vgl. Strauss & Corbin 1996, 93) und erläutern diesen Prozess wie folgt: „Prozesse des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (ebd. 94). Mit anderen Worten ist diese Phase eine Kontinuität des axialen Kodierens (vgl. Muckel, 2007, 347). Der Unterschied liegt darin, dass die Zusammenhänge auf einer allgemeineren und abstrakteren Ebene herausgearbeitet worden sind (vgl. Strauss & Corbin, 1996, 101 f.). Durch die integrierten Kategorien konnte die Nacherzählung nachvollzogen werden. Inhaltliche Mängel an der Theorie konnten eventuell identifiziert werden, um den Ausblick zu formulieren und die Forschungsperspektiven zu erweitern (vgl. ebd. 96). Strauss und Corbin schlagen vor, folgende Fragen an das Material zu stellen: *Was ist in diesem Untersuchungsbereich am auffallendsten? Was charakterisiert diesen Untersuchungsbereich? Was halte ich für das Hauptproblem?* Sie weisen darauf hin, dass die Antwort auf ein paar Sätze beschränkt werden sollte, um das Problem nicht mit Details zu verwischen, sondern um einen allgemeinen und beschreibenden Überblick über die Geschichte zu geben (vgl. ebd. 97). Im Laufe der Ausarbeitung sollten maximale sowie minimale Kontraste analysiert werden, um die Breite des untersuchten Gegenstandsbereichs zu erhalten und die Verfeinerung von Gemeinsamkeiten bei der Prüfung und Sättigung zu aufzuzeigen. Die theoretische Sättigung ist erreicht, wenn durch das Hinzuziehen oder Erheben neuer Daten keine neuen Ergebnisse für die Theorie mehr gewonnen werden können. Jedoch können weitere, bislang nicht empirische Zusammenhänge untersucht werden, um die Forschung fortzusetzen (vgl. Mey & Mruck, 2010, 112).

Welche Rolle die Theorie spielt oder spielen sollte und wie schematisch das Kodierparadigma der Grounded Theory genutzt werden sollte? Ein Interesse der datenbasierten Theorie liegt in der Entdeckung und Entwicklung so genannter Grounded formaler Theorien das heißt Theorien mit Hypothesen mit hohem Allgemeingrad. Das Kodierparadigma dient dazu, die Kategorien in Beziehung zu setzen. Durch die zentralen Begriffe des Kodierparadigmas können Zusammenhänge wie die alltäglichen Ereignisse erklärt werden. Allerdings ist die Frage offen, ob das Kodierparadigma die Minimierung und Maximierung von Unterschieden und Ähnlichkeiten am meisten erhöhen kann, um den Kern des entstehenden analytischen Bezugsrahmens der formalen Theorien zu bilden. Wichtig in meiner Studie ist, die Perspektiven und Dimensionen der Konzepte zu differenzieren, die zu den unterschiedlichen akademischen und sozialen Integrationsformen der Gastlernenden führen. Ich möchte an dieser Stelle detaillieren, dass das Schema des Kodier-Paradigmas auch nicht optimal ist, um die drei Lerntypen der Austauschstudierenden an den französischen Elitehochschulen darzustellen, die alle unterschiedliche soziale und akademische Integrationsformen haben.

5. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie präsentiert. Die ermittelte Schlüsselkategorie dieser Untersuchung wird „Befremdung“ genannt und ergibt sich aus einem Auswertungsprozess von offenem, axialem und selektivem Kodieren. Die vier Phänomene, die während des axialen Kodierens entwickelt wurden, bilden die Subkategorien der Schlüsselkategorie. Sie ermöglichen die Entwicklung einer der Schlüsselkategorie angepassten *Grounded Theory*. Diese wird in den folgenden Unterkapiteln dargestellt. In Kapitel 5.1 geht es um Formen der Frustration an und außerhalb der Gasthochschulen. Kapitel 5.2 widmet sich der zweiten Subkategorie „anders lernen wollen und müssen“. In Kapitel 5.3 werden die Aspekte beleuchtet, die auf die französischen Sprachkompetenzen als Türöffner verweisen. Anschließend wird in Kapitel 5.4 das Phänomen des Auslandsstudiums als universitäre Dienstleistung erläutert.

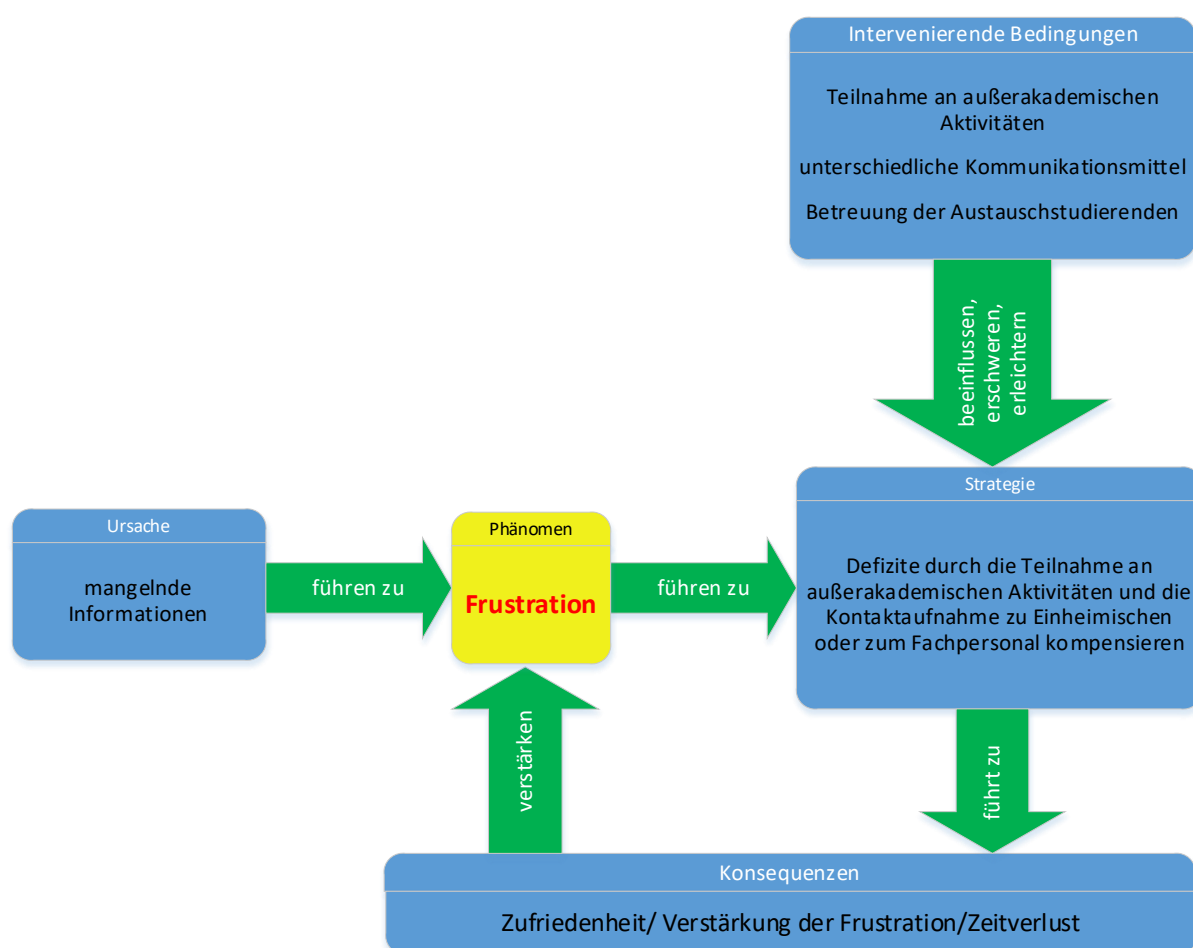


Abbildung 4: Frustration der Austauschstudierenden
(eigene Darstellung)

Zu Beginn dieses Kapitels wird das Phänomen „Frustration“ beschrieben (Abs. 5.1.1), das sich auf mehrere Bereiche bezieht. Anschließend werden die Ursachen (Abs. 5.1.2), die Strategien (5.1.3) und die intervenierenden Bedingungen (5.1.4) in den Blick genommen, die die Konsequenzen (Abs. 5.1.5) beeinflussen.

5.1.1 Beschreibung des Phänomens

Dieses Phänomen bezieht sich auf die Frustration der Austauschstudierenden. Ein Teil der Frustration resultiert aus der Motivation der Gastlernenden für das Auslandssemester. Die Austauschstudierenden entscheiden sich aus verschiedenen Gründen für ihr Auslandssemester. Allerdings lassen sich Unterschiede zwischen den zwei Gastinstitutionen sowie zwischen den jeweiligen Befragten erkennen. Gaststudierende an der zweiten Gasthochschule äußern vornehmlich touristische Erwartungen als ausschlaggebend für ihre Wahl der Gastuniversität. Alle anderen maßgeblichen Gründe beziehen sich hier auf das Hochschulranking. Nur eine Minderheit der Austauschstudierenden an beiden Gastuniversitäten verspricht sich aufgrund des Rankings einen Lernfortschritt. Einige von ihnen zeigen sich von der Qualität der Lehre und dem geringen Erwerb neuer Fertigkeiten enttäuscht und frustriert, andere fühlen sich in ihrer Entscheidung für das Auslandssemester bestätigt. Vor allem die Befragung der chinesischen Gaststudierenden ergab mehrheitlich, dass diese das Bildungssystem ihrer Gasthochschule im Vergleich zum System ihres Herkunftslandes bevorzugen und sich deshalb keiner Frustration ausgesetzt fühlen. Diese Beobachtungen stehen im engen Zusammenhang mit dem Phänomen „anders lernen wollen und müssen“.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Formen der Frustration präsentiert. Frustration entsteht aus der Begegnung mit fremden Regeln, die sie als nachteilig empfinden. Grundsätzlich sehen sich Austauschstudierende mit den gleichen grundlegenden Regeln für die Seminar Teilnahme wie die einheimischen Studierenden konfrontiert:

B: Also, ich hätte mir gewünscht, dass man nicht so streng mit den *international students* ist. Beispielsweise darf man nicht mehr als zwei Kurse. Man darf maximal zwei Vorlesungen verpassen und das finde ich einfach zu wenig. Man möchte auch mal ein Wochenende weggehen oder man möchte mal einen Tag lang schwänzen und nicht zum Unterricht gehen, vielleicht weil man irgendwie etwas anderes vorhat, aber es geht einfach nicht, weil man diese Pflicht hat, im Unterricht zu sein. Das stört mich ein bisschen. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 191–196)

Vor allem im Hinblick auf spätere Bewerbungen empfinden die Austauschstudierenden die fremden Regelungen als Hindernis, weil diese auch unterschiedliche Konventionen in den Benotungen beinhalten. Ein A habe für eine*n amerikanische*n Studierende*n einen höheren Wert als die Note 16 im Gastland, obwohl dieses Ergebnis ausgezeichnet sei und von niemandem erreicht werden könne:

B: Si un étudiant américain n'a pas un A apparemment il est malheureux. En France (.) bah personne n'a vingt. On a souvent aussi des étudiants qui nous demandent : «Est-ce que vous pouvez nous écrire quelque chose» car plus de seize on l'a compris mais voilà pour après pour présenter nos notes à (.) lors des entretiens d'embauche. Donc une note explicative que seize c'est déjà une très bonne note. Donc ça c'est compliqué aussi. (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, 121–125)

B: Wenn ein amerikanischer Student kein A hat, ist er offenbar unglücklich. In Frankreich (.), ja, hat niemand (eine) 20. Man hat oft auch Studenten, die uns bitten, „Können Sie etwas schreiben“, da sie schon verstanden haben, dass alles über sechzehn Punkte eine sehr gute Note ist, aber ja, um unsere Noten (.) während eines Bewerbungsgesprächs zu erklären. Also eine Erläuterung, dass die Note 16 schon eine sehr gute Note ist. Also das ist schon kompliziert. (MaleNo)

Eine weitere Form der Frustration ist organisatorischer und sozialer Art. Die Daten belegen, dass bei den Austauschstudierenden Frustration entsteht, weil sie nur in begrenztem Maße einem universitären Verein beitreten können. Die erhobenen Daten lassen jedoch nicht erkennen, ob sie die Veranstaltungen überhaupt zur Kenntnis nehmen (vgl. Phänomen „französische

Sprachkompetenzen als Türöffner“). Viele Gastlernende, die sich wünschen würden, in den Kontakt zu einheimischen Kommiliton*innen zu treten, werden von einer fehlenden Initiative und einem mangelnden Interesse der einheimischen Studierenden enttäuscht:

B: [I]ch hätte mir das (.) ein bisschen internationaler gewünscht, dass die Franzosen ein bisschen offener dementsprechend sind. Dann sie sagen: „Oh! Wir sind eine Metropole und deswegen lieben wir es, mit internationalen Menschen zu sein“, aber das ist leider nicht so und äh das finde ich sehr sehr schade (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 198–201).

Überdies zeigen sich diese Probleme auf weiteren Ebenen: Eine Minderheit berichtet, dass sie Kommunikationsschwierigkeiten mit Einheimischen ausgesetzt sei. Die Frustration aufgrund der fehlenden Sprachkompetenz in der Sprache des Gastlandes stellt an beiden Gastuniversitäten ein Problem bei der Bewältigung außer- und inneruniversitärer Aufgaben sowie bei den Kommunikationsschwierigkeiten mit Einheimischen dar. Dieser Aspekt geht aus dem Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“ hervor.

Eine weitere Form der Frustration geht auf die außer- und inneruniversitäre neue Umwelt zurück und betrifft nur Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule. Diese Form steht mit der individuellen Ebene in Zusammenhang. Für die dortigen Austauschstudierenden bedingt die Konfrontation mit außerakademischen Aufgaben (z. B. mit der Wohnungssuche) das Frustrationsgefühl (Phänomen: „Auslandssemester als universitäre Dienstleistung“). Das System ihrer Herkunftshochschule wird lediglich von einer Minderheit der Austauschstudierenden an der zweiten Hochschule als vorbildlich und als bestens geeignet bezeichnet, um die universitären Aufgaben in kurzer Zeit zu bewältigen. Eine große Diskrepanz zwischen Erwartungen und Erfahrungen wird erlebt:

B: Also, wie gesagt, der ganze administrative Kram. Das war Horror in Frankreich. Also, das war' ne Katastrophe. (Se, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 210–211)

Die administrativen Aufgaben werden von Gaststudierenden an dieser Gasthochschule als ein wahres Schreckenserlebnis, als extreme Negativerfahrung und als äußerst zeitaufwendig empfunden, was auch in der Häufung und Vielfalt der an sie herangetragenen Aufgaben begründet liegt:

B: Ähm:: und ich hatte wirklich jede Woche irgendetwas Neues, was dazukam. Also, ich konnte nicht in (Pause) nicht wirklich in Ruhe studieren, sondern hatte jede Woche noch irgendetwas außerhalb des Studiums, was die ganze Sache erschwert hat. (Se, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 166–168)

Es scheint, dass sich einige Studierende an der zweiten Gasthochschule am Anfang vor allem aufgrund einer fehlenden Unterstützung seitens der dortigen Fachkräfte mit dem administrativen Aufwand überfordert und handlungseingeschränkt fühlen.

5.1.2 Ursachen

Eine Ursache für diese verschiedenen Formen der Frustration sind **mangelnde Informationen**. Die Motivation der Austauschstudierenden für das Auslandssemester führt teilweise zur Frustration im Bildungsbereich, weil sich nur eine Minderheit der Austauschstudierenden zur Qualität der Lehre beraten lässt oder über die Erfahrungen ehemaliger internationaler Studierender

ihrer Herkunftshochschule informiert. Die zeitliche Beschränkung der Verfügbarkeit der Informationen sowie deren Qualität werden kritisiert:

B: Also es wurde zwar auch sowas bei uns angeboten, es gab eine Infoveranstaltung von denen, die zurückgekehrt sind, ähm aber es war sehr sehr kurz. In 2 Minuten haben die quasi so ein Pitch-Up gegeben und ja, da habe ich quasi auch nicht mehr herausgefunden als auf der Internetseite, die ich hätte durchlesen können. Also das war ein bisschen komisch. (Da, deutscher Austauschstudent an der ersten Gasthochschule, 210–214)

In diesem Zusammenhang äußern deutsche Austauschstudierende an der zweiten Hochschule den Wunsch nach einer früheren Übermittlung der Informationen zu den administrativen Prozessen und zu den benötigten Unterlagen, um das ganze Verfahren insgesamt zu verkürzen. Je früher sie informiert worden wären, desto schneller hätten sie die administrativen Aufgaben bereits im Vorfeld und nicht erst an der Gasthochschule erledigen können, so lautet die Einschätzung vieler Austauschstudierenden.

Im Unterschied zur zweiten Gastinstitution erhält die Mehrheit der Austauschstudierenden an der ersten Gasthochschule Informationen über das Hochschulranking der weltweiten Partneruniversitäten, um die Wahl der passenden Hochschule für ein Auslandssemester auf Basis qualitativer Kriterien treffen und ihre beruflichen Perspektiven durch die gesellschaftliche Anerkennung verbessern zu können:

B: O primeiro motivo é porque ...é uma das universidades mais bem avaliadas, mais bem reconhecidas do mundo. (B1, brasilianische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 20–21)

B: Der erste Grund ist, dass es eine der bekanntesten Universitäten auf der Welt ist. (B1)

Allerdings vertreten Berater*innen für Austauschstudierende der ersten Gasthochschule die Ansicht, dass das Ranking allein kein geeignetes Kriterium für die Auswahl einer Institution für das Auslandssemester sei. Es entstehe Frustration, wenn die Gaststudierenden die an sie herangetragenen administrativen Aufgaben nicht bewältigen können.

Die Hilfestellung des Fachpersonals wird von fast allen befragten Austauschstudierenden an beiden Hochschulen insgesamt erkennbar positiv bewertet. Andere Austauschstudierende lassen sich von Mitarbeiter*innen ihrer Herkunftsuniversität beraten:

B: [I]ch hab' mich sowohl mit den Verantwortlichen meiner Universität unterhalten als auch mit französischen Studenten, die in (Gaststadt) studieren.

I: Mhm.

B: Und die haben gesagt ähm:: was das Erasmus-Austausch...Austauschprogramm angeht, was die Erfahrung mit internationalen Studenten und eben die Qualität angeht...

I: Mhm.

B: ...sei die (Gasthochschule) die beste Uni, die meine Universität im Austauschprogramm hat. (Ya1, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 34–41)

Die erhobenen Daten zeigen aber Uneinigkeit zwischen den Austauschstudierenden und dem Personal der Gastuniversitäten darüber, wer die Verantwortung für die unzureichende Vorbereitung der Austauschstudierenden vor dem Auslandssemester trägt. Während die Austauschstudierenden die Verantwortung auf die Gasthochschule schieben, sieht das Personal der Gasthochschule die Verantwortung aufseiten der Gastlernenden und der Herkunftshochschule:

B: Nous pensons qu'ils [les étudiants d'échange] ne liront pas ces informations (2) et ça on en a la preuve. On peut leur renvoyer 14 000 package. Ils arrivent en ayant rien lu et rien vu. Donc l'université partenaire

n'a pas sensibilisé une sensibilisation à la question de l'expatriation. (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender an der zweiten Gasthochschule, 900–903)

B: Wir glauben, dass sie [die Austauschstudierenden] diese Informationen gar nicht lesen (2) und dafür haben wir den Beweis. Wir können ihnen 14.000 Pakete schicken, sie kommen an und haben keine einzige Seite gesehen und gelesen. Die Partnerhochschule hat sie [die Austauschstudierenden] nicht ausreichend vertraut gemacht. (Re)

Das Personal an der zweiten Hochschule erwähnt teilweise, dass die internationalen Studierenden vor dem Auslandssemester oder in der Orientierungsphase per E-Mail über einige Merkmale des Hochschulbildungssystems des Gastlandes informiert werden. Sie erhalten Informationen zu den Unterschieden zwischen Universitäten und Elitehochschulen, der Anwesenheitspflicht, der Dauer der Lehrveranstaltung etc., um sie auf die Unterschiede vorzubereiten und um die Gründe des Systems zu erläutern. Dies trage zwar zu einem besseren Verständnis des Systems bei, allerdings weder zu dessen Akzeptanz noch zur Minimierung der Frustration bei den Gastlernenden:

B: Voilà le plus important c'est de prévenir et de dire à l'avance et même si on dit: «Ne vous étonnez pas. Ça peut être ambigu» Et en fait bah:: ça passe mieux. Du coup (.) ça passe même si ça reste ambigu mais les gens disent : «Ah oui c'est vrai vous nous aviez prévenu ». Donc euh:: finalement ils sont moins choqués mmh il sont (.) peut-être pas:: contents quand même parce que ça reste différent. Ils peuvent ne pas aimer la façon dont ça se passe ici mais voilà quand ils sont prévenus ils sont quand même moins:: perturbés quelque part. (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, 110–116)

B: So, das Wichtigste ist, sie [die Austauschstudierenden] vorher zu warnen und das vorher zu sagen und selbst wenn man sagt: „Wundert euch nicht. Das kann widersprüchlich sein“. Und im Grunde genommen, na ja:: läuft das besser. Es funktioniert, auch wenn es unübersichtlich bleibt, aber die Leute sagen: „Ah ja, es ist wahr, Sie haben uns vorgewarnt“. Also äh:: am Ende sind sie weniger schockiert, mmh, sie sind (.) vielleicht trotzdem nicht:: zufrieden, weil es anders bleibt. Sie können die Art und Weise, auf die dies hier geschieht, nicht mögen, aber ja, wenn sie vorher gewarnt werden, sind sie trotzdem irgendwo weniger:: verwirrt. (MaleNo)

Das Verständnis für das fremde Hochschulsystem versuchen die Gasthochschulen zusätzlich auf Peer-Ebene durch die Bildung von Tandems aus einheimischen und ausländischen Studierenden zu fördern. Das Mentoring diene nicht nur der Orientierung der Gaststudierenden, sondern solle auch das Interesse der Mentor*innen am Herkunftsland der Mentees wecken. Dabei müssen aber, so die Befragten, die Sprachkompetenz der einheimischen Studierenden und die Interessen der Mentees im Matching besser berücksichtigt werden. So könne das Engagement der Mentor*innen erhöht und die Betreuung der Mentees verbessert werden, obwohl die Teilnahme nicht verpflichtend ist. Präzise Kriterien sollten berücksichtigt werden, damit das Matching persönlich ist.

5.1.3 Strategien

Alle Austauschstudierenden an beiden Gastinstitutionen versuchen, **die erfahrenen Defizite durch die Teilnahme an außerakademischen Aktivitäten und die Kontaktaufnahme zu Einheimischen oder zum Fachpersonal zu kompensieren:**

I: Was machst Du über Deine Kurse hinaus?

B: Ja (.) also ich habe dann angefangen, ja relativ zu Beginn des Semesters ähm bin ich in Kontakt gekommen mit der (Name des universitären Vereins), das ist eine Society, die Studenten für Entrepreneur sensibilisieren möchte und die dafür regelmäßig Veranstaltungen und Konferenzen organisieren, Leute einladen. Genau und da habe ich mich dann quasi freiwillig gemeldet, dass ich mitmachen möchte und werde da jetzt

auch Anfang Dezember selbst eine Konferenz organisieren. (Da, deutscher Austauschstudent und Vereinsmitglied, 159–165)

Allerdings lassen sich an beiden Institutionen Unterschiede zwischen Austauschstudierenden eines französisch- und eines englischsprachigen Studiengangs konstatieren. Es entsteht der Eindruck, dass die Gastlernenden im französischsprachigen Studiengang eher einer außeruniversitären Aktivität nachgehen als ihre Kommiliton*innen, weil diese im Semesterverlauf mit einem größeren Arbeitsaufwand konfrontiert werden. Dies steht im Zusammenhang mit den Phänomenen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“ und „anders lernen wollen und müssen“.

Die Austauschstudierenden im französischsprachigen Studiengang erwähnen, dass die Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen die Fokussierung auf das Studium erschwere und den Leistungsdruck erhöhe:

I: (Lachen 1) Okay. Wir haben über die Uni gesprochen. Und ähm:: was machst du über deine Kurse noch hinaus?

B: Ähm:: um ehrlich zu sein ... Was mache ich noch? Also, Sp:: ich hab' mich eigentlich, äh:: also, im Sportverein bin ich hier nicht. Ich (..) ich krieg' das noch nicht mal hin. Ich ... Ich hab' ... Anfangs war ich äh:: zwei Mal in einem Tanzkurs.

I: Ja.

B: Und äh:: die (.) *le* (.) die (.) die ähm:: die darauffolgenden Male konnte ich da gar nicht mehr hin, weil ich immer irgendwie was äh:: Gruppen (.) Gruppenarbeiten oder Präsentationen vorbereiten musste, sodass das (.) auch gekippt ist. Deswegen hab' ich gedacht: „Oh, mein Gott, dann lasse ich lieber diesen Tanzkurs, der eigentlich meine einzige Sportmöglichkeit hier wäre, fallen, damit ich lieber eher meine (.) meinen ganzen Uni-Kram hier fertigkriegen, weil, das nimmt mir (.) die Arbeit nimmt mir ja keiner ab“. Und äh:: nachts um ein Uhr will ich das auch nicht machen, dann (.) ja, deswegen

I: Was meinst du mit Uni-Kram?

B: Also, alle (..) alle Vorbereitungen für Präsentationen...

I: Ach so, okay.

B: ...oder irgendwelche Tests, die zu schreiben sind. Also, hier ist es (.) viel mehr auch wie (2) wie in der Schule für uns deutsche Studenten. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 243–260)

Die Kontaktaufnahme zu Einheimischen oder zum Fachpersonal wird im Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“ dargestellt, da dieser Aspekt eine Strategie dieses Phänomens darstellt.

5.1.4 Intervenierende Bedingungen

Die **außerakademischen Aktivitäten**, die an beiden Gasthochschulen von dortigen Vereinen angeboten werden und an denen zahlreiche Austauschstudierende der beiden Gastinstitutionen teilnehmen, können als intervenierende Bedingungen betrachtet werden. Austauschstudierende und Vereinsmitglieder erwähnen unabhängig vom Ziel des Vereins an beiden Gasthochschulen die vom Verein organisierten Exkursionen im Gastland oder in frankophonen Ländern (z. B. Le Mont-Saint-Michel). Sie erläutern, dass diese unregelmäßig stattfinden, und erklären, dass vor allem eine Erkundung der Umgebung das Ziel der Veranstaltung sei. Weil zudem fast ausschließlich Gastlernende teilnehmen, finde kein Austausch mit einheimischen Studierenden statt:

B: Das sind auch meistens *International students*, weil Normandie, ich glaube, jeder Pariser war schon mal in der Normandie. Deswegen ist es für die nicht so interessant, aber wenn *international students* aus aller Welt hier sind, beispielsweise einer aus Australien, der hat Europa nicht wirklich gesehen, der ist mehr interessiert, in die Normandie zu gehen als Pariser gesehen. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 157–161).

Treffen von einheimischen und internationalen Studierenden organisiert der Verein vor allem in Form von kurzen Ausflügen sowie Kneipen-, Karaoke- und Diskoabenden, erzählen viele Austauschstudierende und Vereinsmitglieder an beiden Gastinstitutionen:

B: Moi en général j'organise là eh:: par exemple les événements dans des futur bars dans des boîtes à (nom de la ville). Je vais les emmener ou je vais proposer des lieux. (A11, einheimischer Student an der zweiten Gasthochschule und Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren, 735–736)

B: Im Allgemeinen organisiere ich dort äh:: zum Beispiel die nächsten Veranstaltungen in Bars, in Diskos in (Name der Stadt). Ich werde sie mitnehmen oder ich werde Orte vorschlagen. (A11)

Seltener kritisieren die Austauschstudierenden und ihre einheimischen Kommiliton*innen an beiden Gastinstitutionen die zeitliche Gestaltung der Ausflüge, weil die außerakademischen Veranstaltungen nur zu bestimmten Zeitpunkten stattfinden:

B: Ähm:: Also, es wurden Partys veranstaltet, die dann irgendwie auch *International* ähm *Partys* hießen (.) ähm:: ansonsten (Pausen) wurde ähm:: (Pausen) ach so, sonst haben die auch immer so Nachmittage, dann war irgendwie picknicken gehen, zum Beispiel, sowas haben die organisiert, aber wirklich nur zum Beginn des Semesters und jetzt auch nicht mehr so viel. (Se, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 117–120)

Überdies erläutern zahlreiche Austauschstudierende und Vereinsmitglieder, dass die Teilnahme der Gastlernenden durch die individuellen Lebensumstände erschwert werden könne. Sie sagen, die Gastlernenden würden ihre Reisen deshalb eher spontan allein, mit Mitbewohner*innen oder mit anderen Austauschstudierenden organisieren:

B: J'ai juste vu là tout à l'heure eh:: ma:: ma voisine de classe qui regardait pour eh :: pour partir en Belgique...

I: (rire)

B: ...voir une de ses potes, qui s'organisait qui fait qui allait directement sur le site du Thalys. (A11, einheimischer Student und Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren, 1113–1117)

B: Ich habe da gerade äh:: meine:: meine Kommilitonin gesehen, die nach äh:: nach Reisen nach Belgien geguckt hat,...

I: (Lachen)

B: ... um eine von ihren Freundinnen zu besuchen. Sie organisierte die Reise, besuchte direkt die Website „Thalys“. (A11)

Vereinzelt wurde angedeutet, dass die starke Gruppierung unter den Austauschstudierenden und das mangelnde Interesse an den angebotenen Veranstaltungen die Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen verhindert, obwohl diese eine Möglichkeit des Frustrationsabbaus darstellen:

B: Ah j'en ai aucune idée, on leur [les étudiants d'échange] proposait des choses et ils voulaient pas eh:: ou ils restaient entre eux, c'était eh c'était un peu compliqué. On a pas trop compris pourquoi alors qu'on leur proposait énormément d'événements et ils étaient trop entre eux en fait et on a essayé d'éviter ça cette année. (A11, einheimischer Student an der zweiten Gasthochschule und Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren, 1223–1226)

B: Ah davon habe ich keine Ahnung. Wir haben ihnen [den Austauschstudierenden] Dinge vorgeschlagen und sie wollten nicht äh:: oder sie sind unter sich geblieben. Das war äh das war etwas kompliziert. Wir haben nicht ganz verstanden warum, da wir ihnen sehr viele Aktivitäten vorgeschlagen haben und sie waren zu sehr unter sich und wir haben versucht, das dieses Jahr zu vermeiden. (A11)

An dieser Stelle wird der Sinn der Veranstaltungen von den Organisatoren nicht infrage gestellt. Andere Gesprächspartner*innen geben aber an, dass die von universitären Vereinen geplanten

Veranstaltungen nur dazu dienen würden, die Organisatoren zufriedenzustellen, und nicht den Interessen der Teilnehmer*innen entsprechen:

B: Donc c'était les gens (des membres d'association) qui faisaient des trucs en fait pour se faire plaisir, et non pour faire plaisir aux étudiants.

I: Ouais.

B: Donc euh, et comme ce que eux ils faisaient, ça plaisait pas forcément à tout le monde. C'était plutôt des gens qui écoutaient du rock, qui faisaient des trucs plutôt assez *Old-School*, voire musique d'époque et euh:: et les étudiants, ils adhéraient pas forcément à ce qu'ils faisaient.

I: Ok.

B: En soit, euh ils se faisaient plaisir, mais ils faisaient pas plaisir aux étudiants. (Kwi, einheimischer Student im dualen System (parcours entreprise) und Vereinsmitglied an der zweiten Gasthochschule, 66-74)

B: Also das waren Vereinsmitglieder, die Sachen gemacht haben, um selbst Spaß zu haben, nicht um den Studierenden eine Freude zu machen.

I: Ja.

B: Also äh weil das, was sie gemacht haben nicht unbedingt allen gefallen hat. Das waren eher Leute, die Rock gehört haben, die eher so *Old-School* Sachen gemacht haben, also Musik von früher und äh:: und die Studierenden mochten nicht unbedingt, was sie gemacht haben.

I: Ok.

B: Eigentlich, äh haben sie sich selbst eine Freude gemacht, aber nicht den Studierenden. (Kwi)

Als positive Aspekte der außerakademischen Veranstaltungen werden die geringen Kosten und die Vielfalt der Aktivitäten genannt. Allerdings zeigt sich nur eine Minderheit der Austauschstudierenden an beiden Gastinstitutionen und Vereinsmitglieder an der zweiten Gastuniversität, dass sie sich von der damit verbundenen Erleichterung einer Teilnahme an außerakademischen Aktivitäten beeindruckt:

B: A gente pode participar do que quiser. Então a gente paga um preço muito barato pelo semestre inteiro e a gente pode praticar esportes de time, ou individual, e com isso eu fiquei realmente muito impressionada, achei muito bom. (B1, brasilianische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 190–192)

B: Wir können an den Aktivitäten teilnehmen, die wir möchten. Wir bezahlen einen günstigen Preis pro Semester und wir können an Gruppen- oder Einzel sportarten teilnehmen und darüber war ich beeindruckt. Ich fand das sehr gut. (B1)

Allerdings wählen die Austauschstudierenden und ihre einheimischen Kommiliton*innen ihre Aktivitäten weniger nach den damit verbundenen Kosten als nach eigenen Interessen und Bedürfnissen aus:

B: Eu não participei no esportes porque eu já participei em outras actividades dinner, visit etc. organizados pela universidade e a associação. (B1, brasilianische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 199–200)

B: Ich habe an Sportkursen nicht teilgenommen, weil ich schon an anderen Aktivitäten z. B. Abendessen, Besichtigungen etc.- teilgenommen habe, die von den universitären Vereinen organisiert wurden. (B1)

Zum Beitritt der Austauschstudierenden zu Vereinen zeichnen sich zwei Positionen ab: Einerseits geht aus den vorliegenden Daten hervor, dass der Beitritt zu den Vereinen für alle Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten erlaubt ist und als persönliche Bereicherung wahrgenommen wird:

I: D'accord. Donc vous êtes arrivé en fait en milieu d'année dans cette association.

B: Euh oui c'est ça.

I: D'accord et euh:: mmh ça n'a... ça n'a pas posé de problème pour vous, en fait ?

B: Bah si un p'tit peu, justement. C'est quand on se pose pas mal de questions comme ça parce que justement parfois je ne suis pas très aidé. Parce que justement je n'ai pas assisté à toutes les réunions. Voilà c'est quand

même assez compliqué et parfois c'est un peu frustrant parce que voilà on est toujours un peu à la traîne. (Jo, Teil 2. einheimisches Vereinsmitglied an der zweiten Gasthochschule, 9–14)

I: Also sind Sie im Grunde mitten im Jahr in den Verein eingetreten.

B: Äh ja, genau.

I: Ok und äh:: mhm das war... das war eigentlich kein Problem für Sie?

B: Nun ja, eben doch ein kleines bisschen. Das ist, wenn man sich nicht gerade wenige Fragen stellt, so, weil ich eben manchmal nicht sehr unterstützt werde. Denn ich habe eben nicht an allen Versammlungen teilgenommen. Also ist es trotzdem ziemlich kompliziert und manchmal ist es etwas frustrierend, weil man halt immer ein bisschen zurückbleibt. (Jo)

I: Qu'est-ce que ça vous apporte d'avoir un étudiant d'échange au sein de l'association?

B: Bah j pense que c'est toujours valorisant d'avoir ... d'un point de vue extérieur, euh enfin une autre manière de penser (2). J pense que voilà les échanges, les internationaux sont quand même stimulants. Ils ont la pêche. Ils veulent découvrir, ils veulent apprendre (pas compris). Ils veulent toujours aider donc voilà pour (nom de l'établissement) c'est des qualités qui sont pas mal. Euh entre autre il y en a qui sont très bons. Donc voilà c'est vraiment leurs compétences et leurs expertises mais voilà c'est toujours quelque chose qui est mieux.

I: Mais concrètement qu'est-ce que ça apporte à l'association d'avoir un étudiant d'échange en fait ?

B: Euh bah c'est ça (2). J pense que euh:: bah j pense qu'ils sont toujours... Les étudiants en échange ils sont bien intégrés déjà.

I: Mmh.

B: Pour eux c'est déjà mieux. Pour nous, ça nous permet d'avoir un point de vue différent sur le business, d'apprendre sur leurs cultures, la façon comment est leurs systèmes pour travailler, de comparer leurs méthodes avec nos méthodes avec quelque chose qu'ils maîtrisent. Voilà. (Jo, 2. Teil, einheimisches Vereinsmitglied an der zweiten Gasthochschule, 124–141)

I: Was bringt es, einen Austauschstudenten im Verein zu haben?

B: Na ja, ich denke es ist immer aufwertend, wenn ... von einer außenstehenden Position betrachtet, ähm, na ja, eine andere Sichtweise (2). Ich denke, dass, ja, die Austauschstudierenden, die internationalen Studierenden, sind schließlich ein Ansporn. Sie sind gut drauf. Sie wollen etwas entdecken, sie wollen (*was hier gesagt wurde, ist für den Zuhörer nicht verständlich*) lernen. Sie wollen immer helfen, also sind es für (Name der Einrichtung) keine schlechten Qualitäten. Ähm, unter anderem gibt es welche, die sehr gut sind. Also, ja, es sind wirklich ihre Kompetenzen und ihre Expertise, aber ja, immer etwas das besser ist.

I: Aber konkret, was bringt es dem Verein eigentlich, einen Austauschstudenten zu haben?

B: Äh, das ist es (2). Ich denke, dass:: nun ja, ich denke, dass sie immer... Die Austauschstudenten sind schon mal gut integriert.

I: Mhm.

B: Für sie ist das schon mal besser. Uns erlaubt es einen anderen Blickwinkel auf die Geschäftswelt zu haben, etwas über ihre Kulturen zu lernen, die Art ihres Systems zu arbeiten, ihre Methoden mit unseren zu vergleichen, mit etwas, dass sie beherrschen. Ja. (Jo, 123–140)

Andererseits erläutern die Vereinsmitglieder unabhängig vom Ziel des Vereins an beiden Gastinstitutionen, dass sich eine Förderung der Integration von Austauschstudierenden in Grenzen halte. Diesbezüglich argumentieren die Vereinsmitglieder auf verschiedenen Ebenen: Sie erläutern, dass Austauschstudierende keinen aktiven Beitrag zur Organisation von Veranstaltungen leisten würden, weil ihre Mitgliedschaft im Verein im Gegensatz zu der der Einheimischen freiwillig und ihre Motivation somit geringer sei:

B: Je pense que (.) le fait le fait qu'on ait des notes à la fin et que ça nous permette de valider nos crédits, ça motive un peu plus. (Cl, einheimische Studentin und ehemaliges Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren, 502–503)

B: Ich denke, dass (.) die Tatsache, die Tatsache, dass wir am Ende Noten haben und dass es uns ermöglicht, unsere ECTS-Punkte zu bekommen, das motiviert ein bisschen mehr. (Cl)

Zwischen den befragten Vereinsmitgliedern zeichnen sich auch Unstimmigkeiten über die Rahmenbedingungen der Mitgliedschaft ab: Obwohl alle sagen, Freiwillige könnten theoretisch dem Verein auch Mitte des Jahres beitreten, um einfache Aufgaben zu erledigen und um andere

Vereinsmitglieder bei Verpflichtungen zu unterstützen, fühlen sich die Gastlernenden mit zeitlichen Beschränkungen und mit Orientierungslosigkeit konfrontiert:

I: Pourquoi est-ce qu'on peut pas les (les étudiants d'échange) intégrer dans les associations en fait? En tant que vrai membre de l'association ?

B: Ben parce que ils vont attraper des projets en cours. Et leur faire rattraper tout ça, c'est dure à dire, mais ça serait une perte de temps pour nous, quoi parce que il faudrait leur faire rattraper tout ça. Après je pense au fait que... Vu qu'ils arrivent dans l'école déjà, ils doivent s'intégrer dans l'école, ils doivent avoir un nouveau mode de vie, ils seront pas forcément tout de suite prêt pour la vie à (nom de l'école) après, leur faire en plus participer à une association en plus des cours de leur faire apprendre le français. En plus de vivre seul pour certains, c'est la première fois qu'ils le font. Nous, on peut rester des fois tard le soir et ils vont pas savoir toujours comment rentrer, c'est pas facile. (Kwi, einheimischer Student im dualen System (parcours entreprise) und Vereinsmitglied, Z. 924–933)

I: Warum können die Austauschstudierenden eigentlich nicht den Vereinen beitreten? Als Vereinsmitglieder?

B: Also, weil die Projekte bereits laufen. Und sie das alles wiederholen zu lassen, das klingt zwar hart, aber das wäre ein Zeitverlust für uns, weil wir sie alles wiederholen lassen müssten. Dann denke ich daran, dass sie... Da sie nun an einer Elitehochschule sind, müssen sich schon in der Elitehochschule integrieren, ihren Lebensweise ändern, sie werden nicht unbedingt sofort bereit für das Leben an (Name der Elitehochschule) sein, und sie dann noch zusätzlich zu den Französischkursen in einem Verein mitmachen zu lassen. Außerdem ist es für Manche das erste Mal, dass sie alleine leben. Wir bleiben manchmal bis spät abends und sie wissen nicht, wie sie nach Hause kommen, das ist nicht so einfach. (Kwi)

Zwei unterschiedliche Positionen von Vereinsmitgliedern und einigen Austauschstudierenden zeichnen sich bei der Frage der Beitrittsbedingungen in den Verein ab. Gastlernende schätzen die französische Staatsangehörigkeit als relevanter als andere Kriterien ein, während Vereinsmitglieder erläutern, dass universitäre Vereine unterschiedliche Kriterien bei der Aufnahme der Studierenden hätten. Einheimische Vereinsmitglieder erläutern, dass Studierende einem Verein beitreten, wenn sie Kontakte zu Vereinsmitgliedern pflegen, die sie besser auf das Aufnahmeverfahren vorbereiten. Die zu erbringenden Kompetenzen seien deshalb relevanter als der soziale Habitus:

B: Non, c'est je pense que je suis un peu coupé de la réalité. C'est pour ça que je n'ai pas été pris en deuxième. C'est une conséquence. J'étais un peu exclu... Je ne savais pas comment faire, j'étais (pas compris), des amis, j'en ai quasiment aucun donc il y a aucun support, aucune aide. Je ne savais pas. J'avais pas confiance en moi. C'était vraiment au cas où mais c'était vraiment ridicule ce que je faisais donc au final j'étais ridiculisé. Bien sûr n'en parlez pas. Mais voilà je tentais parce que je suis ambitieux et euh:: voilà cet échec, je l'admets et euh:: que c'était des temps compliqués dans les clubs euh c'est vrai que je n'ai toujours pas d'amis. C'est vrai que voilà, je pense que quand je suis arrivé ils me prenaient pour mes compétences. (Jo, 2. Teil, einheimisches Vereinsmitglied an der zweiten Gasthochschule, Z. 37–45)

B: Nein, ich denke ich schotte mich ein bisschen von der Realität ab. Deswegen wurde ich nicht für das zweite Jahr aufgenommen. Das ist eine Konsequenz. Ich war ein bisschen ausgeschlossen... ich wusste nicht, wie man es macht, ich war (*akkustisch nicht verständlich*), Freunde habe ich kaum, also gibt es auch keine Unterstützung, keine Hilfe. Ich wusste es nicht. Ich hatte kein Selbstvertrauen. Ich war wirklich zurückhaltend, aber es war wirklich albern, was ich gemacht habe, am Ende habe ich mich also lächerlich gemacht. Bitte geben Sie diese Info nicht weiter. Aber ja, ich habe es versucht, weil ich ehrgeizig bin und äh:: ich stehe zu diesem Rückschlag und äh:: und ich gebe zu, dass es schwere Zeiten in den Vereinen waren ähm, es ist wahr, dass ich immer noch keine Freunde habe. Es ist wahr, dass ja, ich denke, dass, als ich angekommen bin, sie mich wegen meiner Kompetenzen nahmen. Das heißt aber nicht, dass sie mich nicht mochten. (Jo)

Überdies erläutern die Befragten, dass es keine Gleichbehandlung zwischen Einheimischen und Austauschstudierenden gebe, weil Letztere im Gegensatz zu ihren einheimischen Kommiliton*innen kein Bewerbungsgespräch durchlaufen würden, da dies schon vor der Ankunft der Gastlernenden stattgefunden habe:

B: Et on fait un recrutement quand même assez draconien et les faire tous rentrer dans des assos, ça serait compliqué, en fait, de refaire un recrutement. Nous, quand ils arrivent, on est en plein partiel des fois. (Kwi, einheimischer Student und ehemaliges Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren, Z. 967–969, Z. 935–937)

B: Unser Aufnahmeprozess ist sehr hart und sie alle bei den Vereinen mitmachen zu lassen, es wäre schwierig, den Aufnahmeprozess zu wiederholen. Wenn sie ankommen, sind wir teilweise mitten in den Zwischenprüfungen. (Kwi).

Ein weiteres Problem liegt bei den Sprachschwierigkeiten (vgl. Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“). An der ersten Gastinstitution wird zusätzlich davon berichtet, dass einige Vereine internationale Vereinsmitglieder ablehnen, um die französische Tradition der Gasthochschule zu pflegen:

B: Et le troisième type d'associations qui ne prend pas d'étudiants internationaux (.) c'est des associations qui n'en veulent pas. Donc voilà (.) ça c'est encore une autre histoire parce que euh::... Il y a toujours ce petit côté euh:: voilà nous on est la filière la filière historique (.) (ClGo, Mitglieder des Vereins zur Integrationsförderung der Austauschstudierende, Z. 179–181)

B: Der dritte Vereinstyp, der keine internationalen Studierenden aufnimmt (.), das sind Vereine, die sie nicht wollen. Ja, (.) das ist noch eine andere Geschichte, weil äh::... Das hat immer etwas von äh:: genau, wir sind der traditionelle Studiengang (d. h. der Studiengang, der schon immer nur für Einheimische zugänglich war).

Jedoch lässt sich anhand der Daten kaum ergründen, inwiefern die Austauschstudierenden überhaupt beabsichtigen, einem Verein ihrer Gasthochschule beizutreten. Selten wird erwähnt, dass Gastlernende Einheimische bei der Arbeit oder bei den außerakademischen Veranstaltungen kennenlernen, mit ihnen dann auch ihre Freizeit verbringen und so ihre französische Sprachkompetenzen verbessern (vgl. Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“):

I: Bist du (.) öfters mit französischen Kommilitonen oder mit französischen Kolleginnen unterwegs?

B: Also von der Schule ähm:: ist es schwierig, weil ich (.) hab' sehr viele Kurse auf Englisch leider und ich hab' eigentlich nur einen Kurs nur mit Franzosen zusammen. Und die anderen Kurse auf Englisch, da sind eigentlich fast nur Austauschstudenten, also sehr wenig Franzosen und dadurch lernt man die eben schlecht kennen, weil (.) den Unterricht habe ich meistens mit äh:: Austauschstudenten zusammen. Also, in der Freizeit, wenn, mache ich mehr mit Franzosen, die ich woanders kennengelernt habe... bei der Arbeit. (Se, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, Z. 180–187)

Eine weitere intervenierende Bedingung stellen die **unterschiedlichen Kommunikationsmittel** dar, die eingesetzt werden, um möglichst viele Austauschstudierende zu erreichen, ohne dabei ihren Eintritt in die universitären Vereine zu fördern. Vereinsmitglieder unabhängig vom Ziel des Vereins erklären, sie würden Facebook, E-Mail, Flyer, WhatsApp und Poster nutzen. Diese Kommunikationsmittel beschreiben sie in den Interviews mit Vereinsmitgliedern ausführlich, während die Austauschstudierenden sie entweder nicht erwähnen oder ihnen nur eine geringe Bedeutung zumessen. Es entsteht der Eindruck, dass die Vereinsmitglieder unabhängig vom Ziel des Vereins beweisen wollen, wie engagiert sie sind, indem sie ihre Aufgaben ausführlich beschreiben. Von den Austauschstudierenden scheint jedoch nur ein Teil dieser Bemü-

hungen wahrgenommen zu werden. Überdies zeigen die erhobenen Daten, dass jedes Kommunikationsmittel Vor- und Nachteile hat und unterschiedlich von den Vereinen verwendet wird. Vereinsmitglieder haben verschiedene Positionen dazu: Ein Vereinsmitglied erwähnt, Facebook sei nur eine Alternative, wenn der Verein die Informationen nicht per E-Mail senden könne, während die Organisatoren in einem anderen Verein erläutern, dass sie so schnell prüfen können, wie viele Personen an den Veranstaltungen teilnehmen wollen. Dies ermögliche eine bessere Organisation (der nötigen Transportmittel) und die Bereitstellung von Informationen – auch weil die Austauschstudierenden auf die Homepage der Vereine gehen und die Facebookseite liken:

B: [O]n [membres de l'association] va leur demander d'aimer la page (nom de l'association).

I: Ok.

B: Et donc à partir du moment où ils l'auront aimé ils vont pouvoir voir les publications qu'on a posté...

I: Mmh.

B: ...donc les événements.

I: Donc c'est à eux de se inscrire sur Facebook?

B: Moi je ne suis pas amie avec (nom de l'association) en fait.

I: Ouais.

B: Sur Facebook juste j'ai aimé la page (nom de l'association) et du coup je vois toutes les publications.

I: Mais est-ce que tu... Tu es en connexion... Quand on fait par exemple ça en fait quand on dit j'aime la la page (nom de l'association)...

B: Mmh.

I: ...Qu'est-ce que ça donne en fait ?

B: Ça nous permet d'avoir accès aux aux à toutes les notifications.

I: D'accord. (Cl, einheimische Studentin und ehemaliges Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren, 212–226)

B: [W]ir [Die Vereinsmitglieder] bitten sie darum, die Seite (Name des Vereins) zu liken.

I: Ok.

B : Und so, ab dem Moment, wo sie die Seite geliked haben, können sie die Veröffentlichungen sehen, die wir gepostet haben...

I: Mmh.

B: ... also die Veranstaltungen.

I: Also ist es ihnen überlassen sich bei Facebook anzumelden ?

B: Ich bin tatsächlich nicht mit (Name des Vereins) befreundet.

I: Ja.

B: Ich habe nur die Seite (Name des Vereins) auf Facebook geliked und daher sehe ich alle Posts.

I: Aber bist du... Bist du verbunden... Wenn man das zum Beispiel macht, wenn man sagt, ich like die die Seite (Name des Vereins)...

B: Mmh.

I: ... Was nutzt das eigentlich?

B: Das ermöglicht uns Zugriff auf alle Mitteilungen zu haben.

I: Okay. (Cl)

In allen universitären Vereinen erklären die Mitglieder, dass die Studierenden eine hohe Anzahl an E-Mails in der Sprache des Gastlandes oder auf Englisch erhalten. Aufgrund der Menge an E-Mails und der Adressierung verschiedener Zielgruppen würden viele Austauschstudierende sie nicht lesen:

B: J pense que voilà peut-être supprimer l'adresse e-mail ou vraiment écrire les trucs importants mais pas parfois les trucs BDA machin quand c'est pas important mais qui sont un peu plus centrés sur les élèves français on pourrait changer d'adressement par exemple qu'aux élèves internationaux. Voilà ils ne comprennent pas non plus. C'est des trucs importants ? Ah ils vont passer dix minutes parce qu'ils considèrent important mais pas pour eux. (Jo, 2. Teil, Vereinsmitglied, 814–819)

B: Ich denke, man könnte vielleicht die E-Mail-Adresse löschen, oder wirklich nur die wichtigen Sachen schicken, aber diese BDA-Sachen manchmal, wenn es noch nicht mal wichtig ist, die aber ein bisschen mehr auf die französischen Studenten abzielen als auf die Internationalen, da könnte man die Adresse ändern. Ja, sie verstehen das auch nicht. Sind das wichtige Sachen? Sie werden dann zehn Minuten davor sitzen, weil sie es für wichtig halten, dabei ist es das für sie gar nicht. (Jo)

Als weitere Kommunikationsmittel der Vereine werden Flyer und Poster genannt. Die Vereinsmitglieder beziehen unterschiedlich zu ihnen Position: Ein Teil erwähnt, dass die Gastlernenden diese nicht immer wahrnehmen, da sehr viele Veranstaltungen geplant werden. Andererseits würden die Flyer und Poster die Sichtbarkeit des Vereins verbessern:

B: Parce que souvent on arrive à voir facilement les posters. On les met à côté des des escaliers. On les met dans les escaliers, dans les ascenseurs. Euh on les met bah ... (Jo, 1. Teil, Vereinsmitglied, 471-473)

B: Weil man oft einfach auf diese Poster stößt und sie sieht. Wir hängen sie neben die Treppen. Wir hängen sie an die Treppen, in die Aufzüge. Äh, wir hängen sie, naja... (Jo)

Andere Vereinsmitglieder erläutern, dass die Gastlernenden von den außerakademischen Veranstaltungen Kenntnis nehmen würden, weil die Flyer persönlich verteilt werden:

I: Et euh pourquoi est-ce que euh donc toi tu as distribué donc des flyers et tu les avais distribué en fait personnellement en fait ?

B : Oui j'ai... Si j'entendais un étudiant euh euh parler anglais euh je disais : «Hello would you like to come to the party ? It's to meet new student». Voilà.

I: Et qu'est-ce que ça donne en fait quand une... ? Quelle est la différence entre déposer des flyers sur une table ou à différents endroits et quand une personne en fait distribue euh ... fait la distribution de flyers ?

B : J'imagine que :: ...Ils ne font pas forcément attention aux flyers parce que il y a plein d'affiches partout à (nom de l'établissement)...

I: Mmh.

B: ...parce qu'il y a toujours plein d'évènements.

I: Mmh.

B: Et euh:: et les flyers ça permet de de leur dire que:: ça va vraiment se passer il y a vraiment une soirée qui est organisée.

I: Mmh.

B: Et on a vraiment envie qu'ils viennent et que ça va et que ça va être bien que ça va leur permettre de rencontrer des gens. J'imagine que c'est c'est une approche un peu plus directe et ça donne plus envie. (Cl, einheimische Studentin und ehemaliges Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren, 272-289)

I: Und äh warum äh, also du du hast die Flyer verteilt, also die Flyer, im Grunde hast du sie eigentlich persönlich verteilt ?

B: Ja, ich habe... Wenn ich einen Studenten Englisch reden gehört habe äh äh, habe ich gesagt: „Hello would you like to come to the party? It's to meet new students“. Genau.

I: Und was bringt das eigentlich, wenn eine ... ? Worin besteht der Unterschied, ob die Flyer auf einen Tisch oder an unterschiedliche Orte gelegt werden oder wenn eine Person sie tatsächlich verteilt äh... das Austeilen der Flyer macht?

B : Ich nehme an, dass:: ...Sie achten nicht unbedingt auf die Flyer, weil es überall in (Name der Einrichtung) viele Aushänge gibt...

I: Mmh.

B: ... weil es immer viele Veranstaltungen gibt.

I: Mmh.

B: Und äh:: die Flyer, die Flyer ermöglichen es, ihnen zu sagen, dass: dass wirklich etwas stattfindet, dass wirklich ein Abend organisiert wird.

I: Mmh.

B: Und wir wollen wirklich, dass sie kommen und dass es gut wird, dass es ihnen ermöglicht Leute kennen zu lernen. Ich glaube, dass es ein etwas direkterer Ansatz ist und dass sie dadurch mehr Lust haben [zu kommen]. (Cl)

An beiden Gasthochschulen scheinen die Gastlernenden die außerakademischen Veranstaltungen grundsätzlich zur Kenntnis zu nehmen. Nur ein Gastlernender an der ersten Gastinstitution erwähnt, er fühle sich von den Veranstaltungen der Vereine ausgeschlossen, weil er zu Beginn nicht von diesen eingeladen und informiert worden sei:

B: Was ich für ein Problem hatte, bis in den ersten zwei Monaten, habe ich diese ganzen E-Mails nicht bekommen, die Infos, die an die Verteiler geschickt werden, an die normalen Studenten. Sie werden nicht an Austauschstudenten geschickt und ja es ist ganz komisch (.) wir bekommen nicht diese ganzen Infos über das, was auf dem Campus überhaupt passiert. Und bis ich dann einen Freund gefragt habe, ob er einfach nicht seine E-Mails weiterleitet und dann hat er das eingestellt, dass ich jetzt seit ungefähr einem Monat die ganzen E-Mails bekomme und überhaupt Informationen habe, was jetzt wirklich auf dem Campus passiert so, dass mal abends eine Veranstaltung ist. (R1, rumänischer Austauschstudent, 300–307)

Es zeigt sich, dass das von ihm geschilderte Problem auf verschiedenen Ebenen besteht: An der ersten Gastinstitution wird von Defiziten auf organisatorischer Ebene berichtet. Die Vereine, so die Befragten, machen keinen ausreichenden Unterschied zwischen den internationalen und Austauschstudierenden. Letztere würden zumeist nicht in Mailinglisten aufgenommen, sodass sich die Gastlernenden nicht über die außerakademischen Veranstaltungen informiert fühlen:

B: [A] mon avis il y a un problème de:: (.) de communication auprès des des étudiants français. C'est à dire que les étudiants français ne ne ne saisissent pas la nuance entre les erasmus, donc les échanges, les étudiants qui intègrent le programme grande école pour deux ans, les étudiants qui font un master, les étudiants qui font une sems donc il y a un échange mais en fin de master et:: donc pour eux c'est les étudiants internationaux et ils ne savent pas faire la différence entre ces gens là (.) et en fait il y a une très grande différence entre les *exchange* et euh:: En fait les *exchanges* leur problème c'est qu'ils sont à ces étudiants internationaux alors qu'en réalité (.) ils ne font pas partie de la mailing liste des étudiants:: admis directs de grande école. [...] Mais il y a des associations qui vont envoyer des mails pour prévenir de tel événement etc. mais ils n'intègrent pas les étudiants en échange parce qu'ils ne savent pas qu'ils ne sont pas inclus dans les mailinglistes qu'ils utilisent. (ClGo, Vereinsmitglied an der ersten Gasthochschule, 88–99)

B: Meiner Meinung nach gibt es:: (.) bei den den französischen Studierenden ein Kommunikationsproblem. Das bedeutet, dass die französischen Studierenden nicht nicht nicht nicht den Unterschied zwischen ERASMUS Studierenden, also Austauschstudierenden, den Studierenden im zweijährigen Elitehochschulprogramm (*programme grande école*), den Studierenden, die einen Master machen, den Studenten, die ein *sems* machen, also einen Austausch, aber am Ende des Masters und :: also für sie (Vereinsmitglieder) sind es internationale Studierende und sie können nicht zwischen diese Studierendengruppen unterscheiden (.) und es gibt tatsächlich einen sehr großen Unterschied zwischen den Austauschstudierenden (*exchange*) und äh:: Also eigentlich ist das Problem der Austauschstudierenden (*exchanges*), dass sie genauso, wie die internationalen Studierenden sind, obwohl sie in Wirklichkeit (.) nicht mit auf der Mailingliste der Studierenden:: stehen, die direkt an der Elitehochschule aufgenommen wurden. Aber es gibt Vereine, die Mails senden, um ein bestimmtes Event anzukündigen etc., aber sie informieren die Austauschstudierenden nicht, weil sie nicht wissen, dass sie nicht auf den Mailinglisten stehen, die sie nutzen. (ClGo)

Hingegen werden an der zweiten Universität von Vereinsmitgliedern unabhängig vom Ziel des Vereins Defizite auf sprachlicher Ebene aufgezeigt. Die Vereinsmitglieder berichten, dass die Gastlernenden die Nachrichten wegen fehlender Französischsprachkompetenzen nicht verstehen (vgl. Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“). Die Austauschstudierenden aber äußern keine sprachlichen Verständnisprobleme. Seltener wird von Problemen berichtet, internationale Studierende zu kontaktieren, weil ihre Namen zum Teil in anderen Schriftzeichen geschrieben werden:

B: Moi sur mon téléphone je n'ai pas de clavier chinois et donc eh:: on m'a ajouté sur facebook des Chinois. Moi après j'ai beau tapé le nom en français le nom de la personne chinoise en français ça ne s'affiche pas sur facebook donc du coup pour les retrouver c'est un peu plus compliqué eh::... Donc du coup le (nom de l'association) a un a un peu oublié d'inviter tous les étrangers quoi. (Al1, einheimischer Student und Vereinsmitglied im Verein, um internationale Studierende zu integrieren, 890–895)

B: Ich habe keine chinesische Tastatur auf meinem Handy und also äh:: mir wurden auf Facebook Chinesen hinzugefügt. Aber obwohl ich den Namen auf Französisch geschrieben habe, wird mir der Name der chinesischen Person auf Französisch nicht bei Facebook angezeigt, also deswegen ist es ein bisschen schwierig sie wiederzufinden äh::... Also deswegen hat (Name des Vereins) teilweise teilweise vergessen, alle ausländischen Studierenden einzuladen, ne. (A11)

Eine weitere intervenierende Bedingung ist die **Betreuung der Austauschstudierenden**. In der Analyse fallen Unterschiede zwischen beiden Gasthochschulen bezüglich der hochschulinternen und hochschulexternen Betreuung auf. Gastlernende an der zweiten Gasthochschule nehmen in geringerem Maß an außerakademischen Veranstaltungen teil. Im Vergleich zur zweiten Hochschule werden die Austauschstudierenden an der ersten Institution bei administrativen Aufgaben besser unterstützt. Dies ist z. B. bei der Zimmersuche der Fall, da den Austauschstudierenden von der ersten Institution ein Zimmer zugewiesen wird. Aus den Daten geht hervor, dass die befragten Austauschstudierenden an der zweiten Hochschule auf zwei Organisationskonzepte zurückgreifen, um die fehlende Unterstützung zu kompensieren: Sehr selten beauftragen Austauschstudierende eine kostenpflichtige Immobilienagentur, um die Wohnungssuche zu vereinfachen und um Kommunikationsprobleme aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse zu vermeiden (vgl. Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“). Als zweites Organisationskonzept wird die Nutzung einer Internet-Immobilienplattform erläutert. Sie ist für viele Studierende allerdings kein adäquates Mittel, um eine Wohnung für einen längeren Zeitraum zu finden. Einige Befragte geben an, die Schwierigkeit bei der Wohnungssuche liege nicht nur an der geografischen Lage, sondern teilweise auch im fehlenden Wohnkomfort, an der fehlenden Privatsphäre und am zeitlichen Druck:

B: Ähm:: ich hab' anfangs mit drei, äh mit zwei Mexikanern gewohnt, hatte kein eigenes Zimmer, äh:: musste mein Bett teilen. Also es war ganz schrecklich. Ähm::ja, und das war (.) auch ganz schrecklich, in dem ersten Monat äh:: so schnell wie möglich' ne neue Unterkunft zu finden. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 112–115)

Die Austauschstudierenden bemühen sich intensiv um die Lösung ihrer Probleme, indem sie die nötigen Informationen eruieren:

B: Mit dem (hier gemeint: Mietbewohner) hab'ich (.), er weiß alle meine Probleme, mit dem habe ich (.) immer geredet, oder mit äh:: Mitstudenten, ähm:: oder meine Eltern gefragt, was ich machen soll, ähm:: dann war ich auch mal bei (Ansprechpartnerin) im Büro. Sie ist ähm:: auch für uns Austauschstudenten quasi ähm:: eine Ansprechpartnerin, die ähm:: die wir immer ansprechen können. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 106–110)

Nur eine befragte Austauschstudentin gibt stolz an, alle Aufgaben allein gelöst zu haben, obwohl ihre Beraterin ihr angeboten habe, die gesamten Aufgaben zu übernehmen:

B: Ich habe alles allein gemacht. Ich habe mir selbst alleine eine Wohnung gesucht. Ich habe mir alleine ein Bankkonto eröffnet. Ich habe mir allein eine Metrokarte gekauft. Also ich habe alles selbstständig alleine gemacht, keine Hilfe. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 69–71)

5.1.5 Konsequenzen

Trotz des anfänglichen Frustrationsgefühls fördern die intervenierenden Bedingungen sowie die von ihnen entwickelten Strategien die **Zufriedenheit** fast aller Austauschstudierenden an beiden Gasthochschulen. Sie lässt sich auf die Entdeckung neuer Aspekte einer Elitehochschule zurückführen:

B: Und ich denke das wird mir auch noch im Nachhinein noch sehr viel Wert sein, also die Society möchte glaube ich auch im Juni einen Trip nach Berlin machen, eine Reise anbieten, weil das ja auch so eine Start-Up- Hauptstadt ist. Und da werde ich auch wahrscheinlich mithelfen können, auch von Berlin aus und da bin ich auch sehr froh, dass ich glaube, dass da auch eine länger anhaltende Beziehung rauskommt. (Da, deutscher Austauschstudent und Vereinsmitglied an der ersten Gasthochschule, 170–174)

Viele Austauschstudierende an beiden Gastinstitutionen geben an, während ihres Auslandssemesters durch die Teilnahme an außerakademischen Verpflichtungen Kontakte zu einheimischen Studierenden und/oder Gastlernenden aufgebaut zu haben, die die soziale Frustration abbauen (vgl. Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“):

B: Das hat man ja im Vorhinein nicht gewusst und ähm (.) ja aber ich habe auf jeden Fall mich mich weiterentwickelt und so einiges einiges gelernt und mitgenommen und ein paar sehr coole Leute getroffen, die ich sicherlich nach meinem Auslandssemester als Freunde haben werde und die hoffentlich noch ein paar Mal treffe. (R1, rumänischer Austauschstudent an der ersten Gasthochschule, 248–251)

Es zeichnen sich zwei Positionen bei Austauschstudierenden und Vereinsmitgliedern ab. Laut Vereinsmitgliedern an beiden Gastinstitutionen ermöglichen die von den Vereinen organisierten Ausflüge den Kontaktaufbau zwischen Austauschstudierenden und ihren einheimischen Kommiliton*innen, weil die Treffen eine größere Zielgruppe ansprechen als eine Exkursion:

B: Parce que juste le fait d'organiser un karaoké, déjà, ça fait beaucoup connaître et la plupart du temps, c'était des duos. [...] Il forçait en fait qu'il y ait un expatrié et une personne qui soit à (nom de l'école) depuis le B1 et qui soit en France et qui chante en fait. (Kwi, einheimischer Student im dualen System (parcours entreprise) und Vereinsmitglied, 1263–1266)

B: Weil alleine schon einen Karaokeabend zu organisieren, ermöglicht, viele Leute kennen zu lernen und meistens waren es Duette. [...] Sie haben vorgegeben, dass dabei eine internationale Studentin und eine Person aus Frankreich und im ersten Bachelorjahr an (Name der Elitehochschule) singen. (Kwi)

Allerdings erwähnen Austauschstudierende an beiden Gasthochschulen, dass die einheimischen Studierenden bei einigen Veranstaltungen abwesend seien. Dies verstärke ihre soziale Frustration, weil so der Kontakt zu Einheimischen erschwert werde:

B: Man muss sagen, die Uni selbst hat für uns Austauschstudenten ähm:: eine Stadtführung organisiert, aber wie gesagt, da waren wir (.) nur die Austauschstudenten alle (.) und keine Franzosen dabei. (Se, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 121–123)

Außerdem berichten Austauschstudierende an beiden Hochschulen sowie Mitglieder des Vereins zur Integrationsförderung der Austauschstudierenden, die Zufriedenheit der Gastlernenden lasse sich auch auf die vorteilhafte geografische Lage der Gasthochschule zurückführen. Sie sei für ihre Ausflüge ein günstiger Ausgangspunkt:

B: Moi je pense que les échanges sont contents quand même. Alors euh:: ils ont des classes intéressantes. Ils ont des cours intéressants, des électifs en générale ils les choisissent. Euh::(.) mais en fait ce qui ce (.) qui les satisfait (.) c'est pas tant l'école en elle-même que (.) la situation géographique. C'est à dire on n'est pas très loin d'(nom de l'aéroport) ils font le tour de l'Europe. (ClGo, Vereinsmitglied an der ersten Gasthochschule, 298–302).

B: Ich denke, dass die Austauschstudierenden trotzdem zufrieden sind. Also äh:: sie haben interessante Kurse. Sie haben interessante Kurse, im Allgemeinen wählen sie die Themen aus. Äh:: (.) aber eigentlich, das, was, das (.) was sie zufrieden stellt (.) ist nicht so sehr die Elitehochschule selbst, sondern der Ort. Das heißt, wir sind nicht weit von (Name des Flughafens) entfernt, sie können Europa erkunden. (ClGo).

Eine weitere und seltene Konsequenz ist die **Verstärkung der Frustration** bei einer Minderheit der Studierenden in französisch- und in englischsprachigen Studiengängen. Diese Situation

erklärt sich laut einheimischen und Austauschstudierenden dadurch, dass die Gastlernenden aus Sicherheitsgründen weder ausgehen noch die Stadt besichtigen:

B: (4) I still have time now, so if I want to change (4), I can just change. Maybe when in September, I like to travel more to Paris. Yeah because there is September and October I spent most of my spare time travel to other cities because I thought I had a lot of time in November, because I have a lot of course work, so it's impossible for me to travel to other countries, so I spared November to travel in Paris but now, it's... After the Black Friday, it's a bit dangerous to travel to Paris and now I mostly stay here. (Lav, chinesische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 273-278)

Ein weiterer Aspekt der Verstärkung der Frustration liegt der Entscheidung zugrunde. Sie wollen kein neues Auslandssemester an der gleichen Gasthochschule durchlaufen, weil sie die Erfahrung an der Gasthochschule nicht schätzten:

B: Es war unterm Strich kein schlechtes (.) es war ein gutes... Es war nur nicht so gut, wie ich es erwartet hätte und ähm ich glaub' (.) also ich würde es nicht noch ein zweites Mal so machen (R1, rumänischer Austauschstudent, 240-242).

Als eine weitere Konsequenz der Bewältigung von inner- und außeruniversitären Aufgaben an der zweiten Gasthochschule erwähnen viele der dortigen Gastlernenden den entstehenden **Zeitverlust**. Austauschstudierende sagen, diese stünden in seltenen Fällen sogar im Zusammenhang mit finanziellem Druck und psychologischer Belastung:

B: [W]ir brauchten dringend, dringend ähm:: Unterschriften für Erasmus. Ähm:: ansonsten hätten wir kein Erasmus mehr bekommen. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 52-54)

Fokussieren sich die Austauschstudierenden zu lange auf die Bewältigung unerwartet auftretender Aufgaben, die normalerweise vor ihrer Ankunft hätten geregelt werden sollen, tritt die Integration ins administrative und soziale System der Gasthochschule in den Hintergrund. Dies verstärkt ihre Frustration, weil sie von den Angeboten an und außerhalb der Gastuniversität nicht profitieren und ihre Studienbedingungen nicht verbessern können:

B: [P]ar contre il y a une intransigeance sur le côté je vous ai demandé de faire des choses, j'en ai besoin. Si vous ne le faites pas au moment où je vous reçois et vous faites perdre du temps aux autres et ce qui est très important c'est que votre intégration se passe le plus (2) le plus smooth possible euh:: pour qu'ensuite vous puissiez (.) aller faire votre vie, étudier, profiter des activités qui ont vont être mises en place pour vous et ne pas perdre de temps à faire quatre photocopies etc. (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 184-190).

B: [A]lledings gibt es andererseits auch keine Kompromisse, was die Dinge betrifft, die von euch verlangt wurden. Wenn ihr das nicht macht, wird bei eurer Ankunft viel Zeit verschwendet wegen euch und was noch wichtiger ist, wenn ihr gut vorbereitet seid, vereinfacht das auch eure Integration (2) und sie verläuft so *smooth* wie möglich ::, damit ihr danach machen könnt, was ihr wollt, lernen, die Aktivitäten genießen, die euch angeboten werden, und keine Zeit damit verlieren vier Kopien zu machen. (JC, 184-190)

Darüber hinaus erläutern Gastlernende, dass diese Probleme gleichzeitig mit Problemen aus verschiedenen anderen Bereichen auftreten könnten, was zu zusätzlichen Belastungen führe:

B: Ich musste aus meiner ersten Wohnung ausziehen, weil ich Probleme hatte.

I: Welche Probleme hattest du?

B: Ich hatte *punaise de lit* (Bettwanzen).

I: (Lachen 2). Oh Gott.

B: Also ganz, ganz schlimm und ich musste dann aus der Wohnung raus und musste noch kurzfristig eine neue Wohnung organisieren, die sehr, sehr viel teurer ist als meine alte. Und das sind (2) alles Probleme, die einen nerven. Also man muss zur Uni und nebenbei hat man noch so viele andere Sachen. Dann hat die

Metrokarte nicht funktioniert. Ich hatte kein Konto. Dann musste ich ein Foto machen gehen.“ (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 89–98)

Schluss

Bei den befragten Austauschstudierenden lassen sich verschiedene Formen der Frustration feststellen, die sich überwiegend auf mangelnde Informationen an der Herkunfts- oder der Gasthochschule oder auf die mangelnde Vorbereitung der Gastlernenden zurückführen lassen. Es steht fest, dass alle Gastlernenden an außerakademischen Veranstaltungen teilnehmen, um ihrer Frustration entgegenzuwirken. Der mit den Veranstaltungen verbundene Leistungsdruck und der höhere Arbeitsaufwand verstärken allerdings bei den Austauschstudierenden im französischsprachigen Studiengang eher die Frustration, als dass sie ihr entgegenwirken würden. Es entsteht der Eindruck, dass für den Prozess der Bewältigung der inner- und der außeruniversitären Aufgaben die gleichen Personen wie im Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“ hinzugezogen werden. Dagegen bezieht sich Frustration im Bildungsbereich auf das Phänomen „anders lernen wollen und müssen“, das im folgenden Kapitel dargestellt wird.

5.2 Phänomen: anders lernen wollen und müssen

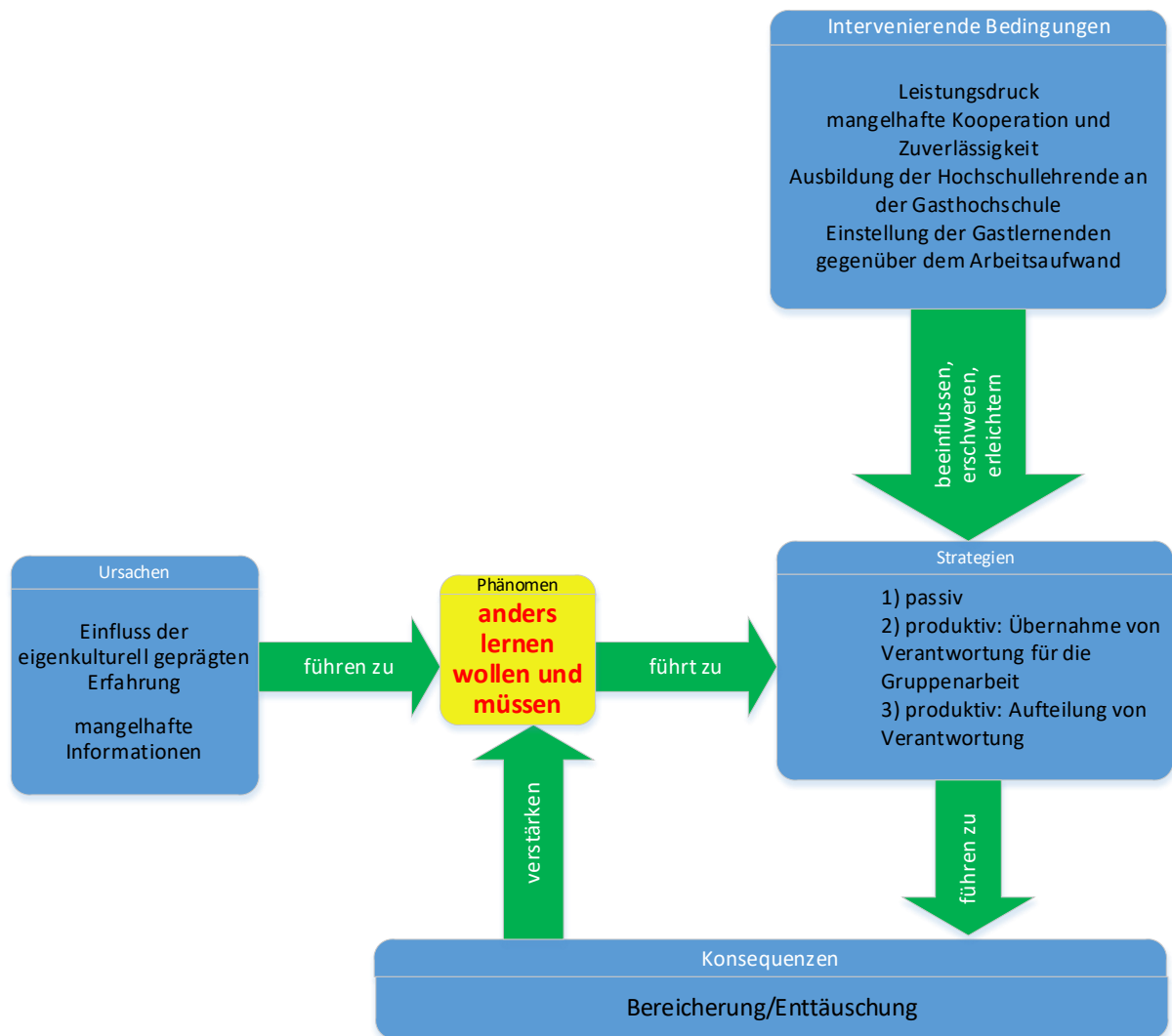


Abbildung 5: Anders lernen wollen und müssen
(eigene Darstellung)

Dieses Kapitel behandelt den neuen Lernprozess der Gastlernenden. Diese werden zunächst beschrieben (5.2.1) und danach die Ursachen (Abs. 5.2.2) und die Strategien (Abs. 5.2.3) präsentiert. Im Gegensatz zum Phänomen „Frustration“ sind die Strategien und die intervenierenden Bedingungen (Abs. 5.2.4) vielfältig und führen zu konträren Konsequenzen: Bereicherung einerseits und Enttäuschung andererseits.

5.2.1 Beschreibung des Phänomens

Das Phänomen „anders lernen wollen und müssen“ bezieht sich auf die Notwendigkeit und die Bereitschaft der Austauschstudierenden, andere Lernstoffe zu erarbeiten, Lernmethoden umzusetzen und sich auf Lehrmethoden einzustellen, die sie aus einer passiv-aufnehmenden in eine aktiv-agierende Rolle überführen. Die erhobenen Daten zeigen, dass nur wenige Gastlernende eine neutrale oder positive Haltung einnehmen:

B: No Brasil sempre tem né... A gente tem um jeitinho. O que é bom também. Não significa que não posso dizer que aqui é mais difícil. É uma exigência diferente. Então eu sinto essa diferença. (B1, brasilianische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 105–106)

B: In Brasilien haben sie immer... Wir haben eine Art zu improvisieren, was auch gut ist. Das bedeutet nicht, dass ich sagen kann, dass es hier schwieriger ist. Es gibt hier andere Anforderungen. Ich spüre diesen Unterschied (B1)

Die asiatischen und die deutschen Gastlernenden äußern sich am häufigsten und am ausführlichsten über dieses Phänomen und zeigen starke Dimensionen. Befragte Gastlernende erwähnen unterschiedliche Aspekte, die im Zusammenhang damit stehen. Die durchgeführten Interviews zeigen, dass Austauschstudierende vor allem Unterschiede in der Lehre zwischen der Gast- und Herkunftshochschule konstatieren. Verschiedene Facetten der **Qualität der Lehre** werden angesprochen. Am häufigsten äußern Austauschstudierende an beiden Gastinstitutionen Unterschiede in der **Themenbehandlung** zwischen Heim- und Gastuniversität. Drei Positionen werden eingenommen: Zwei beziehen sich auf die Lehre an der Gastuniversität, eine auf die Lehre an der Herkunftshochschule.

Rahmenbedingungen der Lehrqualität

Asiatische Studierende berichten von der Übernahme von Verantwortung für ihren Lernprozess und von Involviertheit durch aktives Lernbewusstsein. Weil sie über die notwendigen fachlichen Voraussetzungen verfügen würden, könnten sie einen Beitrag leisten. Aufgrund der im Vergleich zur Herkunftsinstitution reduzierten Größe der Lerngruppe erreiche die Lehrkraft eine Aktivierung ihrer Lernenden, die die Gastlernenden früh aus einer passiven Konsumhaltung herausreißt und eine bessere Lehrqualität ermögliche:

I: How was your class? Your class? Yes.

B: (2) I think it was small, Most of the classes here very small like maybe 20 people or 30 people. So the class is good. Yeah because the professor can listen to everybody that participates it is good. (T.A., Austauschstudentin aus Thailand an der ersten Gasthochschule, 147–150)

Die Lehrkraft erwarte von den Studierenden, die Literatur zu rezipieren, was zu einer Form des Tiefen-Lernens führe:

B: [Y]ou have to put a lot of effort before the classes you have to read a lot of pieces or articles for the course or you have to read, I have an accounting class here so you have to do a lot by yourself. I think it totally your responsibility. (T.A., Austauschstudentin, 150–153)

Außerdem erzählen die befragten asiatischen Studierenden sowie der Leiter der zweiten Gastuniversität, dass sie mit der Lektüre und Aufarbeitung von Literatur zu ihnen bisher fremden Lehrinhalten und Themenbereichen auch über an ihren Herkunftsuniversitäten nicht verwendete Arbeitsperspektiven nachdenken (Förderung der epistemologischen und transdisziplinären Kompetenzen):

B: I have experience a very different classes which encourage you to do all different careers from the classes. (T.A., Austauschstudentin aus Thailand, 93–94)

Die Befragten erklären, dass sie von der durch diese Sozialformen und Kenntnisse realisierten Förderung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten der Lernenden in der Arbeitswelt profitieren:

B: So you know, when I graduate from university and go to the company, it help me to work with my co-mates. (D1, chinesischer Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 90–91)

Deutsche und einheimische Studierende nehmen eine dazu gegensätzliche Position ein. Sie berichten von oberflächlicher Behandlung fachübergreifender Einheiten. Fachkenntnisse würden sie nicht vertiefen, weil die akademischen Veranstaltungen Wiederholungsphasen enthielten, die sie als langweilig empfinden und die sie dennoch durchlaufen müssen. Überdies werde das Interesse an bestimmten Inhalten nicht gefördert (mangelnde berufliche Handlungskompetenz):

B: Wir haben da Fächer (.) äh:: in jeder (.) in jeder Stunde (.) wiederholt sich irgendwie alles. Zum Beispiel Ethik. Wir reden die ganze Zeit nur über Moral und Ethik und also, ja gut, es gibt immer (.) immer langweilige Fächer, aber (.) weiß ich nicht. Wirklich. Wir (.) wir reden immer, wir stellen immer ein Unternehmen vor (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 207–210)

B: On [L'enseignant] nous donne un texte à lire par exemple. [] Il faut lire les textes académiques, forcément, les textes chiants à lire. [...] On dit qu'on a du mal à comprendre une théorie par exemple. On [L'enseignant] nous dit c'est comme ça parce que l'environnement en lui-même est difficile à comprendre.

I: D'accord. En fait, tu penses que c'est trop abstrait.

B: Ouais. C'est trop abstrait.

I: C'est trop abstrait et pas assez centré sur la pratique. (Taï, 1. Teil, einheimischer Student an der zweiten Gasthochschule, 874–885)

B: Die Lehrkraft gibt uns einen Text, der wir lesen müssen. Wir müssen wissenschaftliche und stinklangweilige Texte lesen. [...] Wir sagen der Lehrkraft, dass wir die Theorie nicht gut verstehen können. Die Lehrkraft sagt uns, dass es so ist, weil die Umwelt schwer zu verstehen ist.

I: Ok. Du denkst, dass es zu abstrakt ist.

I: Es ist zu abstrakt und nicht praxisorientiert. (Taï)

Im Unterschied zu Studierenden an der ersten Gastuniversität konstatieren die deutschen Austauschstudierenden an beiden Gastinstitutionen und einheimische Studierende an der zweiten Gasthochschule zudem, dass die Verwertbarkeit bzw. die Nützlichkeit der von der Gasthochschule vermittelten Lehrinhalte in Bezug auf berufsrelevante Kompetenzen nicht reflektiert werde:

B: [U]nd andererseits meiner Meinung nach auch nicht wirklich helfen auf den Beruf vorzubereiten oder irgendwie mehr Wert bringen (3) zum Beispiel ähm:: (Name des Kurses) ist ein Kurs zum Beispiel in dem ich nicht den geringsten Sinn sehe. (L2, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 223–226)

Aus Sicht des Fachpersonals liegt das Problem in der mangelnden Anerkennung der Ausbildung an der Gastuniversität. Diese biete eine andere Lehre als die von der Herkunftsinstitution gewohnte an, was zur Nichtteilnahme von potenziellen Gastlernenden führe:

B: [N]ous avons un certain nombre d'universités qui ne veulent pas valider ces crédits en dépit du caractère à mon avis éminent intéressant et fondé pédagogiquement dans le domaine du business, nous avons. Je ne citerai pas toujours les mêmes pays et les mêmes types d'universités extrêmement fondés sur l'acquisition de contenu en dépit des résultats, en dépit des films qu'on a fait, en dépit d'une (*pas compris*) etc... On a des universités qui ne veulent pas valider ces crédits donc les étudiants n'y assistent pas. (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender, 406–411)

B: Es gibt also bestimmte Universitäten, die diese Credits trotz des immens interessanten und im Business-Bereich pädagogisch fundierten Charakters dieser Woche nicht vergeben wollen. Ich will nicht die ganze Zeit die gleichen Länder und Universitätstypen aufzählen, die sich ungeachtet der Ergebnisse, der Filme, die wir gedreht haben, der (*akustisch nicht verständlich*) etc. extrem auf die Vermittlung von Inhalten fokussieren... In jedem Fall gibt es Universitäten, die diese Credits nicht vergeben wollen, von daher nehmen auch die Studierenden von da nicht an der Woche teil. (Re)

Ein weiterer Aspekt der Qualität der Lehre besteht im **Arbeitsaufwand**. Austauschstudierende erläutern Unterschiede in der zeitlichen Organisation der Lehre zwischen Gast- und Herkunftshochschule. Es zeichnen sich zwei Positionen ab, die von asiatischen ebenso wie von anderen Austauschstudierenden vertreten werden: Einerseits bewerten asiatische Studierende und einzelne der anderen Gastlernenden das Bildungssystem der Gastinstitution positiv und nehmen es sogar als „einfach“ wahr:

I: How can you describe your semester?

B: Describe. Easy. (CH2, chinesischer Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 83–84)

Sie berichten von einem geringeren Arbeitsaufwand an der Gastinstitution:

B: Ich habe hier mit den Kursen nicht viel Arbeit. (R1, rumänischer Austauschstudent an der ersten Gasthochschule, 312)

Andererseits erzählen nahezu alle von der Notwendigkeit einer kontinuierlichen Mitarbeit über den (fast) gesamten Zeitraum des Austauschsemesters. Nur eine Minderheit bewertet dies positiv. Die Mehrheit der Gastlernenden bemängelt diese Verpflichtung, weil sie dadurch weniger Zeit für ihre nicht-akademischen Veranstaltungen habe. Das verstärke das Frustrationsgefühl (vgl. Phänomen „Frustration“):

B: Agora tem muita coisa pra fazer, agora que tá mais pro fim do semestre. A gente tá com muita carga de trabalho, mas tudo bem e a gente teve um tempo antes disso pra saber, se adaptar primeiro, até começar a ter muita coisa pra fazer. (B1, brasilianische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 80–82)

B: Derzeit gibt es viel zu tun. Jetzt ist Semesterende. Wir haben viel Arbeit, aber alles läuft gut und wir hatten vorher Zeit, um uns anzupassen, bevor es so viel zu tun gab. (B1)

Ein weiterer Aspekt zeigt sich in der **Zusammensetzung der Klassen**. Die Mehrheit der Gastlernenden an beiden Gastinstitutionen erläutert, sie besuche Kurse, an denen fast nur Austauschstudierende teilnehmen. Nur eine Minderheit der Austauschstudierenden, die sich für einen französischen Studiengang entschieden haben, erklärt, sie nehme an allen akademischen Veranstaltungen gemeinsam mit einheimischen Kommiliton*innen teil:

B: We stay always with other people. Because more of my classmates are with international students, it means I will work with the people from, the students from Germany, France, Korea maybe Mexico. (D1, chinesischer Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 93–95)

B: Also, es...es...die Sache ist die, wir sind ja nur mit den französischen Studenten. Also wir sind insgesamt drei deutsche Studenten, die das französische *double diplôme* machen. Sprich, das ist 'ne Klasse, alles tutto completti sind wir glaub' ich 29, davon drei Deutsche, der Rest Franzosen. (Ya1, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 47–50)

Die Berater*innen der beiden Gastinstitutionen erwähnen sogar, Studierende würden akademische Veranstaltungen wechseln, weil sie mit französischen Sprachproblemen konfrontiert werden (vgl. Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“). Dahingehend erläutern einige Gastlernende im englischsprachigen Studiengang, sie hätten sich gewünscht, akademische Veranstaltungen in der Sprache des Gastlandes besuchen zu können, wenn es seitens der Herkunftshochschule und mit ihren kognitiven Kompetenzen möglich gewesen wäre:

B: Aber was ich hätte anders machen können, ja ich hätte die Kurse auf Französisch wählen können, aber ich hatte zu sehr Angst wegen dem Level des Französischs. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 235–236)

Ein weiterer Aspekt der Rahmenbedingungen betrifft an beiden Gasthochschulen **die organisatorischen Regelungen**. An beiden Gastinstitutionen gilt Anwesenheitspflicht. Berater*innen und fast alle deutschen Gastlernenden erwähnen sie:

B: La présence en cours est obligatoire. (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende, 88)

B: Die Anwesenheit ist verpflichtend.

Außerdem wird die Qualität der Lehre von den **Sprachkompetenzen der Gastlehrenden** beeinflusst. Deutsche Austauschstudierende und einheimische Studierende, die akademische Veranstaltungen in englischer Sprache besuchen, sind sich bei der Frage über die Sprachkompetenzen der Gastlehrenden einig, während ihre internationalen Kommiliton*innen sich nicht dazu äußern. Sie erklären, die Qualität der Lehre an der Gasthochschule sinke, weil französische Lehrende Schwierigkeiten mit der englischen Aussprache haben, von einer Sprache zur anderen wechseln und einen mangelhaften Wortschatz besitzen:

B: [D]ie Professoren sind vielfach auch Franzosen. Ähm:: manchmal wechseln einige Professoren teilweise ins Französische, um etwas zu erklären, was nervig ist. (L2, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 68–70)

B: Also das einzige, was ich an Erfahrung gemacht habe, ist, dass die Lehrer wirklich schlechtes Englisch sprechen. Wirklich schlecht mit ganz ganz starkem Akzent und Probleme, Vokabeln zu wissen. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 102–104)

5.2.2 Ursachen

Eine Ursache für das Phänomen „anders lernen wollen und müssen“ ist **der Einfluss der eigenkulturell geprägten Erfahrung**. Die Schwierigkeit bei der Themenbehandlung an der Gasthochschule liegt darin, andere Lehr- und Lernmethoden kennenzulernen, ohne sie negativ zu bewerten:

B: [V]ielleicht das (.) ein Problem vom persönlichen Mind Set her was ich auch versucht habe zu bekämpfen ähm:: einfach durch ähm... Es sich einfach wieder vor Augen zu führen, dass es... also es gibt ja dieses Mantra „it’s not wrong, it’s not right, it’s different“ und sich das immer wieder in Erinnerung zu rufen ähm::, was halt am Anfang nicht so gut geklappt hat. (Da, deutscher Austauschstudent und Vereinsmitglied an der ersten Gasthochschule, 67–71)

Zwei gegensätzliche Positionen zeichnen sich zwischen den Austauschstudierenden und dem Fachpersonal ab. Die Austauschstudierenden stellen die kognitiven Kompetenzen der einheimischen Kommiliton*innen und so **die Heterogenität in der Lerngruppe** in Frage. Befragte Deutsche erläutern, die Lehre an der Gasthochschule sei nicht anspruchsvoll und rege nicht zum Denken an, weil die Gastlernenden leistungstärker als ihre einheimischen Kommiliton*innen seien. Die Heterogenität erklärt sich laut den Austauschstudierenden und ihren einheimischen Kommiliton*innen über die Dauer der Fachspezialisierung an ihrer Herkunftsuniversität:

B: Ich hätte vielleicht ein oder zwei Kurse anders gewählt, von den Fächern, weil mir die Fächer zu einfach waren. Ich habe jetzt beispielsweise (...). Ich habe einen Kurs, das ist (Name des Kurses) zwei Jahre als Spezialisierung gemacht und ich habe mir erhofft, dass das spannend wird, aber wir haben von Null angefangen. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 205–210)

Nur eine Minderheit der Austauschstudierenden erläutert, sie habe schon mit französischen Studierenden an ihrer Herkunftsuniversität gearbeitet und bereits zu dieser Zeit Unterschiede festgestellt. Allerdings entsteht der Eindruck, dass die Anpassung an der Gasthochschule trotz dieser Erfahrung an der Herkunftshochschule nicht viel einfacher geschieht als bei den übrigen Austauschstudierenden. Sie wird sogar als belastend empfunden:

B: [I]ch hab‘ in Deutschland viel mit Franzosen gearbeitet und auch Gruppenarbeit mit Franzosen gehabt also ich weiß, dass da Unterschiede sind.

I: Okay. Ja.

B: Ich wusste das schon davor.

I: Ja.

B: Und ich hab‘ auch ähm:: daheim Präsentationen genau über das Thema gemacht und ich wusste, dass es anders is‘ als in Deutschland. Ähm:: ja, und da hab‘ ich (2) immer diese Sachen, die ich damals gelernt hatte, dann mir (.) vor die Augen geholt, um zu gucken, dass ich (.) dass es normal is‘. (Ya1, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 116-118)

Das Fachpersonal der Gastuniversitäten kritisiert die Lehre der Herkunftsuniversitäten. Die Studierenden würden dort nicht in den Lehrprozess einbezogen, bei ihnen sei dies anders. **Fehlende Involviertheit** sei keine Möglichkeit, den Fortgang des Lernprozesses zu steuern und zu kontrollieren:

B: Donc on a encore selon les universités la toute-puissance du cours, etc.. dans lesquelles peut-être il y a quelques projets qui sont mis en place mais j’en sais rien mais dans tous les cas c’est le professeur, docteur, chercheur qui contrôle la distribution des savoirs. (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts an der zweiten Gasthochschule und Lehrender, 140–142)

B: Je nach Universität herrscht also immer noch diese Allmacht der Kurse etc., in denen zwar vielleicht hier und da Projekte durchgeführt werden, aber ich weiß auch nicht, auf jeden Fall ist der Professor, der Doktor, der Wissenschaftler für die Weitergabe des Wissens zuständig. (Re)

Auch die **Dauer der akademischen Veranstaltungen und die Vorbereitungszeit** wird in Bezug auf die Qualität der Lehre an der Gasthochschule thematisiert. Sie ist an einigen Herkunftsuniversitäten länger als an der zweiten Gasthochschule:

B: [A]uch die Vorlesungen sind ja viel, viel länger. Drei Stunden ist ja hier eine Vorlesung und in Deutschland bei uns an der Uni anderthalb Stunden. Das ist auch ‘n großer Unterschied, sehr großer Unterschied. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, Z. 269–271)

B: Ähm, dass (.) dass hier die ganzen französischen Studenten auf (2) so auf äh:: mmh:: wie sagt man das? Nicht (.) nicht im Voraus, sondern (.) hah:: auf Spontaneität getrimmt werden, aber derartig, also (..) schon, schon fast gezwungen werden, äh:: kreativ, also (.) spontan zu sein, „zack, jetzt in fünf Minuten präsentieren!“ In Deutschland (.) ist es eher selten, selten, selten der Fall. (I1, Z. 193–197)

Vor allem Gaststudierende aus Asien deuten an, die im Vergleich zu ihrem Herkunftsland geringere Anzahl an akademischen Veranstaltungen bedeute für sie mehr Freizeit, was Anteil an ihrer Zufriedenheit habe:

B: Yes because in China every weeks we have maybe a morning, afternoon, all the class. Here I have only four classes and I like tomorrow I don’t have class. I came walking around Paris. The focus I came here only for study. You can the rest of time travel, visit so that is. Studying here is super easy. (CH2, chinesischer Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 96–99)

Zwei weitere der von den Befragten erwähnten Ursachen des Phänomens verweisen auf die Struktur der Gasthochschulen. **Die personelle Struktur einer Klasse** ist in diesem Zusammenhang entscheidend. Die Mehrheit der Austauschstudierenden an beiden Gastuniversitäten besuchte an ihren Herkunftshochschulen akademische Veranstaltungen mit Kommiliton*innen

der gleichen Herkunftskultur, sodass sie alle über die gleiche Arbeits- und Denkweise verfügten:

B: In my home university, people are mostly from Hong Kong and China, so people think in the same way that we are very structured, we are very conservative, we want to know what the professor wants. (Lav, chinesische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 180–182)

Im Unterschied zu den beiden Gastuniversitäten wurde die Anwesenheitspflicht an einigen Herkunftshochschulen abgeschafft. Eine Beraterin sagt, viele Austauschstudierende seien gegen die Anwesenheitspflicht, weil die Anwesenheit nicht zur Beteiligung verpflichte und die Eigenverantwortung der Studierenden untergrabe (vgl. Ursachen „mangelhafte Informationen“).

Als weitere Ursache werden **mangelhafte Informationen an beiden Gasthochschulen** auf sozialer und institutioneller Ebene genannt. Austauschstudierende empfinden die von der Lehrkraft bestimmte Gruppenzusammensetzung bei Gemeinschaftsarbeiten als willkürlich. Die Befremdung der neuen Kommiliton*innen führe zu Frustration, weil der eigene Beitrag zur Zusammenarbeit nicht eingeschätzt werden könne:

B: Und dann sagt die Lehrerin: „Ja, ihr Deutschen, trennt euch mal für die Gruppenarbeiten. Nehmt sie mal auf.“ Ja, hat natürlich nicht funktioniert. Also, wir sind, die beiden sind zusammengeblieben, die beiden anderen. Ähm, ich bin dann immer so in eine Gruppe geschickt worden. Ich kannte die Leute nicht. Ähm:: Ich wusste nicht, dass die Gruppen (.) für die Gruppenarbeiten (.) ähm:: das ganze Semester lang (.) so bestehen bleiben. Ja, ich hatte ja auch keine Wahl. Ich kannte ja keinen. Wie soll ich mir die Leute aussuchen? (L1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 41–46)

Überdies zeigen die Daten, dass Berater*innen und Austauschstudierende mit Sprachproblemen in den akademischen Veranstaltungen konfrontiert werden. Die Einheimischen kommunizieren in ihrer Muttersprache, während die Austauschstudierenden die gleiche Sprache als Fremdsprache anwenden. Da die Fremdsprachenbenutzer*innen über geringere Sprachkompetenzen verfügen als ihre einheimischen Kommiliton*innen, entsteht eine asymmetrische Kommunikationssituation (vgl. Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“):

B: Il y avait des étudiants qui ont pris des cours en français parce que ils considéraient qu'ils parlaient un peu français et que ce serait intéressant de prendre un cours en français sauf qu'ils se sont retrouvés avec des groupes avec la majorité des étudiants français. Et ils avaient beaucoup de mal parce que bah :: parce que les Français ne faisaient pas du tout attention (.) pas du tout attention au fait que des étudiants ne maîtrisaient pas aussi bien la langue qu'eux. Donc ils comprenaient que le prof racontait mais comme à (nom de l'établissement) il y a beaucoup de travail en groupe (.) c'est très interactif en fait (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, 290–297)

B: Es gab Studierende, die Kurse auf Französisch gewählt haben, weil sie dachten, dass sie ein bisschen Französisch sprechen und dass es interessant wäre, einen Kurs auf Französisch zu nehmen, aber sie fanden sich in Gruppen wieder, in denen französische Studierende die Mehrheit darstellten. Und sie haben sich sehr schwer damit getan, weil, na ja:: weil die Franzosen überhaupt nicht Rücksicht darauf genommen haben (.) überhaupt nicht auf die Tatsache geachtet haben, dass einige Studierende die Sprache nicht so gut beherrschten wie sie. Sie verstanden also, was der Dozent erzählte, aber da es an der (Name der Hochschule) viel Gruppenarbeit gibt. Es ist im Grunde genommen sehr interaktiv. (MaleNo)

Eine andere Form mangelhafter Informationen bringen die Befragten in Verbindung zur Absprache mit anderen Kommiliton*innen aus der gleichen Heimat über die Lehre in der Gasthochschule. Der gleiche Blickwinkel verstärkte die Frustration:

B: Es ist ein sehr sehr anderes Lehrsystem, als ich es gekannt habe und da hat (.) ungewollt und unbewusst eine innere Ablehnung angefangen sich aufzubauen, so nach dem Motto „Das ist alles doof hier wie die das machen. Die haben doch keine Ahnung. Ich kenne das so und so weiter“ Und das war eine sehr (.) nicht so

eine schöne Phase. Weil dann hat man sich auch mit vielen anderen Deutschen getroffen und die haben einen quasi bestärkt in dieser Meinung, dann hat es sich hochgeschaukelt und dann hat man so gedacht „ja das ist doch alles doof wie die das hier in Frankreich machen“ und ähm:: die Phase hat dann einige Wochen gedauert. (Da, deutscher Austauschstudent und Vereinsmitglied an der ersten Gasthochschule, 45–53)

Im Hinblick auf die institutionelle Ebene zeigen die Daten, dass die Anwesenheitspflicht vorgeschrieben wurde, um den Anforderungen der Eltern der einheimischen Studierenden zu genügen. Die Anwesenheitspflicht gebe Ordnung vor und ermögliche Kontrolle:

B: C'était très drôle. L'année dernière on a organisé les journées de portes ouvertes et on avait invité... Donc on les [étudiants internationaux] présente toujours pour présenter le côté international. Et euh:: c'était très marrant car on a demandé aux étudiants étrangers qui étaient là des étudiants internationaux quelques-uns de venir pour témoigner éventuellement. Et à côté de moi, il y avait un étudiant Canadien qui justement se plaignait de ce système d'absences euh:: enfin de présences obligatoires. Il disait : « Voilà au Canada c'est pas obligatoire. Tout le monde est en cours et là c'est obligatoire mais tout le monde n'essaie de ne pas venir (3). Ça ne marchait pas en plus ». Il était très très mécontent de ce système et juste on discutait de ça deux minutes plus tard une maman qui est passée une maman qui était en recherche d'une école pour sa fille et qui nous disait : « Ah oui alors est-ce que c'est aussi le bazar comme à l'université. Comment surveillez-vous les étudiants ? » Donc c'est là moi... ça ne faisait pas si longtemps que j'étais là et le contraste de perception d'un côté il y a la demande du client on va dire les parents de nos étudiants qui paient beaucoup d'argent et de faire en sorte que ces étudiants soient vraiment encadrés pas surveillés c'est pas le bon terme accompagnés, ne pas laisser à eux-mêmes et d'un autre côté la perception des étudiants venant d'un autre système où ils vivent ça comme quelque chose de complètement inutile qui nuit à la ... donc voilà. (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende, 141–156)

B: Das war sehr lustig. Letztes Jahr haben wir den Tag der offenen Tür organisiert und wir hatten (die internationalen Studenten) eingeladen... Also wir stellen sie [hier: die internationalen Studierenden] immer vor, um die Internationalität zu zeigen. Und äh :: das war sehr lustig, weil wir die internationalen Studierenden, die da waren, einige der internationalen Studierenden, gebeten haben, zu kommen, um unter Umständen zu berichten. Und neben mir war ein kanadischer Studierender, der sich eben über die Regelung der Fehlstunden beklagte ähm :: genauer gesagt, der obligatorischen Anwesenheit. Er sagte: „Also in Kanada ist es nicht obligatorisch. Jeder ist im Kurs und hier ist es obligatorisch, aber alle versuchen, nicht zu kommen (3). Das funktionierte auch nicht.“ Er war sehr, sehr unzufrieden mit diesem System und wir diskutierten gerade zwei Minuten später darüber, als eine Mama, die vorbeiging, eine Mama, die eine Hochschule für ihre Tochter suchte, und die uns sagte: „Ah, ja, also ist es wie an Universitäten auch das reinste Chaos. Wie überwachen Sie die Studierenden?“. Also, da... es war nicht so lange her, dass ich da war und bei mir den Perspektivwechsel wahrnahm. Einerseits gibt es die Anfrage der Klienten, sagen wir mal, die Eltern unserer Studierenden, die viel Geld bezahlen und möchten, dass diese Studierenden wirklich betreut werden, nicht überwacht, das ist nicht der richtige Ausdruck (.) begleitet, dass sie nicht auf sich allein gestellt werden und andererseits die Wahrnehmung der Studierenden, die aus einem anderen System kommen, wo sie dies als total unnötig erleben, das dem/der (.) schadet, also genau. (MaleNo)

Überdies konstatiert die Beraterin, dass eine frühere Information der Gastlernenden über die Rahmenbedingungen ihr Verständnis fördere:

B: C'est ce que j'ai commencé à dire c'est qu'au début l'année dernière j'ai eu beaucoup de problèmes. Vous m'avez demandé comment on gère les problèmes. J'avais beaucoup de problèmes liés à ça euh:: Encore une fois, cette année j'ai vraiment communiqué à l'avance. Dans mes tous premiers emails (.) j'ai dit aux étudiants: „Faites attention il n'y aura pas de changements possibles“ et c'est vrai que cette année je touche du bois j'ai eu aucun problème lié à ça mais aucun. (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, 284–289)

B: Das ist das, was ich angefangen habe zu sagen. Anfang des letzten Jahres habe ich viele Probleme gehabt. Sie haben mich gefragt, wie man mit den Problemen umgeht. Ich hatte viele Probleme diesbezüglich äh :: Noch einmal, dieses Jahr habe ich dies wirklich schon im Vorhinein mitgeteilt. In meinen allerersten Mails (.) habe ich den Studierenden geschrieben: „Passen Sie auf, es werden keine Änderungen möglich sein“ und es ist wahr, dass ich dieses Jahr – ich klopfe auf Holz – keine Probleme diesbezüglich hatte, aber auch kein einziges. (MaleNo)

5.2.3 Strategien

Es zeichnen sich drei Strategien im Umgang mit dem Phänomen „anders lernen wollen und müssen“ ab. Austauschstudierende zeigen sich **passiv**, weil sie die Art der Ausbildung durch die Hochschuldozent*innen und die fakultätsspezifischen Regelungen nicht ändern können, oder produktiv durch die Entwicklung von Strategien der Übernahme von Verantwortung für die Gruppenarbeit oder der Aufteilung von Verantwortungen.

Der Handlungsspielraum der Gastlernenden wird nur bei der Themenbehandlung und dem Arbeitsaufwand in der Gruppenarbeit eingeschränkt. Die meisten Befragten geben an, sich für eine **Übernahme der Arbeit** ihrer Kommiliton*innen zu entscheiden, um am Schluss Ergebnisse präsentieren zu können. Wichtig scheint, dass fast alle Austauschstudierenden extrinsisch motiviert sind, um einen Misserfolg zu vermeiden:

B: Aber wenn man alles einen Abend vor der Präsentation anfängt, das 'n bisschen schwierig ist, zu organisieren. Ähm:: die letzten zwei Gruppenarbeiten hab' ich alleine gemacht. (L1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 50–52)

Nur selten erklären die Austauschstudierenden, dass ein höheres Aktivierungspotenzial aller Lernenden vorhanden sei. Die erhobenen Daten zeigen aber, dass dieses Aktivierungspotenzial nicht eingesetzt wird und sich die Gruppenmitglieder nicht kooperativ zeigen. Darunter leidet das Ergebnis. Trotz ihrer eigentlich extrinsischen Motivation gehen Lernende in dieser Situation davon aus, dass jedes Gruppenmitglied Mitverantwortung für die gemeinsame Leistung übernehmen muss:

B: Ähm:: das was bisher das einzige Problem, das ich bisher wahrgenommen habe, (2) dass unterschiedliche Arbeitsmotivationen aufeinander treffen und man weiß nicht (.) Motivation (.) mmh versuchen muss, die anderen Leute zu motivieren (.) und ihnen zu zeigen [...], dass es echt wichtig ist und wie die Note aussieht und dass sie verantwortlich sind (L2, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 101–104).

Es zeigt sich, dass die Gruppenmitglieder sich auf einen von der Gruppenleitung und von den formulierten Zielen bestimmten Prozess einlassen. **Teamfähigkeit** wird zum zentralen Gesprächsgegenstand. Feste Rollen werden in den Kleingruppen verteilt und Regeln aufgestellt, damit sich jedes Gruppenmitglied mit der ihm zugeteilten Fragestellung bis zu einem bestimmten Zeitpunkt beschäftigt. Jedes Mitglied soll einen Beitrag leisten, damit die Gruppenarbeit ein Erfolg wird. Nur eine Minderheit der Austauschstudierenden fühlt sich mit dem Überrechtfertigungseffekt als Wechsel von der intrinsischen zur extrinsischen Motivation konfrontiert. Die von den Studierenden entwickelte Methodik dient der kooperativen Arbeit mit allen Gruppenmitgliedern. Ziel ist die Verschriftlichung der Arbeitsergebnisse aller Lernenden:

B: Ich habe mehr wie gesagt mit Vorschlägen (.) das man hier und da (.) eine *Deadline* setzen sollte, wo alle etwas vorstellen, dass man feste (.) feste Termine gesetzt ähm ähm , wo man (.) wirklich etwas geschrieben hat (.) wo man sagt Mmh ::"bereitet alle etwas vor (.) und an dem Zeitpunkt ähm:: gleicht mit anderen ab", (.) dass man nicht so ähm:: (3) sagt: (.) „man würde gerne etwas machen, (.) dass man wirklich sagt (.) gut zwei Seiten bis dahin“ (2) und danach hat man noch eine feste Vereinbarung (L2, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 107–111).

5.2.4 Intervenierende Bedingungen

Im Bereich der intervenierenden Bedingungen spielt vor allem der **Leistungsdruck** bei den Befragten eine große Rolle. Die Austauschstudierenden in den französisch- und englischsprachigen Studiengängen nehmen den Leistungsdruck unterschiedlich wahr. Er steht in Zusammenhang mit ihren Erwartungen vor dem Auslandssemester (vgl. Phänomen Frustration). Alle Austauschstudierenden, die sich für den französischen Studiengang an der zweiten Gasthochschule entschieden haben, sprechen von übermäßigem Leistungsdruck in ihrem Auslandssemester, der aus den insgesamt hohen Anforderungen im Studium und aus den eigenen hohen Selbstansprüchen resultiert:

B: Für uns zum Beispiel Doppelstudenten, äh:: Doppeldiplom-Studenten, zählen auch die Noten und wir müssen uns (.) auch schon irgendwie anstrengen, dass wir (..) einigermaßen gute Resultate bekommen. Äh:: ja, aber dann gibt's (.) so andere, denen das komplett egal ist, und (.) das vereinfacht uns dieses ganze Arbeiten (.) auch gar nicht. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 186–190)

Als weitere intervenierende Bedingung steht die **Einstellung der Gastlernenden gegenüber dem Arbeitsaufwand** in Zusammenhang mit dem Leistungsdruck. Ihre Freizeit gestalten die Austauschstudierenden unterschiedlich; dabei zeigen sie unterschiedliche Interessen, die sich, so die Studierenden, auf ihre zu hohen Erwartungen zurückführen lassen (vgl. Phänomen Frustration):

B: Wenn ich jetzt aus Deutschland nach (.) aus (Name der Stadt in Deutschland) nach (Name der Stadt in Frankreich) gehe (.) dann muss ich nicht an meinem Wochenende Amsterdam angucken oder Brüssel angucken (.) ähm (.), weil es wirklich (.), weil ich schon da war und weil es wirklich kein großer Unterschied ist (.) aber klar, wenn man aus Brasilien (.) nach (Name der Gaststadt) kommt, wird man nicht so schnell wieder für so eine lange Zeit in Europa sein. Und deshalb schauen sie alles darum, was es drum liegt. Natürlich dafür geht viel Zeit drauf, die die aber gut zu investieren sind aber für sie (3) ist es natürlich schon eine große Sache (.) ein Auslandssemester in Paris (.) größer vielleicht als für mich (L2, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 119–126).

Überdies wird erläutert, dass hohe Selbstanforderungen und ein starker Perfektionismus zu Überforderung führen, obwohl die Anforderungen an die Austauschstudierenden im französischsprachigen Studiengang während des Auslandssemesters selten von denen an ihre einheimischen Kommiliton*innen abweichen:

B: Jetzt, mittlerweile hab' ich auch *T'inquiète* gehabt. Das ist... Mittlerweile ist das mir egal
I: Ja?

B: Ehr:: ehrlich, ja. Das ist zwar auch net richtig.

I: Ja.

B: (4) Aber wenn ich fünf Sachen hab', die ich gleichzeitig machen will und die alle mit besten Resultaten, werde ich nur noch *balla*. Da denke ich mir okay, gut, egal, dann lern' ich jetzt net (2) und zeig denen, was dann Freitag passiert ist. (Ya1, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 300–306)

Dies erklärt sich in der Konfrontation vieler Austauschstudierender und einheimischer Lehrender mit der unter Zeitdruck durchgeführten Zusammenarbeit in Gruppen aus Gastlernenden und einheimischen Studierenden. Weil unter diesen Bedingungen eine wissenschaftliche Recherche häufig nicht in ausreichender Form durchgeführt werden könne, sei das Erbringen guter Leistungen schwer:

B: Weil eben des kommt „okay, in zwei Tagen müsst ihr des fertighaben, in drei Tagen müsst ihr des fertighaben, morgen müsst ihr des fertigluden und hochladen“. So, dann gehst du nach Hause, gehst in Google, googlest, machst *copy* (..) *and paste*, fertig. Gelernt hast du da aber nicht wirklich was. (Ya1, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 346–350)

Dass einheimische oder internationale Kommiliton*innen unterschiedliche Dimensionen ihrer Beiträge leisten, nehmen einheimische Lernende und Austauschstudierende nicht als ungewöhnlich wahr, weil das in jeder Gruppenzusammensetzung auftritt:

B: Oui, voilà y'a par exemple... On est six dans un groupe. Il va en avoir trois qui vont vouloir vraiment tout donner et trois qui vont du coup se laisser aller et attendre que les autres le fassent, compléter à la fin du coup. C'est vraiment très frustrant, quoi. (Pi, einheimische Studentin an der zweiten Gasthochschule, 725–727)

B: Ja genau es gibt zum Beispiel... Wir sind zu sechst in einer Gruppenarbeit. Drei davon wollen alles geben und drei andere werden nichts machen und warten, dass die anderen die Arbeit machen. Sie werden nur ergänzen. Es ist echt richtig frustrierend (Pi).

Auch **mangelnde Kooperation und Zuverlässigkeit unter den Kommiliton*innen** wird erwähnt:

B: Wenn da Gruppenarbeiten sind, dann sag' ich (:): „Nee, dann mach' ich die Gruppenarbeit mit Leuten, wo ich weiß, die arbeiten sauber“. (3) Deshalb (2) das war das Problem. Auch eben grad in dem einen Fach ähm, da wurden die Gruppen schon in der ersten Woche ähm ausgelost und es waren halt eben welche, die ähm schlecht ähm gearbeitet haben und dann hatten die zum Beispiel auch versäumt, die Deadline versäumt, die Sachen hochzuladen und da hab' ich dann null Punkte bekommen. So, ich hab' meine Arbeit sauber gemacht, die haben versäumt, es ähm fristgemäß hochzuladen und deswegen hab ich denn das Problem und die null Punkte und des is' (.) auch nich' so cool. (Ya1, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 156–163)

Eine weitere intervenierende Bedingung ist **die Ausbildung der Hochschuldozent*innen an der Gasthochschule**. Erläutert wird die Durchführung von didaktischen Projekten an der zweiten Gasthochschule. Sie richten sich an Lehrende, die eine internationale Lerngruppe betreuen, und sollen bei der Erarbeitung von Einsatzmöglichkeiten, von gruppendynamischen Prozessen und von Strategien der Aktivierung von Teilnehmer*innen sowie der Teilnehmerzentrierung unterstützen. Allerdings zeigt sich, dass diese didaktischen Ziele ebenso wie die Förderung der Diversitätskompetenz nicht auf Basis der Prioritäten der Lehrenden formuliert wurden. Dass diese mit anderen Aufgaben betraut seien, erschwere die Erarbeitung einer Strategie, erklären die Leiter*innen. Sie könne nicht von Austauschstudierenden beeinflusst werden:

I: Et à votre avis, pourquoi est-ce que si peu de professeurs souhaitent participer à ce programme ?

B: Pour des raisons de priorité aujourd'hui dans l'agenda de développement personnel du professeur dans l'enseignement supérieur. Il a déjà pas mal de choses à assumer. Nous avons connu dans l'enseignement supérieur une grande révolution pédagogique qui ne consiste plus à distribuer des savoirs mais d'être un bon animateur de cours

I: Oui

B: un bon animateur de cours en ligne (.) un bon coach. Les professeurs sont amenés à coacher des projets. Ça vous voyez il y a nos prédécesseurs d'il y a vingt ans ne faisaient pas ça. Ils étaient pas animateurs en présentsiels, animateurs en ligne et coach. Ça c'est déjà trois métiers différents.

I: Oui

B: D'accord. Après vous ajoutez le job du chercheur et le chercheur c'est euh:: on a très peu de moyens. On n'est pas dans les universités américaines c'est à dire qu'on n'a personne pour nous faire le relevé de données (pas compris) transférer les données:: analyser les données:: préparer le papier:: le présenter en conférence là aussi c'est au moins deux métiers différents.

I: Mmh

B: Et puis l'international arrive en fin de parcours même pour ceux qui sont d'origines internationales. (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender an der zweiten Gasthochschule, 122–138)

I: Warum wollen so wenige Lehrende an diesem Programm teilnehmen?

B: Aus Priorisierungsgründen, Priorisierung im heutigen persönlichen Entwicklungszeitplan eines Professors im Hochschulbildungswesen. Man muss schon nicht gerade wenig auf sich nehmen. Wir haben in der

Hochschulbildung eine pädagogische Revolution erlebt, nach der es nicht mehr darum geht, Wissen weiterzugeben, sondern Kurse gut leiten zu können.

I: Ja .

B: Gut online leiten (.) coachen zu können. Zu den Aufgaben eines Professors gehört es heute, Projekte zu coachen. Da sehen Sie schon, unsere Vorgänger haben sowas vor zwanzig Jahren nicht gemacht. Die waren keine Kurs- und Online-Animateure und Coaches. Das sind schon drei verschiedene Berufe.

I: Ja.

B: OK. Dann kommt noch der Forscherjob hinzu und Forscher sind, ehm:: wir haben sehr wenig Mittel zur Verfügung. Wir sind hier nicht in Amerika, an amerikanischen Universitäten, wo es jemanden gibt, der uns Datenblätter aufbereitet (nicht verstanden), umleitet:: analysiert:: Dokumente vorbereitet:: und sie dann auf Tagungen und bei Vorträgen präsentiert, das sind mindestens zwei verschiedene Berufe.

I: Mhm.

B: Und dann kommt am Ende des Studiums der internationale Zeitpunkt (Auslandaufenthalt), auch und sogar für die, die schon von woanders kommen. (Re)

Überdies wird erläutert, dass sich die Austauschstudierenden den Regelungen der Gasthochschule unterwerfen müssen. Die Berater*innen an beiden Gastuniversitäten betonen, es sei nicht möglich, die akademischen Veranstaltungen aus organisatorischen Gründen zu wechseln, wenn sie von Gastlernenden fest belegt wurden:

B: Bah forcément il y a des problèmes qui sont liés à leur venue, donc des problèmes de cours, des problèmes de conversion de crédits, des problèmes euh bah du coup des problèmes de langue. Je voulais prendre des cours en français et bah du coup je m'aperçois que mon français n'est pas si bon que ça donc je veux switcher en anglais donc toujours trouver une solution. Là avant que vous arriviez, j'essayais de trouver une solution pour quelqu'un mais ce quelqu'un vient beaucoup trop tard euh:: et me donne une excuse pour que je déroge aux règles mises en place qui n'est clairement pas valable. Euh:: donc je vais être à l'écoute du problème. Je vais être à l'écoute de la personne et de ses besoins. Maintenant il faut que ça reste plausible. Il faut que ça reste faisable euh :: en terme je ne peux pas moi mettre les règles de (nom de l'établissement) de côté en disant : « oui (.) bon ça ira ». (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 207–216)

B: Zwangsläufig gibt es Probleme in Bezug auf ihren Austausch, das heißt Probleme bezüglich der Kurse, der Anrechnung von Credits, und schließlich auch sprachliche Probleme. „Ich wollte an Kursen auf Französisch teilnehmen und habe festgestellt, dass mein Niveau nicht gut genug ist, daher würde ich gerne zu Englisch wechseln“ also es geht immer darum, eine Lösung zu finden. Bevor Sie gekommen sind, war ich damit beschäftigt, eine Lösung für jemanden zu finden, aber dieser Jemand kam viel zu spät ehm:: und legt mir eine Entschuldigung vor, damit ich an den Regeln vorbei handle, was einfach nicht geht. Ich höre mir das Problem an. Ich habe ein offenes Ohr für die Person und ihre Bedürfnisse. Nun muss das aber plausibel sein. Es muss machbar sein:: ich kann nicht die Regeln der (Name der Einrichtung) umändern und sagen: „Ach das wird schon.“ (JC)

5.2.5 Konsequenzen

Als Konsequenz erfährt eine Mehrheit der Austauschstudierenden die Lernkultur des Gastlandes als **Enttäuschung**. Je höher die Erwartungen an die Lehre sind, desto größer sind die Enttäuschungen der Gastlernenden. Gaststudierende an der zweiten Gastinstitution erklären, dass die geringe Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen ihre Enttäuschung verstärkt habe:

B: Und äh:: die (..) le (..) die (..) die ähm:: die darauffolgenden Male konnte ich da gar nicht mehr hin, weil ich immer irgendwie was äh:: Gruppen (..) Gruppenarbeiten oder Präsentationen vorbereiten musste, sodass das (.) auch gekippt ist. Deswegen hab' ich gedacht: „Oh, mein Gott, dann lasse ich lieber diesen Tanzkurs, der eigentlich meine einzige Sportmöglichkeit hier wäre, fallen, damit ich lieber eher meine (2) meinen ganzen Uni-Kram hier fertigkriege. [...] die Arbeit nimmt mir ja keiner ab“. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 249–254)

Für die Austauschstudierenden an beiden Studiengängen an der zweiten Gastinstitution ist ihre Erfahrung so enttäuschend, dass sie sich für eine andere Gastinstitution entschieden hätten, wenn sie früher über das Bildungssystem informiert gewesen wären (vgl. Phänomen Frustration):

B: Ich hätt' mir einfach gewünscht, dass ich vielleicht, bevor ich mich entschieden hab', hierhin zu gehen, erfahren hätte, dass es hier Klassen gibt, dass es wie in der Schule ist. Und da hätte ich mich, glaube ich, anders entschieden. (L1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 254–256)

Nur wenige erachten die Teilnahme an von außeruniversitären Vereinen gestalteten Aktivitäten nicht als Hindernis. Sie ermögliche, den Schwerpunkt nicht länger auf Lehren und Lernen zu setzen, und biete die Gelegenheit, andere Perspektiven auf die Gasthochschule zu gewinnen, die im Zusammenhang mit dem Phänomen „Frustration“ stehen.

B: Elite ähm so dieses diese Vorstellung, die man hat von exzellenter Lehre und Förderung(.) das ist so ein bisschen verblasst (.) sage ich mal. Ich hatte mir vielleicht mehr erwartet. Ähm:: zum anderen ähm, denke ich aber auch, dass ich gelernt habe, dass es nur ein Part ist, also die Lehre also quasi das was im Klassenzimmer passiert –und eine große Rolle, die Kontakte die man macht, spielen und dass auch so quasi der die composition solcher Schulen ist. (Da, deutscher Austauschstudent und Vereinsmitglied an der ersten Gasthochschule, 134–139)

Eine Minderheit der Gastlernenden, aber eine große Anzahl einheimischer Studierender erlebt hingegen die Möglichkeit, Meinungen unter Lernenden austauschen, als **Bereicherung**. Der Perspektivwechsel helfe dabei, Aussagen aus mehreren Blickwinkeln zu beleuchten:

B: Es ist auch teilweise bereichernd (.) muss ich sagen. [...] Wir haben Südamerikanern (.) Südeuropäer (.) Asiaten (.) Australier alles ähm:: [...] [Die Austauschstudierenden] geben Beispiele oder sie haben neue neue Ideen. Mmh:: das finde ich (.) sehr sehr (.) es ist, was mir am besten gefällt hier. (L2, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 88–91)

In diesem Kontext formulieren unzufriedene befragte einheimische Studierende und Gastlernende **Verbesserungsvorschläge**. Sie schlagen eine neue Gestaltung der Klassen vor, die es Austauschstudierenden und einheimischen Lernenden ermögliche, gemeinsam kleinere akademische Veranstaltungen zu besuchen, und die verhindere, dass die Gastlernenden einfach in einer anonymen Masse untertauchen. Obwohl die erhobenen Daten auf niedrige oder sogar mangelhafte französische Sprachkompetenzen vieler Austauschstudierenden hindeuten, formulieren die Befragten den Wunsch, bessere Kontakte zu einheimischen Kommiliton*innen zu knüpfen und die Sprachfähigkeiten der Gastlernenden und ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern (vgl. Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“). Erläutert werden in diesem Zusammenhang die Vorteile von Seminaren, denn der Zweck von Vorlesungen, so die Befragten, liege darin, eher große Gruppen von Lernenden in einem geschlossenen didaktischen Szenario zu instruieren:

B: Il y a surtout certains cours, c'est plus ou moins intéressant de les mélanger.

I: Comme par exemple ?

B: Tous les cours où il va y avoir des présentations de groupe. Bah c'est intéressant de mélanger des Français et des Internationaux. C'est pas pareil d'avoir un cours en amphi magistral euh :: où concrètement on n'a rien d'autre à faire que d'écouter ou bon on ne va pas trop discuter avec son voisin parce qu' autrement on décroche. Là effectivement qu'on ne mélange pas (.) c'est dommage mais c'est pas dramatique. En revanche, j pense que les choses à améliorer c'est surtout toutes ces matières un peu interactives (.) un peu pratique où on fait des cas, par exemple en stratégie euh :: en marketing etc. etc. (ClGo, Mitglieder des Vereins zur Integrationsförderung der Austauschstudierende, 501–510)

B: Es gibt vor allem einige Veranstaltungen, in denen es mehr oder weniger interessant ist, die einheimischen und Austauschstudierenden zu vermischen.

I: Zum Beispiel?

B: Alle Veranstaltungen mit Gruppenarbeit. Also es ist interessant, die französischen und die internationalen Studierenden zu mischen. Es ist nicht das gleiche, eine Vorlesung (als ein Seminar) zu haben, äh weil man nichts anders zu tun hat, als zu hören. Man diskutiert nicht mit seinem Nachbar, weil man sonst den Lehrstoff nicht mehr nachvollziehen kann. Wenn man in diesem Fall die einheimischen und internationalen Studierenden nicht vermischt, ist das nicht dramatisch. Dagegen kann man andere Sachen verbessern. Vor allem in den Fächern, die interaktiv, praktisch orientiert sind, in denen man Fälle in Marketing euh:: und in „stratégie“ analysiert. (ClGo)

Zusätzlich fordert das Fachpersonal der zwei Gasthochschulen, das Konzept ihrer Veranstaltungen zu ändern, um sich besser an den Bedürfnissen der neuen Lerngruppe zu orientieren. Die Befragten sehen die Notwendigkeit, den Schwerpunkt auf die Ausbildung der Lehrdozent*innen und auf die Betreuung der Gastlernenden durch ein Tutorium zu setzen, um die Gastlernenden beim Erwerb der entsprechenden Fachkompetenzen zu unterstützen. So könne eine motivationale Einordnung der Lernenden erreicht werden. Zur Zeit der Durchführung der Interviews sei das nicht der Fall gewesen:

I: Non, est-ce que ça nécessiterait euh:: un concept supplémentaire pour pour pour l'école, par exemple ?

B : Pour l'école ?

I : Ouais.

B : Un concept supplémentaire pour l'école ?

I : Bah excusez-moi. Je m'exprime mal. Est-ce que ça nécessiterait une préparation particulière à :: l'étudiant, à l'étudiant étranger, en fait ?

B : Pour qu'il intègre une classe avec ...

I : Ouais.

B : ... avec des Français ?

I : Ouais.

B : ... Pour revoir le cours s'ils n'ont pas compris le cours. Il faudrait passer un accord, pas tactique mais explicite où les étudiants français s'engageraient à faire, à travailler dans des ateliers pour aider les étudiants étrangers. (Oi, Französischdozent an beiden Gasthochschulen, 1444–1465)

I: Nein, wäre äh:: zum Beispiel ein zusätzliches Konzept für die Hochschule notwendig?

B: Für die Hochschule?

I: Ja.

B: Ein zusätzliches Konzept für die Hochschule?

I: Entschuldigen Sie bitte. Ich habe mich schlecht ausgedrückt. Wäre eine besondere Vorbereitung für::: den internationalen Studierenden notwendig?

B: damit der Unterricht mit...

I: Ja.

B: ...mit einheimischen Studierenden [stattfinden kann]?

I: Ja.

B: [Ein Konzept] um den Stoff zu wiederholen, wenn er bestimmte Aspekte nicht verstanden hat. Das Beste wäre, dass sich die einheimischen Studierenden engagieren, indem sie ein Tutorium anbieten [und] dadurch internationale Studierende unterstützen. (Oi)

I: Et quels sont les résultats en fait que vous avez pu obtenir grâce à ce programme ?

B: Alors on n'est pas à la fin du:: nos résultats c'est déjà. Recruter des professeurs ça prend déjà du temps (rire) parce que:: c'est encore quelque chose qui arrive en dernier. Une fois que vous avez rempli, vous êtes un bon professeur pédagogiquement, une fois que vous êtes un bon chercheur, d'accord ? Il y a ça aussi il faut penser qu'un professeur ne fonctionne pas ; il est bon pédagogiquement, il contrôle bien les courants en ligne parce qu'on a aussi toute une plateforme en ligne qui suppose quand même qui vous passiez pour un certain nombre de professeurs un peu acquéri à des méthodes papier à des méthodes en ligne. Bon.

I: Mmh

B: Après vous avez la recherche, il faut que vous passiez réellement un niveau de votre recherche qui peut vous absorber beaucoup de temps. La question de l'international à l'interculturel vient après tout ça.

I: D'accord

B: D'accord. Donc on a à peine un tiers du corps professorale qui est intéressé par la question et puis après sur ce un tiers intéressé parce que bien entendu ça peut faire l'objet d'une priorité, après avoir affirmé pas mal de choses et qui ensuite, et bah sur ce un tiers on en a dix-neuf pourcents qui se mobilisent et puis bah après on en a qui reprennent tout à zéro, d'autres qui prennent en cours de route donc on a des missions mais pour nous qui sont encore insuffisantes et bah on aimerait d'avantage encourager ça quoi.

Et à votre avis, pourquoi est-ce que si peu de professeurs souhaitent participer à ce programme ?

B: Pour des raisons de priorité aujourd'hui dans l'agenda de développement personnel du professeur dans l'enseignement supérieur. Il a déjà pas mal de choses à assumer. Nous avons connu dans l'enseignement supérieur une grande révolution pédagogique qui ne consiste plus à distribuer des savoirs mais d'être un bon animateur de cours (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender an der zweiten Gasthochschule, 630–654)

I: Und was haben Sie für Ergebnisse mit diesem Programm erzielen können?

B: Also wir sind ja noch nicht am Ende:: unsere Ergebnisse sehen bereits so aus, dass wir Professoren einstellen, das dauert schon seine Zeit (lacht), denn:: das ist noch so eine der Sachen, die zum Schluss kommen. Wenn Sie einmal etwas geschafft haben, einmal ein pädagogisch guter Professor sind, einmal ein guter Forscher sind, ja? Außerdem, man muss auch bedenken, dass ein Professor nicht so funktioniert, dass er pädagogisch gut arbeitet, online alle Neuigkeiten verfolgt, denn wir haben auch eine eigene Online-Plattform dafür, damit einige der erfahreneren Professoren sich auch vermehrt Papiermethoden ab- und dafür Onlinemethoden zuwenden. Ja.

I: Mmh.

B: Dann kommt die Forschung. Die Forschung kann wirklich viel Zeit beanspruchen. Die Internationalitäts- und Interkulturalitätsfragen kommen danach.

I: OK.

B: OK. Also, es ist gerade einmal etwas mehr als ein Drittel des Professorenkorpus an dieser Frage interessiert und dann wiederum ein Drittel davon, das kann man schon als Schwerpunkt sehen und na ja, von dem Drittel sind es dann 19 %, die wirklich und na ja, dann gibt es welche, die fangen ganz bei Null an und solche, die mittendrin weitermachen, also wir machen schon etwas, aber das reicht uns noch nicht aus, na ja, und wir wollen die Leute noch weiter motivieren, ja.

I: Und warum wollen Ihrer Meinung nach so wenige Professoren an diesem Programm teilnehmen?

B: Aus Priorisierungsgründen, Priorisierung im heutigen persönlichen Entwicklungszeitplan eines Professors im Hochschulbildungswesen. Man muss schon nicht gerade wenig auf sich nehmen. Wir haben in der Hochschulbildung eine pädagogische Revolution erlebt, nach der es nicht mehr darum geht, Wissen weiterzugeben, sondern Kurse gut leiten zu können. (Re)

Andere Austauschstudierende äußern den Wunsch, die Sozialformen in der Lehre mehr zu variieren:

B: Diese Gruppenarbeiten, dass das (..) bisschen (..) bisschen verkürzt wird und nicht (..) nicht in jeder ähm:: séance äh:: in jeder...

I: Ja.

B: ...Vor:: Vorlesungen, äh:: dass wir irgendwelche Arbeiten machen müssen, ständig, für die nächste Stunde und so weiter. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 320–324)

Von einem Wissens- und methodologischen Austausch im Rahmen eines Tutoriums könnten einheimische und Austauschstudierende profitieren:

B: Après j'suis en train de penser que mmh on pourrait... Par exemple l'étudiant français qui aide l'étudiant étranger, il pourrait être rémunéré mais il aurait peut-être aussi tout simplement un échange de savoir parce que la méthodologie du Chinois n'est pas la même que celle du Français donc là, il pourrait y avoir un apport mutuel (Oi, Französischdozent an beiden Gasthochschulen, 1555–1558).

B: Ich bin am Nachdenken, dass mmh wir könnten... Ein französischer Student zum Beispiel, der einen internationalen Student hilft, könnte bezahlt werden, aber er würde vielleicht ganz einfach von einem Wissensaustausch profitieren (hier : aurait), weil die Methodologie des Chinesen ist nicht die gleiche wie bei den Franzosen. Also hier könnte eine gegenseitige Unterstützung stattfinden. (Oi)

Einheimische Studierende und Austauschstudierende erwähnen, dass sie sich eine Überlappungszone zwischen den angebotenen Lehrinhalten und dem Qualifikationsbedarf der Austauschstudierenden gewünscht hätten. Den Sinn der Lehrveranstaltungen und die Relevanz für den Beruf hätten sie nicht nachvollziehen können:

B: J'aimerais bien avoir plus de euh:: concordance avec euh:: l'entreprise...

I: Mhm mhm.

B: ...entre ce que l'entreprise euh :: recherche...

I: Mhm mhm.

B: ...et ce qu'on fait à l'école.

I: Ok (.) ok et qu'est-ce que ça t'apporterait ?

B: De vraiment pouvoir me vendre en sortie du master.

I: Ok. (Taï, 2. Teil, einheimischer Student an der zweiten Gasthochschule, 583-591)

B: Ich hätte gerne mehr äh:: Übereinstimmung mit äh:: dem Unternehmen...

I: Mhm mhm.

B: ...Zwischen dem, was das Unternehmen äh:: braucht...

I: Mhm mhm.

B: ...und dem, was man an der Hochschule macht...,

I: Okay (.) okay und was würde dir das bringen?

B: ...um mich wirklich nach dem Master gut verkaufen zu können...

I: Okay. (Taï)

In seltenen Fällen wird außerdem der Wunsch nach einem geringeren Einfluss der Herkunftshochschule auf die Wahl der akademischen Veranstaltungen an der Partnerhochschule geäußert. So könne die Wahl der Vorlesungen besser auf die Interessen der Gastlernenden abgestimmt werden:

B: Manche Kurse ähm:: sind nicht immer (.) also ich finde sie nicht immer nützlich für das, was ich mir für später vorstelle. [...] Beim nächsten Mal möchte ich gerne meine Kurse auswählen. (L2, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 219–220 und 226–227)

Schluss

Im Gegensatz zu anderen Phänomenen lässt sich erkennen, dass Studierende aus der gleichen Heimat eine starke und ähnliche Position zum Thema der Lehre an der Gasthochschule vertreten. Sie wird von ihren Erfahrungen an ihrer Herkunftsinstitution und von den verfügbaren Informationen beeinflusst. In der Lehre an der Gastuniversität werden sie mit Vorstellungen konfrontiert, die sie befremden. Außerdem lässt sich feststellen, dass der Handlungsspielraum der Austauschstudierenden als eingeschränkt empfunden wird. Dies spiegelt sich auch in anderen Phänomenen – „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“, „Frustration“ sowie „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“ – wider. Genauso wie im Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“ werden alle Akteur*innen im Phänomen „anders lernen müssen und wollen“ einbezogen. Sie formulieren Verbesserungsvorschläge für die Lehre. Weil diese eine starke strukturelle Anpassung als selbstverständlich voraussetzen, entfernen sie sich mit ihren Vorschlägen vom klassischen und nationalen Konzept der Elitehochschulen. Das klassische und nationale Konzept der Elitehochschule wird in der Sprache des Gastlandes als Türöffner im Hochschulbereich und außerhalb des universitären Kontexts erkannt. Dieser Türöffner wird im Folgenden präsentiert.

5.3 Phänomen: Französischkompetenzen als Türöffner

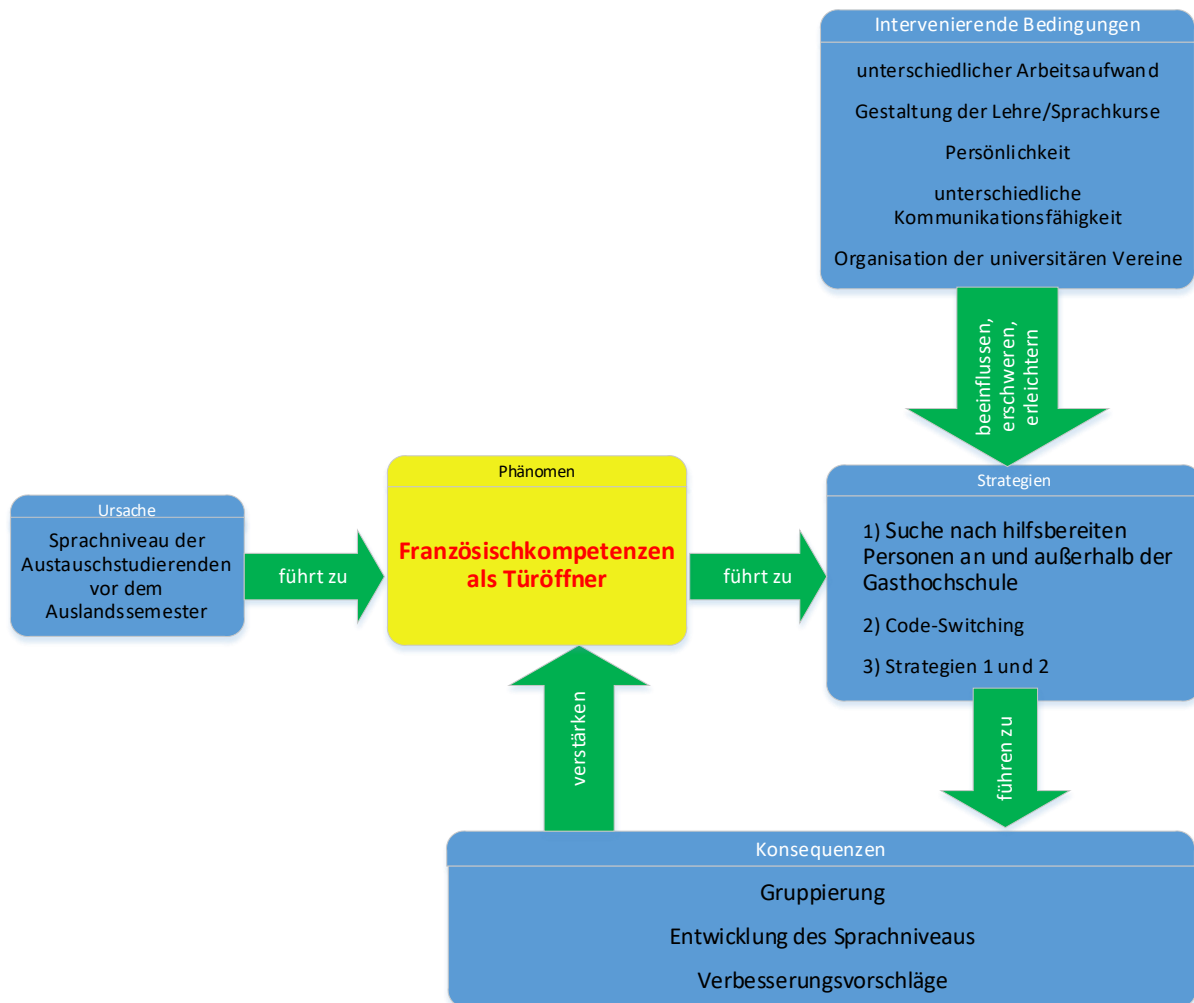


Abbildung 6: Französischkompetenzen als Türöffner
(eigene Darstellung)

Dieses Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Zuerst wird das Phänomen „Französischkompetenzen als Türöffner“ erläutert (Abs. 5.3.1) und danach auf die Ursache „Sprachniveau der Austauschstudierenden vor dem Auslandssemester“ eingegangen. Anschließend werden die Strategien (Abs. 5.3.3), die intervenierenden Bedingungen (Abs. 5.3.4) und die Konsequenzen (5.3.5) präsentiert.

5.3.1 Beschreibung des Phänomens

Dieses Phänomen bezieht sich auf die Relevanz der Sprache des Gastlandes im inner- und außerakademischen Kontext. Alle Austauschstudierenden zeigen sich gleichermaßen überrascht wie enttäuscht von ihrer sprachlichen Erfahrung. Diese Enttäuschung und Überraschung lassen sich auf ihre Vorstellungen von der Gaststadt oder der Gasthochschule zurückführen, die von ihrer Erfahrung an der Herkunftshochschule geprägt sind (vgl. Phänomen Frustration der Austauschstudierenden):

B: [I]ch muss sagen... In Deutschland studiere ich an einer Uni, die sehr international ist. Wir sind ... 80 % sind quasi Ausländer und nur 20 % aus Deutschland und es ist alles auf Englisch. (R1, rumänischer Austauschstudent an der ersten Gasthochschule, 258–260)

Außerdem erwähnen Vereinsmitglieder und einheimische Studierende an beiden Gasthochschulen, dass die Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen dadurch eingeschränkt werde, dass Französisch hier Hauptsprache sei:

B: Ich war der einzige Internationale und es war alles auf Französisch, was ich auch ein bisschen schade finde, weil mein Französisch jetzt nicht so gut ist, dass ich alles verstehe und da haben sie sich auch nicht (.) die Mühe gemacht, (2) alles auf Englisch zu machen. (R1, rumänischer Austauschstudent an der ersten Gasthochschule, 228–231)

Ein weiterer Aspekt, der aber nur eine Minderheit der Austauschstudierenden betrifft, ist das Nachvollziehen der Lehre in der Sprache des Gastlandes. Die Austauschstudierenden, die alle akademischen Veranstaltungen auf Französisch verfolgen, müssen mehrere Sprachkompetenzen gleichzeitig anwenden. Das stellt sie vor Schwierigkeiten, obwohl ihre Sprachkenntnisse insgesamt besser sind als die ihrer internationalen Kommiliton*innen.

Die Sprachdozent*innen und die einheimischen Studierenden sind sich bezüglich der Relevanz der Gastsprache uneinig. Einige einheimische Studierende erzählen, dass der Erwerb der Gastsprache keine Besonderheit sei. Sie betreffe nicht nur die Austauschstudierende in einem speziellen Gastland, sondern stelle eine Voraussetzung für alle Austauschstudierenden in allen Gastländern dar:

B: Pour s'intégrer dans un endroit, il faut forcément parler la langue et oser pratiquer la langue. (Kwi, einheimischer Student im dualen System und Vereinsmitglied, 702)

B: Um sich an einem Ort zu integrieren, muss man unbedingt die Sprache sprechen und sich trauen, diese Sprache anzuwenden. (Kwi)

Lehrende deuten hingegen an, dass die Sprache des Gastlandes bei der Integration der Austauschstudierenden von sekundärer Bedeutung sei, weil alle Austausch- und einheimischen Studierenden der ersten Gasthochschule die englische Sprache beherrschen würden:

I: Quelle est la place de la langue dans l'intégration?

B: (2) Euh: la place? [...] Moi, je dirais secondaire.

I: Une place secondaire?

B: Parce qu'on peut très bien communiquer sans la langue [...]. Je pense qu'ils doivent réussir à s'intégrer d'une certaine manière, dans une certaine mesure.

I: Comment peuvent-ils s'intégrer sans la langue [française]?

B: Euh:: comment peuvent-ils s'intégrer sans la langue? C'est à dire sans langue commune? [...].

I: La langue, la même langue par exemple?

B: Bah ils parlent tous anglais.

I: Ouais.

B: Donc quoi qu'il arrive donc dans ce sens-là, ils peuvent s'intégrer avec n'importe qui.

I: D'accord. Avec la langue anglaise. (Ste, Französischdozentin an der ersten Gasthochschule, Z.1123-1134)

I: Welchen Platz... Welchen Platz nimmt die Sprache bei der Integration ein?

B: (2) Ähm : den Platz? [...] Ich würde sagen, dass es zweitrangig ist.

I: Zweitrangig?

B: Weil wir sehr gut ohne die [französische] Sprache kommunizieren können [...]. Ich denke, es muss ihnen gelingen, sich auf eine gewisse Art und Weise zu integrieren [ohne Französisch zu verwenden].

I: Wie können sie sich ohne die [französische] Sprache integrieren?

B: Ähm :: wie können sie sich ohne die Sprache integrieren? Das heißt ohne gemeinsame Sprache? [...]

I: Die Sprache, dieselbe Sprache zum Beispiel?

B: Sie sprechen ja alle Englisch. (Ste)

Als weiteres Problem wird von den Austauschstudierenden an der zweiten Hochschule empfunden, dass sie auch ihre außerakademischen Aufgaben nicht ohne die Sprache des Gastlandes bewältigen können. Es steht fest, dass sie sich hier mehr zu diesem Thema äußern als an der ersten Institution, weil sie mehr mit außerakademischen Aufgaben konfrontiert werden (vgl. Phänomen „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“).

5.3.2 Ursachen

Ein zentraler Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist, dass sich die meisten Austauschstudierenden an beiden Instituten zuweilen auf niedrigem oder durchschnittlichem **Sprachniveau** bewegen. Sie haben teilweise erst kurz vor ihrem Auslandsaufenthalt angefangen, die unterschiedlichen Kompetenzen der Sprache des Gastlandes zu erwerben:

I: How did you learn French?

B: I told you before I come here, I studied French for one month, so the pronunciation is useful for me, so I just learned from the website. And I also chose French as a foreign language in my school to study French and practice my spoken French and practice my listening. (D1, chinesischer Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 50–55)

Nur eine Minderheit der Gaststudierenden an der zweiten Hochschule stellt höhere französische Sprachkompetenzen unter Beweis, indem sie sich ausschließlich für akademische Veranstaltungen in der Sprache des Gastlandes entscheidet.

Laut Lehrenden an beiden Universitäten stellen die spezifischen Merkmale der Sprache des Gastlandes ein Problem für die Austauschstudierenden dar: Das Prinzip der französischen Sprache ist nicht phonografisch, weil eine systematische Korrespondenz von Phonem und Graphem nicht gegeben ist. Deswegen müssen zuerst die entsprechenden grundlegenden Kompetenzen des niedrigeren Sprachniveaus erworben werden, bevor die Schriftsprache beherrscht werden kann:

B: C'est juste qu'entre l'oral et l'écrit, il y a une grosse différence. La plupart des étudiants qui viennent ici, ils sont très familiers avec l'oral. Je le vois très bien. Ils écrivent ou je leur parle en français, ils comprennent. Comme ça, ils comprennent des choses de base mais ils ne savent pas du tout comment ça s'écrit (Ste, Französischdozentin an der ersten Gasthochschule, 300–303)

B: Es ist nur so, dass zwischen dem Mündlichen und dem Schriftlichen ein sehr großer Unterschied besteht. Der Großteil der Studierenden, der hierherkommt, spricht mündlich sehr umgangssprachlich. Ich sehe das sehr deutlich. Sie schreiben oder ich rede mit ihnen auf Französisch, sie verstehen das. Auf diese Weise verstehen sie die Grundlagen, aber sie wissen überhaupt nicht, wie sich das schreibt. (Ste)

Vonseiten der Beratenden an der ersten Hochschule wird bestätigt, dass der Spracherwerb nicht vom geografischen Raum abhängt, sondern von der Bildung der Austauschstudierenden:

B: Et puis il y en aura une partie quand même qui va aller un peu rencontrer à droite, à gauche parler un peu français aussi. Il y a leur intégration quand je disais européen plus facile que pour les autres. Ça peut être vrai sur le côté géographique et quoi l'Europe c'est bon c'est différent c'est un peu pareil et puis c'est pas loin (.) alors que j'ai des étudiants chinois qui parlent mieux français que moi (.) et qui arrivent de l'autre bout de la planète et qui vont s'intégrer de toute manière mieux parce qu'ils parlent d'office la langue (.) parce qu'ils ont appris ça depuis qu'ils ont 8 ans et euh :: alors qu'un Européen, un Allemand parle pas forcément français (.) mais j'dis pas forcément ça se peut alors que là-bas ça fait partie de leur éducation depuis tout jeune donc l'intégration (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 341–349)

B: Und dann ist da auch immer ein Teil, der hier und da Leute trifft, und auch etwas Französisch spricht. Daher ist die Integration der Europäer einfacher, wie schon gesagt. Geografisch gesehen trifft das zu: Europa ist gut, ist anders und etwas ähnlich und außerdem ist es nicht weit (.), wohingegen ich chinesische Studenten habe, die besser Französisch sprechen als ich (.) und die vom anderen Ende des Planeten kommen, die sich leicht integrieren, weil sie von Anfang an die Sprache sprechen, weil sie diese seit ihrem achten Lebensjahr lernen ehm ::, während ein Europäer, ein Deutscher nicht unbedingt Französisch (.) spricht. Ich sage bewusst “nicht unbedingt“. Es kann sein, während es dort drüben ab Kindesalter Teil ihrer Ausbildung ist. (JC)

Zusätzlich vermuten Lehrende und Austauschstudierende der ersten Hochschule, dass Austauschstudierende, die in der Stadt wohnen, ihren Wortschatz und ihre Ausdrucksfähigkeit stärker erweitern als ihre Kommiliton*innen. Dies ließe sich dadurch erklären, dass die räumliche Ebene (Wohnsituation der einheimischen Studierenden) die Kontakte zu Einheimischen und infolgedessen das Sprachniveau der Austauschstudierenden beeinflusse:

I: Alors comment pourraient-ils avoir contact avec ce genre de Français?

B: Soit en faisant des sorties ou même aller dans (nom d’une ville). Par exemple, à (nom du second établissement), je sais qu’ils sont plus souvent à (nom de la ville) parce qu’ils sont près (nom d’un lieu).

I: Ouais.

B: ... ils ont accès à tout. Ils vivent dans (nom de la ville). Ils sont plus ... C’est plus facile pour eux de rencontrer des Français...

I: Mmh.

B: ... parce qu’il y a vraiment des lieux pour rencontrer des gens. Ici, ils en n’ont pas. (Ste, Französischdozentin an der ersten Gasthochschule, 1199-1208)

I: Wie können sie dann in Kontakt kommen, mit dieser Art von Franzosen?

B: Entweder machen sie Ausflüge oder sie gehen in (Name der Stadt). Zum Beispiel weiß ich, dass sie an (Name der zweiten Einrichtung) oft in (Name der Stadt) sind, weil sie in der Nähe von (Name eines Ortes) sind...

I: Ok.

B: Sie haben zu allem Zugang. Sie leben in (Name der Stadt). Sie sind mehr... Für sie ist es einfacher Franzosen kennenzulernen...

I: Mmh.

B: ... denn es gibt wirklich Orte, um Leute kennenzulernen. Hier gibt es die nicht. (Ste)

5.3.3 Strategien

Drei Kompensationsformen werden als Strategien zur Bewältigung von Aufgaben bei mangelhaften Sprachkenntnissen genannt. **Die Suche nach hilfsbereiten Personen an und außerhalb der Gasthochschule** ist die häufigste Kompensationsform der Austauschstudierenden: Um universitäre und außeruniversitäre Aufgaben zu erledigen, die mit der Sprache des Gastlandes in Zusammenhang stehen, nehmen Austauschstudierende Unterstützung von anderen an. Da es den Austauschstudierenden in den auf Französisch stattfindenden Veranstaltungen schwerfällt, unterschiedliche Kompetenzen (Hörverstehen und schriftlicher Ausdruck) gleichzeitig anzuholen, leihen ihnen einheimische Studierende ihre Unterlagen, damit sie den Unterricht nachholen können:

B: Wir sind die einzigen Ausländer. [...] Die haben auch sofort gesagt: „Wenn ihr was braucht, wenn ihr Hilfe braucht oder wenn ihr (.) in ‘nem Fach nicht mitschreiben könnt, dann schicken wir euch das“ (.) also (.) super nett. (L1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 87–90)

Interessant ist, dass alle chinesischen Befragten an beiden Hochschulen im Unterschied zu den anderen Austauschstudierenden kompetente Personen an und außerhalb der Gasthochschule ansprechen, um ihre außerakademischen Aufgaben erledigen zu können. Allerdings wird nicht erläutert, was die Befragten unter „kompetente Personen“ verstehen. Die Schwierigkeit liegt in den begrenzten Fremdsprachenkompetenzen. Eine sagt sogar, es sei „a simple way“ und „the

best way to solve a problem“, anstatt „to deal by [her]self if [she is] in a foreign country“ (WG, 47). Aus ihrer Sicht sei dieser Prozess besser als „thinking about it and doing nothing“ (WG, 60–61); zudem könne sie so später ihre Peers in ähnlichen Situationen unterstützen:

B: I like to ask people who are relevant to this [...] So you might ask them the first time and you know a lot, so the next time you will be able to help other people. (WG, chinesische Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 47 und 53)

Eine zweite und seltenere Kompensationsform besteht im **Code-Switching**, dem Wechsel von einer Sprache in eine andere. Es ermögliche, so die Befragten, die sprachliche Barriere zu überwinden und komplexe Sachverhalte zu vereinfachen:

B: Also, zum Glück spreche ich ein bisschen Französisch. Deswegen wenn ich Probleme habe, kann ich immer zu den Menschen gehen und mit denen reden. Ich versuche es dann immer ein bisschen auf Französisch und dann auf Englisch. Das ist eine Mischung aus beiden äh und es funktioniert. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 52–55)

Eine **Minderheit der Austauschstudierenden kombiniert beide genannten Strategien**. Um Sprachdefizite zu kompensieren und hochschulexterne Aufgaben (z. B. Einkaufen) zu bewältigen, wird die Sprache selbstständig oder mithilfe von Peers erlernt. Überdies unterstützen Dritte außerhalb der Gasthochschule bei der Kommunikation und bei Übersetzungen:

B: The most important thing is I need to extend my visa in Paris so I just go to the [French word]. I don't know if my pronunciation is right, just means some problem because the French police cannot speak English so I worry about my communication, we cannot communicate with each other. So suddenly I just need a new French people, and she told me she lived in China for four years, she can speak really really good Chinese, so she just become my interpreter to help me communicate with the police. So I got many help with her. She is leaving Paris now but every weekend we will just meet and have some Chinese soup and she also help me teach French to me. (D1, chinesischer Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 124–130)

5.3.4 Intervenierende Bedingungen

Die durchgeführten Interviews mit den Austauschstudierenden an beiden Hochschulen und einem Vereinsmitglied der ersten Hochschule zeigen, dass die Gastuniversitäten die Ausgrenzung von einheimischen und Austauschstudierenden durch die **Gestaltung ihrer Lehre** verstärken. Eine Minderheit der Austauschstudierenden an der zweiten Gasthochschule berichtet, sie habe keinen Einfluss auf den Stundenplan gehabt, da ihre Herkunftshochschule alles für sie organisiert habe:

B: Ich weiß nicht warum (.), aber die (Herkunftshochschule) hat für mich die Kurse (.) zusammengestellt, so dass ich einen fertigen Kursplan bekommen habe. (L2, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 221–222)

Selten werden Defizite auf qualitativer Ebene aufgezeigt. Nur eine Minderheit der Austauschstudierenden an der zweiten Universität erwähnt, es fehle der Lehrkraft der zweiten Gasthochschule an Fremdsprachenkenntnissen, um einen Ausdruck in die englische Sprache zu übersetzen, weil die Teilnehmer*innen die Sprache des Gastlandes nicht verstehen könnten:

B: Also die Lehrerin spricht kein Wort Englisch, das heißt wenn man etwas auf Französisch nicht versteht, kann man auch nicht nach einer Übersetzung fragen, weil sie das englische Wort nicht kennt. Das heißt sehr viele Probleme (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 247–250).

Einheimische in der französischsprachigen Studiengang an der zweiten Gasthochschule und Austauschstudierende an beiden Gastinstitutionen betonen, dass nur Gaststudierende im englischsprachigen Studiengang Kontakte zu Einheimischen knüpfen können, obwohl sie auch in diesen Studiengängen in der Unterzahl sind. Einheimische und Austauschstudierende im englischsprachigen Studiengang widersprechen. Sie erzählen, dass die Studierenden aus dem In- und Ausland trotz gemeinsamer universitärer Verpflichtungen teilweise keine darüber hinausgehenden Kontakte pflegen, weil sie andere Prioritäten setzen:

I : Pour s'intégrer dans un endroit, il faut forcément parler la langue et oser pratiquer la langue. (Kwi, einheimischer Student im dualen System und Vereinsmitglied an der zweiten Gasthochschule, 702)

B: Um sich irgendwo zu integrieren, muss man unbedingt die Sprache sprechen und sich trauen, diese Sprache anzuwenden. (Kwi)

I : Tu m'as dit que tu n'avais pas beaucoup participé aux voyages, à des choses comme ça.

B : Non non non. La priorité était sur mes études et pas sur les autres.

I : D'accord. Tu les as rencontrés à quels moments les étudiants d'échange ? Enfin seulement dans les cours ?

B : Bah moi je les ai vus principalement dans les cours pour le coup. (Po, ehemalige einheimische Studentin, 743–747)

I: Also, du hast mir erzählt, dass du nicht oft an den Reisen und solchen Sachen teilgenommen hast.

B: Nein nein nein. Mein Studium hatte Priorität und nichts anderes.

I: Alles klar. Wann hast du die Austauschstudenten getroffen? Also letztendlich nur in den Kursen?

B: Also ich habe sie erst hauptsächlich in den Kursen gesehen. (Po)

Einheimische Studierende beider Hochschulen und Vereinsmitglieder unabhängig vom Ziel des universitären Vereins berichten von unterschiedlichen Formen individueller Initiativen seitens der Austauschstudierenden:

I: And how do you organize your trips?

B: My trips to Paris?

I: Yeah or to other countries?

Oh I basically look at Google Maps first to see which one... Yeah, it's really useful. I always do that. I can show you... it's like: (3) have a look. At first I will have a look at my schedules, how many days I have for free, and then maybe there are 4 days, so then I will look at countries nearby, like Belgium, or Netherlands, or Germany, but if I have instead of 4 days but 8 days, I will look at Italy and Spain, and then I focus on one country and I can track the tickets. After I check the tickets, I just plan for the... I use Excel to plan for the exact plan and details of my trip. (Lav, chinesische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 237–246)

Einheimische Studierende im englischsprachigen Studiengang an der zweiten Hochschule geben an, dass sie ihre internationalen Kommiliton*innen anderen einheimischen Peers aus anderen Studiengängen vorstellen, damit die Gaststudierenden ihre Kontakte erweitern:

B: Et bah:: les Français des autres classes de l'école ils venaient nous rejoindre avec les Internationaux même s'ils ne faisaient pas les cours avec eux pour les rencontrer et faire des trucs sympas avec eux.

I: Mais comment les autres étudiants français avaient connu les étudiants d'échange en fait?

B: Parce que nous entre étudiants français de (nom de la Grande Ecole) on se connaît tous à peu près donc il suffit que je sois en train de discuter avec avec quelqu'un j'sais pas une de mes meilleures copines qui vient je la présente et je lui demande si elle ne veut pas venir. Et bah voilà (Po, ehemalige einheimische Studentin an der zweiten Gasthochschule, 734–740).

B: Ja also:: die Franzosen aus den anderen Kursen der Schule haben sich uns und den internationalen Studenten angeschlossen, selbst wenn sie keinen Kurs mit ihnen zusammen hatten, damit sie sich treffen und coole Sachen zusammen unternehmen können.

I: Aber wie haben die anderen Franzosen denn die Austauschstudierenden kennengelernt?

B: Da wir französischen Studenten der (Name der Hochschule) uns alle untereinander ein wenig kennen,

reicht es meistens, wenn ich mich mit jemandem unterhalte, weiß nicht, mit einer meiner besten Freundin, die kommt, ich stelle sie vor und frage sie, ob sie nicht mitkommen möchte. (Po)

Auch **der Arbeitsaufwand** wird in diesem Zusammenhang für die Ausgrenzung verantwortlich gemacht. An der ersten Hochschule erläutert ein Vereinsmitglied, dass die internationalen Lernenden, die für zwei Jahre an der Gasthochschule studieren, mit einem größeren Arbeitsaufwand konfrontiert werden als die wesentlich kürzer im Ausland studierenden Austauschstudierenden. Dies führe dazu, dass die internationalen Studierenden wegen der räumlichen Distanz zwischen Institution und Stadt an weniger außerakademischen Aktivitäten in der Stadt teilnehmen als die übrigen Austauschstudierenden, die insgesamt weniger akademische Verpflichtungen haben. Teilweise fühlen sich aber auch die Austauschstudierenden in englischsprachigen Studiengängen an beiden Hochschulen am Ende des Semesters einem großem Leistungsdruck ausgesetzt. Die Gaststudierenden im französischsprachigen Studiengang der zweiten Hochschule berichten sogar, dass sie einen höheren Arbeitsaufwand als ihre Peers im englischsprachigen Studiengang hätten, der ihnen das Kontakteknüpfen mit Einheimischen erschwere:

B: Wir haben viel mehr Kurse als andere *Internationals*.

I: Mhm.

B: Andere *Internationals* haben fünf Kurse, Punkt. Alle auf Englisch.

I: Mhm.

B: Wir haben zehn Kurse, davon die Mehrheit auf Französisch. Das ist (.) auch 'n Punkt, ... mehr Arbeit. (Ya1, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 249–254)

Nicht nur die Menge an akademischen Verpflichtungen, sondern auch die Verpflichtungen selbst werden als Verstärker der Ausgrenzung empfunden. Vor allem die **Gestaltung der Sprachkurse** kritisieren die Austauschstudierenden an der zweiten Gasthochschule. Sie erklären, dass die Gestaltung der Sprachkurse die Sprachkompetenzen der Austauschlernenden nicht förderten. Die Lernenden an beiden Institutionen müssen sich jedes Semester bzw. jedes Jahr zum Zweck einer Leistungseinstufung einem Online-Sprachtest unterziehen. Dieser diene dazu, sie den Sprachgruppen zuzuordnen, die ihrem Leistungsniveau entsprechen, um sie in ihrem Lernprozess intensiver und adäquater unterstützen zu können:

B: Äh:: ich hab', wir haben ja einen Sprachkurs auf Französisch. Am Anfang (.), die ersten zwei Mal, fand ich gut, weil da so 'ne Einstufung war. Man musste so 'nen Test machen und dann wurden wir eben zugeteilt. (L1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 189–191)

Jedoch erwähnen einige Gaststudierende an der zweiten Gasthochschule Defizite auf organisatorischer Ebene. Wegen eines Lehrermangels werde nur ein gemeinsamer Sprachkurs für die Stufen B1 und B2 angeboten, sodass trotz Test eine leistungsheterogene Gruppe aus Studierenden mit unterschiedlichen Sprachzwecken zustande komme. Sowohl überforderte als auch unterforderte Studierende zeigen sich frustriert, weil der*die Lehrende die heterogenen Lerngruppen nicht richtig fördere. Die Gaststudierenden erläutern, dass es den Lehrenden nicht gelinge, den B1-Lernenden grundlegende Sprachkompetenzen zu vermitteln, ohne die Fortgeschrittenen in ihrem Lerntempo zu drosseln. Gesetzte Lernziele würden nicht je nach Lerntempo individuell angepasst werden:

B: [D]ie Sprachkurse waren eine Katastrophe. Wir mussten einen Tag vor dem Kurs (3) ähm, einen Tag vor dem Kurs mussten wir einen Test machen. Und ich habe diesen Test gemacht und es hieß „Okay du bist Niveau B1.“ Und dann war ich in Niveau B1 und es war alles gut. Wir haben langsam mit Vokabeln angefangen, aber es war schon ein bisschen flüssiger. Und dann hieß es auf einmal: „Wir haben nicht genug Lehrer“. Die Kurse wurden wieder umgeschmissen und ich wurde in B2 reingepackt. Und B2 ist mir viel

zu schwer. Also die Lehrerin spricht kein Wort Englisch, das heißt wenn man etwas auf Französisch nicht versteht, kann man auch nicht nach einer Übersetzung fragen, weil sie das englische Wort nicht kennt. Das heißt sehr viele Probleme. Sie hat direkt mit schwierigen Grammatiksachen angefangen. Ähm, beispielsweise dem *Subjonctiv*. Für mich wäre erstmal zu wissen „Okay, wie bilde ich nochmal das *Passé Composé* oder das *Imparfait*“. Aber wir haben sofort mit *Subjonctiv* und *Subjonctiv Passé* und *Subjonctiv Présent* angefangen. Und das war zu viel, es war einfach zu viel und die mündliche Note, der Test (...) wir haben zum Beispiel Freitag einen Test geschrieben (2). Viel, also ich habe sehr viel an mir gezweifelt, ich hatte sehr viele Probleme und deswegen war (2)..., weil wir zu wenig Lehrer hier haben. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 242–256)

Laut betroffener Gaststudierender werden die für den Lernprozess relevanten Unterschiede zwischen den Lernenden wie eine aktive Reaktionsform angesichts dieser Situation ignoriert. Es fehle an differenzierten Lernangeboten, die die Autonomie der leistungsschwachen Lernenden durch soziales Lernen und den Austausch mit anderen Kommiliton*innen fördern könnten (vgl. Phänomen „anders lernen wollen und müssen“):

B: Die Lehrerin sagt: „Ja, was soll ich jetzt machen? Ich kann Texte austeilen. [...] [W]ir [die drei Austauschstudierenden im französischsprachigen Studiengang] werden das verstehen, die [die anderen Austauschstudierenden im englischsprachigen Studiengang] werden das nicht verstehen.“ Also (.) wir sind unterfordert, weil es super lang:: langsam ist und sie immer alles wiederholen muss, für die, die es nicht verstehen. Klar (.), aber sie muss sich ja an irgendwen richten. Also, ja, der Französischkurs bringt mir (.) nicht viel. (L1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 202–206)

Die Lehrenden widersprechen dieser Kritik. Sprachdozent*innen sehen die Verantwortung bei den Austauschstudierenden:

B: Mais je pense qu'elle est là, la différence. Je pense que c'est ça qui fait le problème de niveau et que aussi beaucoup d'étudiants euh:: estiment qu'ils sont pas au bon niveau et qu'ils devraient avoir un niveau supérieur. I: Et ça c'est dû à quoi?

B: Je ne sais pas (2). Franchement, je ne sais pas. Je pense que pour moi, c'est plus une question de mentalité, de hiérarchie. C'est à dire le semestre dernier, j'étais en A2. Donc, le semestre prochain, je suis en B1 alors que clairement. (2) C'est pas juste un temps. Il faut beaucoup plus approfondir certaines choses. On ne peut pas changer de groupe comme ça en fait. C'est pas comme des classes standards. (Ste, Französischdozentin an der ersten Gasthochschule, 303–312)

B: Ich denke, dass es genau das ist, was das Niveauproblem hervorruft und dass auch viele Studierende äh:: glauben, dass sie nicht dem richtigen Niveau zugeteilt werden und dass sie eigentlich auf einem höheren Niveau sind.

I: Und woran liegt das?

B: Ich weiß es nicht (2). Ehrlich gesagt weiß ich es nicht. Ich denke, dass es für mich eher eine Frage der Mentalität, der Hierarchie ist, das heißt, letztes Semester war ich auf dem A2-Niveau. Also bin ich nächstes Semester auf dem B1-Niveau, während das ganz klar nicht nur eine Frage der Zeit ist (2). Man muss einige Sachen viel mehr vertiefen. Man kann im Grunde genommen nicht auf diese Weise den Kurs wechseln. Das sind keine Standardkurse. (Ste)

Selten, aber übereinstimmend machen beide Parteien den für die Sprachkurse vorgesehenen geringen Zeitaufwand für den fehlenden Lerngewinn verantwortlich. Die Sprachdozent*innen und ein Austauschstudierender der zweiten Hochschule sagen, die Dauer des Sprachkurses sei nicht ausreichend, um alle vier Sprachkompetenzen gleich intensiv behandeln zu können:

B: C'est sur trois heures par semaine. Je ne pense pas qu'en trois heures par semaine... Enfin trente heures par semestre avec eux qu'on puisse dire: „Je suis en A2 et là c'est bon, je peux passer en B1“. (Ste, Französischdozentin an der ersten Gasthochschule, 313–315)

B: Wir haben den Kurs drei Stunden die Woche. Ich denke nicht, dass in drei Stunden pro Semester, also 30 Stunden pro Semester mit ihnen... Nach 30 Stunden kann man nicht sagen: „Ich bin in dem A2 Kurs und das klappt gut, ich kann zu B1 wechseln.“ (Ste, 300–302)

Neben der Organisation der universitären Lehre und der Sprachkurse für Gastlernende sprechen Vorstandsmitglieder, wenige Austauschstudierende und wenige einheimische Studierende beider Institutionen auch **die Organisation der universitären Vereine** an. Vereinzelt äußern Gaststudierende an der ersten Institution und Vorstandsmitglieder an beiden Universitäten das Problem, dass Gaststudierende über Veranstaltungen nicht informiert werden würden – vorwiegend aufgrund von mangelnden Französischkenntnissen oder von teilweise vorhandenen Verständigungsdefiziten. Nur ein einziger Austauschstudierender der ersten Institution macht die Gasthochschule für die fehlenden Informationen verantwortlich. Er erwähnt, dass die Austausch- und die einheimischen Studierenden eine getrennte Orientierungs- und Einführungsveranstaltung statt einer gemeinsamen besuchen. Dies erschwere den Kontakt zueinander:

B: Es gab eine internationale [welcome week], eine französische [welcome week]. Da finde ich schon fängt der Fehler an, dass die Uni es nicht auf die Reihe kriegt, beide so zu kombinieren und dass wir gemischte Veranstaltungen haben, dass man wirklich auch ähm die französischen Studenten trifft (.) und ja ich habe ein Paar getroffen (.). (R1, rumänischer Austauschstudent an der ersten Gasthochschule, 36–40)

Überdies berichten alle Vereinsmitglieder an beiden Gastinstitutionen von Beitrittsmöglichkeiten zu einem Verein. Nur eine Minderheit der Austauschstudierenden der ersten Institution tritt einem Verein bei und kann darüber Kontakte zu Einheimischen knüpfen. Die Vereinsmitglieder an beiden Institutionen erläutern dafür Gründe auf verschiedenen Ebenen (vgl. Phänomen „Frustration“). Unter anderem könnten die Austauschstudierenden wegen mangelhafter Französischkenntnisse keinen Beitrag zu den Vereinen leisten. Es lässt sich jedoch nicht aus der Untersuchung ableiten, ob die Austauschstudierenden überhaupt den Wunsch verspüren, einem Verein beizutreten. Es entsteht allerdings der Eindruck, dass sie keine feste Mitgliedschaft anstreben, sondern nur die Veranstaltungen aussuchen, an denen sie teilnehmen möchten:

B: Nos primeiros dias eu fui tentando experimentar as coisas diferentes que a universidade oferece (.) pros alunos internacionais. Então todos os eventos do começo eu participei.

I: O que a universidade ofereceu ?

B: Na verdade eles tem as (2) organizações dos estudantes. Eles organizam um jantar, um evento, uma feita, ou alguma coisa assim e acho que isso facilita muito pra gente conhecer as outras pessoas, saber quem tá aqui :: Enfim, acho que isso ajudou. Agora eu já não participo mais de todos os eventos porque eu já sei dizer um pouco melhor o que me interessa mais ou menos. Mas no começo até eu acostumo eu decidi ir em todos para poder conhecer. Acho que isso ajudou. (B1, brasilianische Austauschstudentin an der ersten Gasthochschule, 35–43)

B: In den ersten Tagen habe ich unterschiedliche Sachen probiert, die die Universität (.) für die Austauschstudierenden angeboten hat. Also ich habe angefangen, an allen Veranstaltungen teilzunehmen.

I: Was bietet die Universität an?

B: Also sie haben die (2) universitären Vereine. Die organisieren ein Abendessen, eine Veranstaltung, ein Fest oder so etwas ähnliches und ich glaube, dass dies die Kontaktaufnahme zu anderen Personen erleichtert hat, um zu sehen, wer hier ist:: Insgesamt glaube ich, dass mir das geholfen hat. Jetzt nehme ich nicht mehr an allen Veranstaltungen teil, weil ich schon besser weiß, wofür ich mich mehr oder weniger interessiere. Aber am Anfang habe ich mich entschieden, zu allen zu gehen, um mich daran zu gewöhnen und (die Umwelt) kennenlernen zu können. Ich glaube, dass mir das geholfen hat. (B1)

Die erhobenen Daten zeigen, dass sich die einheimischen und die Austauschstudierenden auf unterschiedliche Art und Weise am Vereinsleben beteiligen. Den Vereinsmitgliedern zufolge leisten alle einheimischen Studierenden an der zweiten Hochschule je nach Qualifikation einen aktiven Beitrag zur Organisation von Veranstaltungen, während die Austauschstudierenden nur am Ende vom Ergebnis der Veranstaltung – in Form eines Events – profitieren, ohne sich bei dessen Vorbereitung zu engagieren.

Der Nutzen von außerakademischen Veranstaltungen für die Beziehung zwischen Austauschstudierenden und ihren einheimischen Kommiliton*innen wird zudem unterschiedlich bewertet. Laut einheimischen Studierenden im dualen System und Vereinsmitgliedern an beiden Hochschulen hängt die Intensität einer Beziehung zwischen einheimischen Studierenden und Austauschstudierenden von der Kontakthäufigkeit bei außerakademischen Veranstaltungen ab. Die Austauschstudierenden an beiden Hochschulen sind sich bei diesem Punkt uneinig. Die meisten von ihnen knüpfen keine engeren Beziehungen zu einheimischen Studierenden, obwohl sie regelmäßig an Sportaktivitäten mit einheimischen Kommiliton*innen teilnehmen. Überdies bedauert eine Austauschstudentin die Abwesenheit einheimischer Lernender in dem Sportkurs, den sie selbst leitet. Aus ihrer Perspektive könnte sie mit ihrem Kurs zum Kontaktaufbau zu einheimischen Studierenden beitragen. Allerdings geben die erhobenen Daten Grund zur Annahme, dass sie den Kurs vornehmlich aus persönlichem Interesse und weniger aus dem Wunsch nach interkultureller Vernetzung organisiert:

I: Und warum wolltest du Hip-Hop unterrichten?

B: Weil ich selber Hip-Hop tanze, vier Mal die Woche in Deutschland. Und ich finde es ganz ganz schrecklich, wenn ich hier keinen Sport machen kann. Und ähm, ich habe (.) zum Beispiel im Januar habe ich eine Weltmeisterschaft und muss deswegen immer viel trainieren. Deswegen wollte ich eigentlich für mich selber trainieren und dann haben mich (.) viele Studenten darauf angesprochen, ob ich nicht unterrichten möchte. Dann habe ich gesagt „Okay, wenn ihr möchtet, unterrichte ich“ (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 227–233).

Außer- und akademische Veranstaltungen werden nicht nur von ihrer administrativen Organisation und Gestaltung beeinflusst, auch die **unterschiedliche Kommunikationsfähigkeit**, die von einheimischen Studierenden und Sprachdozent*innen an beiden Gasthochschulen bei Austauschstudierenden und einheimischen Studierenden identifiziert wird, hat entscheidenden Einfluss auf den Kontaktaufbau zwischen den Gastlernenden und ihren einheimischen Kommiliton*innen. Sprachdozent*innen und zahlreiche Austauschstudierende sagen, die Austauschstudierenden an beiden Gasthochschulen seien kommunikativ und offen, weil sie sich in einer Situation ohne eine primäre Sozialisationsinstanz und ohne ihre prägende Heimatkultur befinden. Im Gegensatz zu ihnen seien einheimischen Studierende verschlossen:

B: J’pense qu’ils sont pas intégrés parmi les étudiants français parce que les étudiants français, le fait qu’ils soient ici ils sont pas vraiment normalement dans un état d’esprit „bah ici, je veux me faire des nouveaux amis“ parce que de toute façon ici j’ai ma famille, j’ai mes amis.

I: Ouais.

B: J’pense que c’est plus ça alors que eux, ils arrivent, ils ont rien.

I: Ouais.

B: Il n’y a pas de frigo. Il y a juste un lit, déjà. Et donc c’est un autre état d’esprit. Ils sont plus, sont plus présents. Ils sont plus... J’arrive pas à trouver le mot. Ils sont prêts à prendre contact avec les gens alors que les Français sont beaucoup plus fermés. C’est pas une question d’eux. C’est juste qu’ils ont un état d’esprit plus ouvert. Ils ont envie de parler aux gens. (Ste, Französischdozentin an der ersten Gasthochschule, 1148–1158)

B: Ich denke, dass sie innerhalb der französischen Studenten nicht integriert sind, weil die französischen Studenten, nur weil sie hier sind, nicht denken „ach, hier will ich neue Freunde finden“, weil ich hier ja sowieso meine Familie habe, ich habe meine Freunde.

I: Ok.

B: Ich denke, dass es eher das ist, wohingegen sie, sie kommen an, sie haben nichts.

I: Ok.

B: Es gibt keinen Kühlschrank. Es gibt nur ein Bett. Und deswegen ist es ein anderer Gemütszustand. Sie sind mehr, präsenter. Sie sind mehr... Ich komme nicht auf das Wort. Sie sind bereit, den Kontakt zu den

Menschen aufzunehmen, obwohl die Franzosen viel verschlossener sind. Das liegt nicht an ihnen. Sie haben einfach eine offenere Geisteshaltung. Sie haben Lust mit Leuten zu sprechen. (Ste)

Einheimische Studierende und Austauschstudierende der zweiten Gasthochschule erwähnen sogar, eine erste Kontaktaufnahme gelinge mit Austauschstudierenden leichter als mit einheimischen Studierenden – unabhängig davon, ob daraus später eine Freundschaft entstehe. Allerdings erläutern sie, dass die Beziehung von einheimischen Studierenden zu Austauschstudierenden oberflächlicher als zu anderen einheimischen Studierenden sei:

B: Es ist kulturbedingt, denke ich. Man würde nicht mit jemandem sprechen, den man nicht kennt, mit einem Fremden. Man hat nicht diese Gewohnheit, mit einem Fremden zu sprechen. Man muss die Person kennen oder der Freund eines gemeinsamen Freundes sein und dann kannst du mit der Person sprechen.

I: Ja.

B: Aber mit einem Mexikaner oder einem Amerikaner kann man sofort loslegen: „Wie geht’s? Hallo usw.“. Das heißt nicht, dass man danach befreundet ist. Man kann einfach so mit ihnen sprechen, ohne danach mit ihnen befreundet zu sein (Taï, einheimischer Student an der zweiten Gasthochschule, 1663–1670).

Einige einheimische Studierende der zweiten Institution sprechen zudem von Unterschieden zwischen den Gruppen der Austauschstudierenden. Es lassen sich, so die Befragten, herkunftslandspezifische Muster feststellen, die zu Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme führen:

B: Les Coréens sont beaucoup plus ouverts, ils sont vraiment beaucoup plus souriants. (Kwi, einheimischer Student im dualen System und Vereinsmitglied, Z. 1599–1600)

B: Die Koreaner sind viel offener, sie lächeln mehr. (Kwi)

Austauschstudierende, einheimische Studierende und Sprachdozent*innen kritisieren, dass das Verhalten der einheimischen Studierenden und der Austauschstudierenden die Kontaktaufnahme insgesamt erschwere. Einerseits fehle die Initiative seitens der einheimischen Studierenden, auf ihre internationalen Kommiliton*innen zuzugehen und auf diese Weise ihren Freundeskreis zu erweitern. Andererseits erkläre sich der mangelnde Kontakt zwischen Einheimischen und Austauschstudierenden aber auch über die fehlende Bereitschaft der Austauschstudierenden, ihre Gruppe, die sich aus Studierenden mit der gleichen Herkunft und der gleichen Muttersprache zusammensetze, für andere zu öffnen.

B: Les autres étudiants d’échange restaient un peu entre-eux. Ça les rassurait d’être avec quelqu’un qui parlait la même langue et qui venait du pays, qu’ils restent un peu entre-eux. On ne pouvait pas s’intégrer avec eux. On ne pouvait pas s’intégrer. (Ste, Französischdozentin an der ersten Gasthochschule, 1599–1600)

B: Die anderen Austauschstudenten blieben ein bisschen unter sich. Das beruhigte sie, mit jemandem zusammen zu sein, der die gleiche Sprache sprach und aus dem gleichen Land kam, dass sie ein bisschen unter sich blieben. Man konnte sich nicht mit ihnen anfreunden. Man konnte sich nicht integrieren. (Ste)

Nur eine Minderheit der einheimischen Befragten an der zweiten Hochschule hält gute Kommunikationsfähigkeiten bei der Verständigung für wichtiger als derartige Sprachkompetenzen:

B: Et sinon après euh, non, je pense que c’est vraiment l’attitude qui est primordiale par rapport à la langue. Parce que on peut avoir deux personnes qui parlent hyper bien en anglais. Si les deux sont timides, ils vont jamais se parler. (Kwi, einheimischer Student im dualen System und Vereinsmitglied, 1631–1633)

B: Und ansonsten äh, nein, ich denke, es ist wirklich die Einstellung, die in Bezug auf die Sprache wesentlich ist. Man kann zwei Personen haben, die super gut Englisch sprechen. Wenn die beiden schüchtern sind, werden sie niemals miteinander sprechen. (Kwi)

Andere messen den Sprachkompetenzen in einer Unterhaltung eine größere Bedeutung bei als den Kommunikationsfähigkeiten (nonverbale Kommunikation), vor allem, weil der Nutzen des Google-Übersetzers begrenzt sei und in einem Gespräch nicht die Sprachdefizite einer Person kompensieren könne. Eine Minderheit der einheimischen Studierenden berichtet, dass die Studiengruppen nur dann erfolgreich miteinander kommunizieren, wenn beide Gruppen Kommunikations- und Sprachfähigkeiten in der Sprache der anderen Gruppe beherrschen. Die einheimischen Studierenden bewerten die Englischsprachkompetenzen ihrer internationalen Kommiliton*innen als gut, allerdings variieren deren Kenntnisse der Sprache des Gastlandes:

B: [I]ls parlent tous bien anglais au fait la plupart de ceux qui viennent. (Kwi, einheimischer Student im dualen System und Vereinsmitglied, 1617)

B: Die meisten, die herkommen, sprechen gut Englisch. (Kwi)

Die einheimischen Studierenden führen die Fremdsprachenkenntnisse ihrer internationalen Kommiliton*innen darauf zurück, dass Studierende aus englischsprachigen Ländern unter ihnen seien. Weitere Fremdsprachen würden sie außerdem bis auf kleinere Mängel beherrschen. Einheimische Studierende im englischsprachigen Studiengang hingegen sprechen nur eine Fremdsprache (Englisch) und erwerben nur Grundkenntnisse einer zweiten Fremdsprache:

B: Les Australiens parlaient bien anglais. Ça vient de soi. On est d'accord. [] [M]ais quand je vois (le nom d'une étudiante allemande) qui parlait couramment français, anglais, espagnol enfin peut-être aussi espagnol. J'crois bien qu'elle parlait espagnol. J'crois qu'elle parlait espagnol. Enfin, plein de langues différentes [...]. Les Français étaient les seuls à aller parler juste anglais bien et après plus ou moins j'dirais espagnol. Alors qu'en Allemagne tu parles plein de langues enfin partout tu parles plein de langues finalement. (2) Euh :: Ça c'est une différence. J'étais carrément impressionnée. (Po, ehemalige einheimische Studentin, 691-698)

B: Die Australier sprachen gut Englisch. Das versteht sich von selbst. Da sind wir sind uns einig. [...] Aber wenn ich mir (Name einer deutschen Studentin) ansah, die fließend Französisch, Englisch, Spanisch, ich glaube vielleicht auch Spanisch, sprach. Ich glaube, dass sie Spanisch sprach. Ich glaube, sie hat Spanisch gesprochen. Kurzum, viele unterschiedliche Sprachen. [...] Die Franzosen waren die einzigen, die gut Englisch sprachen und dann mehr oder weniger Spanisch würde ich sagen. Wobei du in Deutschland viele Sprachen sprichst, letztendlich sprichst du überall viele Sprachen.(2) Äh:: Das ist ein Unterschied. Ich war wirklich beeindruckt. (Po)

Allerdings werden die Fremdsprachenkompetenzen der Austauschstudierenden von einer Minderheit der einheimischen Studierenden anders bewertet. Für sie hängen die Sprachkompetenzen von der nationalen Lernkultur ab:

B : Euh, le, les Coréens, ils vont directement essayer de raconter leur vie, de parler. Si tu vas leur demander pourquoi tu viens, ils vont faire des longues phrases, ils vont parler beaucoup,
I : Ouais.

B : Alors que les Japonais seront plus euh, plus courts , au fait, dans leurs explications. (Kwi, einheimischer Student im dualen System und Vereinsmitglied, 1605–1609)

B: Äh, die die Koreaner werden versuchen, von ihrem Leben zu berichten, zu sprechen. Wenn du sie fragt, warum [sie] gekommen [sind], zeigen sie bessere Sprach- und Kommunikationskompetenzen bezogen auf die Segmentierung und den Redefluss. Sie werden viel reden.

I: Ja.

B: während die Japaner kurze Erklärungen verwenden. (Kwi)

Die Fremdsprachendefizite einheimischer Studierender an beiden Gasthochschulen und unter anderem im französischsprachigen Studiengang führen zu mangelnden Kontakten zu Gaststudierenden. Einheimische Studierende an beiden Hochschulen erklären, dass die Anwendung

der englischen Sprache auf die akademischen Verpflichtungen, d. h. auf sprachliche Zugangsvoraussetzungen, beschränkt sei. Andere einheimische Studierende, die den englischsprachigen Studiengang gewählt haben, erwähnen, dass die Sprachkenntnisse ihrer Kommiliton*innen aus den anderen Studiengängen teilweise sogar ausreichen würden, um ein Gespräch mit den internationalen Studierenden zu führen:

B: La plupart des Français qu'on, qu'on a ici ils parlent pas très bien anglais. 'Fin y'a des Internationaux qui parlent mieux anglais que la plupart des gens qu'on a qui sont français. 'Fin au bout de deux secondes heu tu as envie de reprendre ta langue maternelle quoi donc ils vont repartir en français et là personne comprend donc... (Kwi, einheimischer Student im dualen System und Vereinsmitglied)

B: Die meisten Franzosen, die hier sind, sprechen nicht sehr gut Englisch. Es gibt internationale Studierende, die besser Englisch sprechen als die meisten einheimischen Studierenden hier. Nach zwei Sekunden äh hast du Lust, in deine Muttersprache zurückzukehren. Sie unterhalten sich also wieder in ihrer Muttersprache und dann versteht niemand etwas (Kwi).

Die fehlenden Sprachkenntnisse ihrer einheimischen Kommiliton*innen führt eine Minderheit der Austauschstudierenden an der ersten Hochschule auf deren **Persönlichkeit** zurück, die an dieser Stelle als eine weitere intervenierende Bedingung berücksichtigt werden muss:

Bis vor zwei Jahren haben sie kein ... Wenn man Englisch gesprochen hat, hat man nichts zu trinken bekommen. Man wurde ignoriert, was auch ein bisschen (.) krass ist, finde ich. (R1, rumänischer Austauschstudent an der ersten Gasthochschule, 130–131)

Fast alle Austauschstudierenden beider Hochschulen berichten von einem starken Selbstwertgefühl. Das von ihnen formulierte differenzierte Bild ihrer einheimischen Kommiliton*innen wird auch von einem Teil der einheimischen Studierenden geteilt. Drei Positionen werden zum Ausdruck gebracht: (1) Die Mehrheit der Austauschstudierenden unterscheidet zwischen zwei einheimischen Studiengruppen des englischsprachigen Studiengangs:

B: Also, wie gesagt (.), also, ich hab' manche kennengelernt, die sehr offen waren, ähm:: und die auch interessiert waren, neue Kulturen kennenzulernen und auch äh:: ähm:: ja, falls man jetzt kein Französisch spricht, auch versucht haben, dann auf Englisch mit ein:: (.) mit uns zu kommunizieren, aber ähm:: wie gesagt, andere, die waren so ganz (.) also, die (.) ich weiß nicht (.), vielleicht waren sie zu schüchtern oder vielleicht waren sie einfach nicht interessiert. (Se, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 124–129)

Sehr selten haben Austauschstudierende ausschließlich positive Erfahrungen mit ihren einheimischen Kommiliton*innen gemacht:

B: Ähm:: Ja, gut das merkt man schon (.), dass sie ein steigendes Interesse (.) daran haben, Englisch zu sprechen (.), mit ausländischen Studenten zu sprechen (.) mmh:: und auch etwas auf Englisch dazu zu lernen (.) mmh deshalb passen sie ziemlich gut in dem Kurs. (L2, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, Z. 255–257)

Fast alle einheimischen Studierenden beider Hochschulen vermitteln den einheimischen und den Austauschstudierenden im englischsprachigen Studiengang ein negatives Bild:

B: Bei den Franzosen ist es eigentlich überhaupt nicht möglich, sich zu integrieren. Also, die lassen einen auch nicht rein, so in ihre Gruppen. Die stehen in den Gruppen. Die bleiben in ihren Gruppen und da ist auch kein Zeichen so, dass man mal herkommt und sagt: „Hallo, wir sind Franzosen. Woher kommt ihr? Es ist schön, Euch kennenzulernen.“ Also das kam bisher gar nicht. Die einzigen zwei oder drei Franzosen, die ich kenne, die habe ich in der Bar kennengelernt. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 110–115)

(2) Zusätzlich wird von Austauschstudierenden konstatiert, dass die Gastlernenden an der zweiten Hochschule von ihren einheimischen Kommiliton*innen erwarten, dass diese auf sie zugehen. Deswegen geben die Austauschstudierenden ihnen daran die Schuld, sich nicht kennenzulernen:

B: Also man redet nicht mit denen (hier: mit einheimischen Studierenden). Die kommen auch nicht auf einen zu. Also man hat gar keinen Kontakt zu den Franzosen. Gar nicht. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 40–42)

Jedoch zeigen die erhobenen Daten, dass nur eine Minderheit der Austauschstudierenden und Einheimischen dazu bereit ist, ihre Vorurteile gegenüber anderen Menschen und ihrer Herkunft nicht zu verallgemeinern und damit Klischees bewusst aufzubrechen:

B: Und ähm:: da hatten wir (.) haben hinter uns Französischen geredet und wir verstehen (.) also, ich versteh' Französisch (.)

I: Ja.

B: Und die hatten dann nur so gesagt: „Oh, das sind die Deutschen“ und die andere hat dann nur gesagt: „Ach, die sehen ja immer so aus.“

I: (Lachen 1)

B: Also, (.), schon eher (.) eher, ja, nicht so (2) begrüßend. (Se, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 52–58)

(3) Aus den Daten geht hervor, dass an beiden Hochschulen vor allem Mitglieder des Vereins zur Integrationsförderung der Austauschstudierenden mit Gaststudierenden in Kontakt treten:

B: [J]'ai des amis avec des gens qui sont chez (nom de l'association pour intégrer les internationaux), la présidente et la vice-présidente plus particulièrement et ben ils me disent: „Vas-y, va parler à des expatriés“. (Kwi, einheimischer Student im dualen System und Vereinsmitglied an der zweiten Gasthochschule, 1252–1255)

B: [Ich] habe Freunde, die Vereinsmitglied sind bei (Name des Vereins, der dazu dient, internationale Studierende zu integrieren). Vor allem die Vereinsleiterin und die Vertreterin sagen mir „Geh dahin, sprich mit den Studierenden“. (Kwi)

Die Vereinsmitglieder sind sich einig: Sie wollen sich von den anderen Einheimischen abgrenzen. Auch vom Personal der beiden Hochschulen sowie außerhalb der Gasthochschule scheinen sie derart wahrgenommen werden:

B: On doit (.) on doit euh :: on doit se se projeter dans si j'étais à leur place. Comment est-ce que j'aimerais qu'on m'accueille ? Si on me laisse dans mon coin, démerde-toi bah super l'ambiance alors que c'est pour ça (l'association étudiante) je les adore parce que je les appelle le chaine manquant. C'est eux qui font le lien entre ce que devrait être (.) c'est eux qui montrent ce que devrait être un étudiant français. #00.45.16s#

I: Oui

Viens goûter mon pinard, viens goûter mon fromage. (JC, Berater für Austauschstudierende, 478–484)

B: Man muss sich (.) man muss ähm :: man muss sich in sie hinein versetzen. Wie würde ich wollen, dass man mich empfängt? Wenn man mich in der Ecke stehen lässt: „Sieh selbst zu wie du zurechtkommst“. Na toll, was für eine Stimmung und genau aus diesem Grund liebe ich (Studentenvereinigung), weil ich sie die fehlende Kette nenne. Sie sind es, die die fehlende Verbindung herstellen. Sie zeigen, wie ein französischer Student hätte sein müssen.

I: Ja.

B: Komm und teste meinen Wein, probiere meinen Käse. (JC)

5.3.5 Konsequenzen

In diesem Kontext haben die Sprachdefizite der Austauschstudierenden im neuen Umfeld direkte Auswirkungen auf ihre **Gruppierung** an beiden Universitäten und auf die **Entwicklung ihres Sprachniveaus**. Konzentrieren sich Austauschstudierende im Gastland auf Gruppen aus ihrem Herkunftsland oder auf andere internationale Peers, gleichen sie ihr Sprachdefizit nicht aus, weil sie sich nur in ihrer Muttersprache oder auf Englisch unterhalten:

B: Also deswegen kann ich auch mein Französisch nicht verbessern, weil ich einfach nur am Englisch reden bin. Permanent. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 42–43)

Befragte erklären, die Stärke einer Gruppierung hänge zudem davon ab, wie viele Austauschstudierende aus dem gleichen Land kommen:

B: [J]e parlais avec une personne qui s'occupe de l'université au Mexique. On est partenaire qui me dit « je ne vous envoie pas mes dix étudiants d'un coup parce que sinon il va y avoir un effet groupe et que même si je divise en deux et que je vous envoie que cinq il y aura quand même un effet groupe mais il sera moins moindre parce que les gens même s'ils sont là pour se mélanger et bah pour se rassurer ils restent ensemble. (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 327–332)

B: [I]ch habe mit jemandem gesprochen, der für die Uni in Mexiko zuständig ist. Wir sind Partner und der mir sagt: „Ich schicke Ihnen nicht meine zehn Studenten auf einmal, weil es dann einen Gruppeneffekt geben wird und auch wenn ich sie in zwei Gruppen aufteile und nur fünf schicke, wird es dennoch einen Gruppeneffekt geben, aber er wird geringer ausfallen, weil auch wenn die Leute da sind, um sich zu vermischen, bleiben sie doch unter sich, um sich sicher zu fühlen“. (JC)

Die nationale und internationale Gruppierung bestimmter Nationalitäten sei zudem nicht auf die Hochschule beschränkt, sondern zeige sich auch im außerakademischen Kontext, was auch das außerakademische Kennenlernen des Landes, der Einwohner*innen und ihrer Lebensart erschwere. In einzelnen Fällen wird konstatiert, dass Austauschstudierende, wenn ihnen bewusst wird, dass sie sich nicht nur auf ihre nationale Gruppe konzentrieren sollten, auf einheimische Studierende sowie auf Austauschstudierende zugehen:

B: Et en fait le premier jour, on a eu on a eu une étudiante mexicaine qui est restée à (nom de l'établissement) et qui elle aussi parlait de son expérience en France...

I: Ouais.

B: ...et qui a balancé dans l'amphi dans l'amphithéâtre au micro : « les chinois, arrêtez d'être entre vous. On en a marre...

I: (rire)

B: ...mixez vous un peu ». Mais elle a lancé ça ouvertement.

I: Ouais.

B: On était tous sous le choc mais c'est un peu vrai parce qu'ils restent entre eux et en fait après, ils sont plus restés entre eux en fait. Ça a marché. (A1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 1230–1240)

B: Am ersten Tag hatten wir eine mexikanische Studentin, die an der Gasthochschule geblieben ist und die von ihrer Erfahrung in Frankreich berichtete...

I: Ja.

B: ... und die im Amphi im Amphitheater am Mikro gesagt hat: „Chinesen, hört auf, unter euch zu bleiben. Wir haben davon genug...

I: (Lachen)

B: „...vermischt euch ein bisschen“. Aber sie hat das ganz ehrlich gesagt.

I: Ja.

B: Wir waren alle unter Schock, aber es ist schon teilweise wahr, (was sie gesagt hat), weil sie unter sich bleiben und danach sind sie nicht mehr unter sich geblieben. Es hat geklappt. (A1, 1230–1240)

Auch weitere Formen von Gruppierungen werden in den Interviews angesprochen. Eine Gruppierung kann nicht nur national, sondern auch sprachlich sein:

B: Ils restent par exemple... Les gens qui parlent espagnol, [...] ils vont rester entre eux. Les autres qui parlent anglais, ils vont rester entre eux (Kwi, einheimischer Student im dualen System und Vereinsmitglied, 291–293)

B: Sie bleiben zum Beispiel... Die Studierenden, die Spanisch sprechen, bleiben unter sich. Die anderen, die Englisch sprechen, werden unter sich bleiben. (Kwi)

Derartige Gruppierungen werden sowohl von den befragten Austauschstudierenden als auch von den einheimischen Studierenden wahrgenommen. Auch einheimische Studierende haben eine stärkere Beziehung zueinander als zu den Gaststudierenden und seien sehr fokussiert aufeinander, was die Entwicklung der Sprachfähigkeiten der Austauschstudierenden in der Sprache des Gastlandes erschwere:

B: Wir sind also keine engen Freunde. Ich bin wahrscheinlich nicht so gut befreundet wie sie unter sich. Ich fühle mich schon ein bisschen so von außen. (R1, rumänischer Austauschstudent, 289–291)

An beiden Hochschulen existiert eine derartige dauerhafte Gruppierung unter den einheimischen Studierenden, die durch die Gestaltung der Klassen im französischsprachigen Studiengang beeinflusst wird. Selten erwähnen einheimische Studierende beider Gasthochschulen, dass eine weitere Gruppierung aus dem Bildungsstand der einheimischen Studierenden resultiere, da nur ein Teil von ihnen die *classe préparatoire* besucht hat.

An der Gasthochschule formulieren Sprachdozent*innen **Vorschläge** vor allem im Hinblick auf das Mentoring-Programm, das das Konzept der französischen Sprache als Türöffner verstärken soll. Dabei berücksichtigen sie jedoch nicht die Rolle der englischen Sprache für die am Programm teilnehmenden Studierenden. Ihre Vorschläge beziehen sich vor allem auf die organisatorische Ebene: Handelt es sich bei den Mentor*innen nicht um ausgebildete Lehrer*innen, sei es sinnvoll, wenn sich jeweils zwei Mentor*innen um einen Mentee kümmern würden, um sich gegenseitig beim Lehren der Sprache zu unterstützen. Schwierigkeiten formulieren Lehrende bezüglich der großen Anzahl an Mentees. Wegen ihnen sei das Mentoring-Programm nicht mehr effektiv:

B: Je pense que c'est plus facile pour les étudiants étrangers d'enseigner la langue. C'est à dire quand on est deux à enseigner une langue qu' à une personne, c'est plus facile. A une personne, c'est pas facile quand on n'est pas du métier. C'est plus rassurant parce que si le Français demande: „Pourquoi on dit ça“. Peut-être qu'un ne saura pas mais le deuxième le saura. C'est intéressant d'être en (binome). Après si c'est cinq étudiants étrangers pour un Français, ça fait un peu guide touristique. C'est très impersonnel. et limite j'pense que le Français se dit: „Oui oui, il faudrait que je sois rémunéré.“ (Ste, Französischdozentin an der ersten Gasthochschule, 1329–1335)

B: Ich denke, es ist für die Austauschstudenten viel einfacher, die Sprache zu vermitteln. Das heißt, wenn man zu zweit ist, um einer Person eine Sprache beizubringen, ist es einfacher. Als einzelne Person ist es nicht leicht, wenn man nicht vom Fach ist. Es ist beruhigender, denn wenn der Franzose fragt: „Wieso sagt man das“. Vielleicht weiß es der Eine nicht, aber dann weiß es der Andere. Es ist interessant, das zu zweit zu machen. Wenn es dann fünf Austauschstudenten auf einen Franzosen sind, dann ist das ein bisschen so wie ein Touristenguide. Das ist sehr unpersönlich und einschränkend. Ich denke, dass der Franzose sich sagt: „Ja, ja, ich sollte bezahlt werden.“.

Als effektiv und adäquat bewerten die Lehrenden das Mentoring-Programm vor allem dann, wenn es die Mentees über eine längere Zeit begleitet und unterstützt. Auf sozialer Ebene sei es

zudem nötig, mithilfe des Matching-Verfahrens passende Mentoring-Teams zusammenzustellen, um eine Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentees aufzubauen.

Andere Vorschläge von Vorstandsmitgliedern und Austauschstudierenden beziehen sich auf die Gestaltung der Lehre. Sie sei so zu verändern, dass die Austauschstudierenden in den Klassen und bei den einheimischen Studierenden besser integriert werden können. Dazu seien ein höheres Französischniveau der Austauschstudierenden sowie gute Englischkenntnisse der Einheimischen unerlässlich. Ein Studierender erläutert, dass die Gasthochschule durch die Formulierung gleicher Studienbedingungen für Austauschstudierende und einheimische Lernende die Gleichbehandlung der Einheimischen und Gaststudierenden fördere und die Spannungen zwischen den beiden Gruppen abbaue, da alle den gleichen Studienbedingungen ausgesetzt seien:

B: On les rejette avec les internationaux c'est un peu le sentiment bah::: si on arrivait à faire un mélange homogène ce serait complètement différent parce qu'il n'y aurait pas ce sentiment. Voilà il y a le p'tit groupe qui se fait avoir. Tout le monde aurait des classes en français et en anglais et aurait l'opportunité de rencontrer des étudiants internationaux et il y aurait pas ces histoires de rivalités. (ClGo, Mitglieder des Vereins zur Integrationsförderung der Austauschstudierende, 448–452)

B: Wir packen sie mit den internationalen Studierenden. Sie (die einheimischen Studierenden) haben das Gefühl äh:::... Wenn man eine gemischte homogene Lerngruppe hätte, wäre es völlig anders, weil sie dieses Gefühl nicht hätten. Genau es gibt die kleine Gruppe, die verarscht wurde. Alle hätten universitäre Veranstaltungen auf Französisch und Englisch und wir hätten die Möglichkeit, internationale Studierende kennenzulernen und es würde keine Rivalitäten entstehen. (ClGo)

Ein Vereinsmitglied schlägt sogar vor, dass einheimische Studierende und Austauschstudierende gemeinsam praxisorientierte Veranstaltungen besuchen sollten, um den Austausch zwischen den Studierendengruppen zu verbessern.

Ein Austauschstudierender möchte die Kommunikation an der Gasthochschule durch die Verwendung der englischen Sprache vereinfachen. In dieser Situation sei die Sprache der Gasthochschule nicht exklusiv diejenige Sprache, die die Funktion eines Türöffners einnehme:

B: [W]enn man sich nicht auf Französisch verständigen kann, dass man sich auf Englisch verständigen kann, weil ich war ein Mal beim Arzt und der Arzt kann Englisch, aber die Assistentin halt nicht (.) und der Arzt war nicht da, als ich da war und die Assistentin konnte nicht so richtig Englisch und ich so gebrochen Französisch und dann habe ich einen Franzosen gefunden und ihn gebeten, mir zu helfen (.) und er war sehr hilfsbereit, aber wir kannten uns schon ein bisschen. Wir hatten uns irgendwann getroffen und dann ist er mit mir gekommen und er hat mir geholfen mit der Übersetzung, weil bei Medikamenten, und Krankheit (.) da habe ich das Vokabular nicht dafür. (R1, rumänischer Austauschstudent an der ersten Gasthochschule, 414–423)

Schluss

Während des Auslandssemesters lassen sich verschiedene Strategien erkennen, um Aufgaben zu bewältigen, die französische Sprachkompetenzen der Austauschstudierenden erfordern. Interessant ist, dass sich der Kontaktaufbau zu Einheimischen und Austauschstudierenden in den Gruppierungen der Austauschstudierenden widerspiegelt, die wiederum in Zusammenhang mit den erworbenen Sprachkompetenzen stehen. Überdies scheint es, als ob verschiedene Akteur*innen – die Gasthochschule, die Einheimischen, die Austauschstudierenden und in geringem Maße die Herkunftshochschule – in diesen Prozess miteinbezogen werden und dazu beitragen, dass die Sprache des Gastlandes von den Austauschstudierenden als Türöffner verstanden wird. Die befragten Austauschstudierenden und Mitarbeiter*innen erkennen potenzielle

Verbesserungen, wobei sie nicht nur auf die Position der französischen Sprache eingehen, sondern auch auf die Anpassung der Organisation der Gasthochschule an die einheimischen Studierenden und die Gaststudierenden. Dies verweist auf das Phänomen „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“, das im folgenden Kapitel erläutert wird.

5.4 Phänomen: Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung

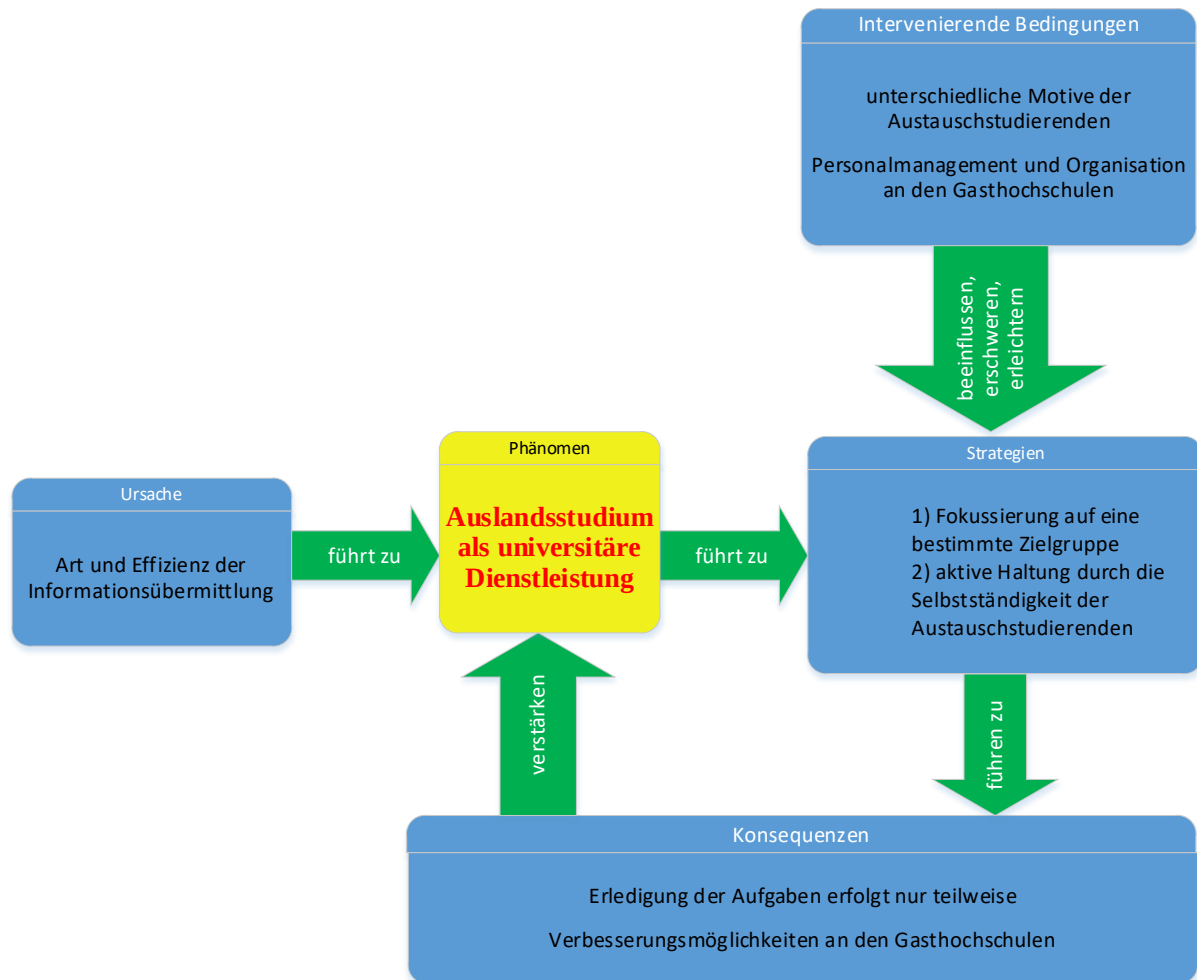


Abbildung 7: Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung
(eigene Darstellung)

In diesem Kapitel geht es um die universitäre Dienstleistung. Zuerst wird erörtert, was unter „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“ verstanden wird (Abs. 5.4.1), bevor die Art und Effizienz der Informationsübermittlung, die die Ursache für das Phänomen ist, in den Blick genommen wird (Abs. 5.4.2). Anschließend werden die unterschiedlichen Strategien (Abs. 5.4.3) sowie die intervenierenden Bedingungen (Abs. 5.4.4) beleuchtet, die zu den Konsequenzen führen (Abs. 5.4.5).

5.4.1 Beschreibung des Phänomens

Die Berater*innen an beiden Gastinstitutionen und der Leiter des akademischen Auslandsamts an der zweiten Gasthochschule bezeichnen das Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung

für alle Austauschstudierenden. Die universitären Dienstleistungen umfassen sowohl Hilfe bei der Unterkunftssuche als auch Unterstützung bei hochschulinternen und -externen administrativen Prozessen kurz nach der Ankunft der Gaststudierenden oder im Verlauf ihres Semesters. Jedoch zeigen die erhobenen Daten, dass sich teilweise die Austauschstudierenden auf diese Aufgaben nicht vorbereitet und von den Dienstleistungen vor allem an der zweiten Institution enttäuscht fühlen. Umgekehrt erwarten die zwei Hochschulen, dass sich ihre Gaststudierenden vor ihrem Auslandssemester gut vorbereiten.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Formen universitärer Dienstleistungen dargestellt:

Die ersten universitären Dienstleistungen, die Austauschstudierende in Anspruch nehmen, stehen in Zusammenhang mit den administrativen Prozessen. Für deren Bewältigung ist eine gründliche Vorbereitung der Austauschstudierenden vor dem Auslandssemester unerlässlich. Die nötigen Unterlagen müssen rechtzeitig erhalten werden, damit die administrativen Prozeduren an der Gasthochschule verkürzt werden können:

B: Ah euh:: il faut vous préparer point. Euh:: c'est-à-dire je vous formule très clairement. Il faut être capable d'avoir apporté tous les papiers nécessaires pour pouvoir avoir la sécurité sociale etc. etc. et permettre d'accélérer les procédures d'inscription (.) à l'interne de l'école bien entendu des procédures d'inscriptions qui en fait doivent être rempli aussi à temps pour pouvoir obtenir la carte étudiant. (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender an der zweiten Gasthochschule, 855–859)

B: Ah, äh::, dann müssen Sie Vorbereitungen treffen, Punkt. Äh::, ich sage es Ihnen ganz gerade heraus. Man muss alle Dokumente beisammen haben, um sich sozialversichern zu können etc. pp., und um die Einschreibeprozeduren (.) an der Universität zu verkürzen natürlich, Einschreibeprozeduren, die natürlich auch rechtzeitig geschehen müssen, um seinen Studentenausweis zu bekommen. (Re)

Eine weitere universitäre Dienstleistung besteht für viele Austauschstudierende in der Wohnungssuche. An der ersten Gasthochschule äußern sich die Austauschstudierenden bezüglich ihrer Betreuung bei der Unterkuftsfrage weniger kritisch als an der zweiten. Dies erklärt sich dadurch, dass sich an den beiden Gasthochschulen unterschiedliche Organisationsstrukturen etabliert haben. Anders als an der zweiten Hochschule werden die Austauschstudierenden an der ersten Institution durch die Zuweisung eines Zimmers besser unterstützt.

5.4.2 Ursachen

Vor allem **die Art und Effizienz der Informationsübermittlung** durch die Gasthochschule wird als Ursache für eine nur ungenügende Arbeit als universitäre Dienstleistung diskutiert. Uneinigkeit besteht in den Daten bei der Frage, wer verantwortlich für die häufig nur unzureichende Vorbereitung der Austauschstudierenden vor dem Auslandssemester sei. Zwei unterschiedliche Positionen zeichnen sich ab: Die meisten Austauschstudierenden kritisieren die Rolle der Herkunfts- und der Gasthochschule in diesem Zusammenhang nicht. Nur eine Minderheit an der zweiten Gastinstitution sieht die Gasthochschule in der Verantwortung, gerade dann, wenn diese nicht im Voraus plane, sondern erst beim Ankommen der Studierenden tätig werde:

B: Hier an der Uni (.) ich musste mich einfach dran gewöhnen, dass nichts organisiert ist, wenn ich komme, sondern dass, wenn ich komme, man anfängt, was zu organisieren. (L1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, Z. 98–99)

Andere Befragte, die zum gleichen Zeitpunkt an der Gasthochschule angekommen sind, erwähnen keinen Personalmangel. Deswegen bleibt die Frage -mit Blick auf die Ergebnisse aus den Interviews- offen, ob die Personalorganisation verbessert werden soll, um die Integration der Austauschstudierenden zu fördern. Worin genau die Unterschiede zwischen den Austauschstudierenden liegen, lässt sich anhand der Daten nicht ergründen.

Außerdem reflektieren die Austauschstudierenden während des Interviews ihre eigene Vorbereitung nicht. Die meisten Berater*innen an beiden Gasthochschulen sehen die Verantwortung ausschließlich aufseiten der Austauschstudierenden.

An der Form, wie die Informationen vermittelt werden, lassen sich Unterschiede zwischen den Gastinstitutionen erkennen: Die erste Hochschule wendet sich indirekt über ihre Homepage an die Zielgruppe. Über sie erhalten die Austauschstudierenden nach ihrer Nominierung Zugang zu den benötigten und regelmäßig aktualisierten Informationen. Der Vorwurf der Austauschstudierenden, sie seien nicht informiert worden, weil sie einen anderen Status als die einheimischen Studierenden hätten, ist für die Berater*innen deshalb ungerechtfertigt. Diese Methode verlangt den Austauschstudierenden an der ersten Gastinstitution ein höheres Maß an Selbstständigkeit und Eigeninitiative als an der zweiten Gasthochschule ab. Anders als die erste Hochschule kommuniziert die zweite direkt mit der entsprechenden Zielgruppe, um ihr persönlich die benötigten Informationen zur Verfügung zu stellen. Unabhängig von ihrem Erfolg haben beide Methoden gemeinsam, dass die Austauschstudierenden früh informiert werden. Die Untersuchung zeigt allerdings, dass viele Austauschstudierende nur wenig Eigenverantwortung zeigen und so ihre mit dieser Dienstleistung verbundenen Aufgaben nicht erfüllen:

B: [C]ette année j'ai vraiment communiqué à l'avance. Dans mes tous premiers emails (.) j'ai dit aux étudiants : « Faites attention il n'y aura pas de changements possibles » et c'est vrai que cette année je touche du bois j'ai eu aucun problème lié à ça mais aucun. (MaLeNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, Z. 286–289)

B: [D]ieses Jahr habe ich (die Studierenden) im Voraus informiert. In all meinen ersten Mails habe ich den Studenten gesagt: „Passen Sie auf, es werden keine Änderungen möglich sein“ und es ist wahr: Dieses Jahr hatte ich - und ich klopfe auf Holz - hatte ich keine Probleme diesbezüglich, aber auch kein einziges. (MaLeNo)

B: Vous êtes un *guest* vous ne savez pas forcément tout mais on a toujours fait en sorte que l'information soit claire et disponible euh:: depuis des mois et des mois puisqu'à la seconde où ils sont nommés je rentre à l'accès internet où toutes les informations sont stockées et il n'y a que eux qui peuvent avoir accès à cette page. Euh s'ils ne vont pas la chercher (.) c'est un travail de soi sur soi c'est un travail de management de ses priorités c'est un travail de de [...] C'est la première chose que vous lisez sur ma page. Ne venez pas les mains vides j'ai besoin de ça, ça, ça et ça.. (JC, Berater für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, Z. 168–174 und 183–184)

B: Ihr seid *guest* und dadurch wisst ihr nicht unbedingt immer alles, aber wir sorgen immer dafür, dass die Informationen klar und verfügbar sind“ ehm :: seit mehreren Monaten, weil ab dem Moment ihrer Nominierung verbinde ich mich mit dem Internet, wo alle Informationen gespeichert werden und nur sie haben Zugang auf diese Seite. Äh wenn sie die Informationen nicht suchen (.), das ist eine individuelle Aufgabe, eine Arbeit an sich, es geht um das Managen der eigenen Prioritäten, es ist eine Arbeit. [...] Das ist das Erste, was man auf meiner Seite lesen kann. Kommt nicht mit leeren Händen. Ich brauche das, das und das. (JC)

Überdies lässt sich aus der Untersuchung selbst nicht ableiten, ob eine gründliche Beratung im Vorfeld eines Auslandssemesters positive Effekte zeigt. Es entsteht der Eindruck, dass an beiden Hochschulen diejenigen Austauschstudierenden, die ohne vorangegangene Beratung nach Frankreich kommen, mit den gleichen Problemen konfrontiert werden wie die französischen

Studierenden an der zweiten Hochschule, die erst nach einer ausführlichen Beratung ein Auslandssemester durchlaufen. Im Gegensatz zur ersten Hochschule verweist die zweite Hochschule klar auf die Verantwortung der Partnerhochschulen:

B : Alors aujourd'hui c'est essentiellement de l'information de notre côté. Nos universités partenaires (.) nous comptons sur nos universités partenaires pour le faire aussi de leur côté. (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender an der zweiten Gasthochschule, 878–879)

Das sind heute vor allem Informationen von unserer Seite. Unsere Partneruniversitäten (.), wir zählen auf unsere Partneruniversitäten, dass sie das auch von ihrer Seite aus machen. (Re)

Aus ihrer Perspektive leistet die Gasthochschule mit der Zusendung der nötigen Informationen an die Partneruniversität einen ausreichenden Beitrag. Diese habe sie dann an die Austauschstudierenden weiterzuleiten:

B: Nous envoyons des informations à nos universités partenaires mais nous estimons que s'il y a un responsable de zone (.) la personne doit se charger de cette préparation à l'expatriation des jeunes. Nous nous envoyons des informations (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender an der zweiten Gasthochschule, 886–889).

B: Wir schicken unseren Partneruniversitäten Informationen, aber wir denken, wenn es schon einen Zonenverantwortlichen gibt (.), dann soll er sich auch darum kümmern, die Studierenden auf das Auswandern vorzubereiten. Wir schicken (den Partnerhochschulen) die Infos. (Re)

Eine weitere Facette ist die Betreuung durch den*die Berater*in für Austauschstudierende, die sich zwischen den Institutionen unterscheidet. An der ersten Hochschule geschieht die Betreuung persönlich. Hier wird ein umfangreiches Willkommenspaket für die Austauschstudierenden erstellt, das auch mit persönlichen Daten angereichert wird. Die Betreuung ist zudem langfristig und konstant, weil die Austauschstudierenden und der*die Berater*in bereits vor dem Auslandssemester in Kontakt zueinander treten und diesen während des ganzen Semesters aufrechterhalten. Hier empfängt und begleitet der*die Berater*in die Austauschstudierenden. Außerdem ist er offensichtlich der einzige Ansprechpartner für die Austauschstudierenden, während die Aufgaben an der zweiten Hochschule unter verschiedenen Mitarbeiter*innen aufgeteilt werden.

B: [S]achant que le poste que j'occupe euh (2) permet d'être en contact avec les étudiants des mois avant qu'ils arrivent et de les préparer à leur arrivée, ensuite de les accueillir et de les suivre pour leur cursus jusqu'à ce qu'ils repartent et ça je le fais deux fois par semestre. (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 106–109)

B: Man muss wissen, dass meine Aufgabe darin besteht, (2) Monate vor der Ankunft der Studenten schon mit ihnen in Kontakt zu sein und sie auf ihre Ankunft vorzubereiten, dann sie zu empfangen und sie während ihres Studiums zu begleiten, bis sie wieder zurückkehren und das mache ich zwei Mal im Semester. (JC)

Der Berater der ersten Hochschule genießen bei den Austauschstudierenden und ihren Vorgesetzten hohes Ansehen, was auch in den Interviews zum Ausdruck kommt:

B: Like from school euh (the name of the university) has an international office and they have a person who is (name of the person) who deal with all the problems like in the first year. (T.A., Austauschstudentin aus Thailand, 67–68)

B: [M]a patronne qui fait l'introduction la présentation dit que entre guillemet je suis la personne la plus importante pour eux [ici : les étudiants d'échange] sur le campus. Ce n'est pas tout à fait vrai car il y en a d'autres qui sont vraiment importants (.) par exemple la personne pour les visas, les cours de français etc.

euh mais le point de chute ce serait le contact avec le coordinateur (.) l'équivalent euh:: dans leur université d'origine (.) c'est moi quoi. (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 158–163)

B: [M]eine Chefin, die die Einführung, die Präsentation macht, sagt, dass ich in Anführungsstrichen die wichtigste Person für sie [hier: die Austauschstudierenden] auf dem Campus bin. Das stimmt nicht ganz, weil es da andere gibt, die wirklich wichtig sind (.) zum Beispiel die Person für die Visa, die Französisch-Kurse usw. ehm, aber die Anlaufstelle ist der Kontakt mit dem Koordinator (.) das Äquivalent zu ihrer Herkunftssuni (.) bin ich. (JC)

5.4.3 Strategien

Bei der Bewältigung der an sie herangetragenen außer- und inneruniversitären Aufgaben profitieren die Austauschstudierenden von diversen Hilfsangeboten, die sich in der Art der Aufgabe und ihrer Hochschule unterscheiden. An beiden Hochschulen geschieht die erste Unterstützung aus einer eher passiven Haltung heraus, d. h., dass Kontakt zu einem*r Berater*in vor allem für universitäre Aufgaben aufgenommen wird. Zu Beginn des Semesters richten sich an beiden Hochschulen Informationsveranstaltungen an alle Austauschstudierenden. Im Laufe des Semesters sind individuelle Anpassungen im Beratungsprozess nötig, weil einzelne Gaststudierende ihre Aufgaben nicht fristgerecht oder nur unzureichend erfüllen:

B: Euh:: donc c'est après dans la manière de gérer le travail que l'on peut se (.) si on se débarrasse de de entre guillemet ce qui n'a pas de problème ou qui n'a pas de problème on peut mieux s'occuper de ceux qui en ont et :: c'est un traitement personnalisé puisqu' au moment de l'accueil euh :: je les reçois en amphi tous ensemble et juste une fois l'amphi terminé (.) je les reçois dans une salle séparée et je prends les documents administratifs, copie de passeport, visa euh :: assurance etc. donc tout le package administratif. Euh je les vois tous un par un. Donc par rentrée comme là je prépare pour pour le semestre prochain. Je me prépare à voir cent vingt ou cent trente personnes en deux jours (.) à la file comme ça dans un bureau (.) donc je les vois tous. J'essaie d'avoir un contact un contact avec tous de qualité et je les invite fortement à me contacter pour tout un tas de problèmes s'ils en rencontrent durant leur séjour. (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 149–158)

B: Äh:: und da kommt es halt darauf an, seine Arbeit gut zu organisieren, indem man (.) in Anführungsstrichen die Leute ohne Probleme los wird, um sich besser um die Leute mit Problemen kümmern zu können:: dabei handelt es sich um einen persönlichen Umgang, weil in der Einführungswoche:: empfangen ich sie alle im Hörsaal und am Ende der Veranstaltung (.), kommen sie alle zu mir in einen anderen Saal und ich nehme ihre Unterlagen an, Kopie des Passes, des Visums äh:: der Versicherungsbescheinigung usw. also das gesamte Paket. Äh ich sehe einen nach dem anderen. So bereite ich das nächste Semester vor. Ich stelle mich darauf ein innerhalb von zwei Tagen (.) hundertzwanzig oder hundertdreißig Personen zu sehen (.) alle in einer Schlange vor dem Büro (.) ich sehe sie alle. Ich versuche mit jedem Einzelnen einen guten Kontakt herzustellen und ermutige sie, mich jederzeit bezüglich aller Art von Problemen, denen sie während ihres Aufenthalts begegnen könnten, zu kontaktieren. (JC)

Es scheint, dass an der ersten Gasthochschule eine vielseitigere und stärker zielgruppenorientierte Betreuung als an der zweiten Hochschule angestrebt wird. So wird offenbar versucht, **auf eine bestimmte studentische Zielgruppe mit einem besonderen Beratungsbedarf einzugehen**, damit auch diese ihren universitären Aufgaben gewachsen ist. Befragte der zweiten Gasthochschule heben vor allem die Hilfsbereitschaft und die schnelle, unmittelbare Kontaktaufnahme (persönlich oder per E-Mail) hervor:

Ähm:: von meiner Koordinatorin, also diejenige, die für Deutschland, für Westeuropa zuständig ist. Ähm:: die hat meistens (.) mir hat sie immer schnell auf E-Mails geantwortet, ähm:: und ich bin auch ein paar Mal wieder ins Büro gegangen (.), da hat sie mir alles unterschrieben und mir erklärt, was man noch machen muss (.), was jetzt noch abzugeben ist und so. Das, das war schon ganz gut. (L1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 112–115)

[Man kann] immer zu ihr [hier: Beraterin für die Austauschstudierende, die an der Gasthochschule arbeitet] gehen und auf Englisch sprechen. (A1, 56–57)

Ein Austauschstudent verweist auf eine Beraterin der Gasthochschule, die ihn gefragt habe, ob er noch Wohnprobleme hätte:

B: [A]m ersten Tag von der Uni (.) ähm war die offene Frage, „Haben noch Leute Probleme mit Unterkunft?“

I: Mhm.

B: Hab' ich (.) gesagt „Ja“, und als es dann immer enger wurde, hat die Dame mir (.) dann aber auch geholfen und gesagt: „Okay, hier, schau' mal da nach, schau' mal da nach, schau' mal da nach. (Ya1, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, 178–182)

Nur in einem Fall wird ein Zusammenhang zwischen der Anzahl an universitären Verpflichtungen und der Häufigkeit der Inanspruchnahme des Fachpersonals hergestellt. Je geringer die Anzahl von Veranstaltungen an der Gasthochschule sei, desto seltener werde das Fachpersonal konsultiert, meint ein Austauschstudierender:

I : And what support did you receive from the university ?

B: I mean I didn't receive a lot from this university because I only deal with drei hours in this university every week, so I only stay there for three hours every week and I didn't communicate a lot with people around. (WG, chinesische Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 91 –94)

Viele Studierende zeigen zusätzlich zur Inanspruchnahme der Beratungs- und Unterstützungsangebote ihrer Gast- und Heimhochschulen eine aktive, **selbstständige Haltung und Initiative**: An beiden Hochschulen bitten die Austauschstudierenden auch ihre Peers um Hilfe, um außeruniversitäre Aufgaben zu erledigen. An der zweiten Gasthochschule wird in geringerem Maße auch die Familie bei universitären administrativen Aufgaben hinzugezogen:

B: Das heißt, ich musste das irgendwie organisieren, in Deutschland die Dokumente beantragen, organisieren, dass meine Eltern mir das alles zuschicken. Das war schon ziemlich schwierig. (Se, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, 164–165)

5.4.4 Intervenierende Bedingungen

In diesem Zusammenhang spielen **die unterschiedlichen Motive der Austauschstudierenden**, ein Auslandssemester zu absolvieren, eine Rolle. Diese Untersuchung zeigt, dass sich an beiden Hochschulen die Unterschiede im Organisationsgrad der Studierenden vor allem auf den Zweck ihres Studiums zurückführen lassen. Sie hängen nicht mit ihrem Alter zusammen, wie die Interviews mit den Austauschstudierenden und den Berater*innen offenlegen. Die Interviews mit den Austauschstudierenden an der zweiten Institution machen deutlich, dass sich dort deutlich mehr Studierende aus touristischen und praktischen (Nähe zum Herkunftsland) Gründen für das Auslandssemester entscheiden, während die Studierenden an der ersten Hochschule vor allem ihre Berufsperspektiven berücksichtigen. Anders als die Austauschstudierenden unterscheiden die Berater*innen an beiden Institutionen zwei Kategorien von Gaststudierenden: Studierende des Doppeldiploms und *visiting students*, die an der zweiten Institution überwiegen. Im Gegensatz zu den Studierenden des Doppeldiploms oder den Master-Studierenden, so die Berater*innen, messen die *visiting*-Studierenden dem Studium eine nachrangige Bedeutung bei und setzen andere Prioritäten:

B: [Je] ne peux pas faire de généralité. Il y a des jeunes qui vont bien s'adapter et d'autres qui vont souffrir entre guillemet pendant un an. Maintenant (.) les M2 (.) ils ont (.) un p'tit peu légèrement plus d'expérience. Ils sont là pour autre chose (.) ils sont là (.) pour faire pour obtenir un diplôme. Les autres les miens ils sont entre guillemet *visiting* ça fait partie de l'évolution de leur diplomation mais ils ne sont pas là pour avoir un diplôme. L'évolution ça va être en terme euh pardon l'intégration ça va être en terme de maturité. [...] Enfin ils sont tous nommés par leur coordinateur et ensuite j'applique bien cet appli pour qu'ils me remplissent un formulaire en ligne. Je sais que les doubles diplômes je n'ai pas besoin de les relancer quatre fois. J'envoie un mail avec login et mot de pass. Faites-moi ci (.) remplissez le dès que vous avez le mail euh:: dans la semaine c'est fait même avec les photos, transcripts, etc. les échanges la date line c'est le quinze euh:: il y en a trois que j'ai relancé au moins cinq fois qui n'ont même pas répondu à mes mails et j'ai contacté le coordinateur. Il me dit « oui je vais m'en occuper » machin etc. Il y en a un qui n'a toujours pas répondu. Il ne me dit pas je viens, je viens pas. Il me dit rien. (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 376–390)

B: [I]ch kann keine allgemeingültige Aussage machen. Es gibt junge Studenten, die sich ganz gut anpassen und andere, die sich in Führungsstrichen ein Jahr lang quälen. Was nun (.) die Master-Studenten im zweiten Jahr (.) betrifft, sie haben (.) ein klein wenig mehr Erfahrung. Sie sind hier für einen anderen Zweck (.) sie sind hier, um ein Diplom zu erhalten. Die Anderen, meine Studenten, sie sind in Führungsstrichen *visiting*, das ist Teil ihrer Entwicklung, ihres Studiums, aber sie sind nicht da, um ein Diplom zu erhalten. Die Evolution findet statt Entschuldigung ich meine Integration hängt von der Reife ab [...] Also ihre Koordinatoren benennen sie und dann benutze ich diese Applikation, damit sie ein Online-Formular für mich ausfüllen. Ich weiß, dass ich die Studenten der Doppeldiplome nicht vier Mal fragen muss. Ich schicke Emails mit Login und Passwort. „Macht das für mich (.), füllt dies aus, sobald ihr die Email erhaltet“. Ehm:: dies wird dann in derselben Woche gemacht, sogar mit den Fotos, eingetragen usw. die Austauschstudenten, der Einsendeschluss ist der fünfzehnte. Ehm:: es gibt drei Leute, die ich mindestens fünf Mal angeschrieben haben, die nicht mal geantwortet haben und da habe ich den Koordinator kontaktiert. Er sagt mir „ja ich kümmere mich darum“ usw. Es gibt einen, der noch immer nicht geantwortet hat. Er sagt mir weder „ich komme, noch ich komme nicht“. Er sagt einfach nichts. (JC)

B: On a aussi beaucoup d'étudiants entrant qui sont aussi des touristes qui viennent parce qu'ils voudraient passer un semestre à (nom de la ville) point voilà. On ne va pas non plus... Enfin nous ne sommes plus qui fait l'ange la bête... Enfin qui fait l'ange fait la bête. Bon, on sait aussi que la motivation à l'échange interculturel dans soixante-quinze pourcents des cas est plus une motivation touristique qu'une vraie motivation interculturelle (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender an der zweiten Gasthochschule, 359–363).

B: Wir haben auch viele Studierende, die anfangen und auch als Touristen herkommen, weil sie mal ein Semester in (Name der Stadt) verbringen wollten, Punkt, ja. Wir sind natürlich auch nicht... Wir machen uns da nichts vor... Wir wissen auch, dass die Motivation, ein Auslandssemester zu machen, in fünfundsiebzig Prozent der Fälle eher touristischer als wirklich interkultureller Natur ist. (Re)

Die Austauschstudierenden, die einen Abschluss anstreben, stellen eine Form des Ideals für eine Gastinstitution dar. Die heterogenen Studiengruppen (*visiting*) werden dagegen als mehr oder weniger unzuverlässig wahrgenommen. Die fehlende Selbstständigkeit und Reife der *visiting students* an der ersten Hochschule zeige sich, so der Berater, darin, dass sie ihn öfter kontaktieren, um Informationen zu erfragen, obwohl sie die regelmäßig aktualisierten Informationen problemlos online abrufen könnten. Viele Studierende würden seine Hilfe aber vor allem in Anspruch nehmen, weil er dafür zuständig sei. Das bedeutet, dass die Schwierigkeiten der Gaststudierenden nicht aus einer möglicherweise mangelhaften Infrastruktur der Hochschule resultieren, sondern aus ihrer persönlichen und psychologischen Entwicklung. Die Gruppe der als zuverlässig beschriebenen Studierenden bereite ihm dagegen keine oder nur weniger Probleme. Diese werde nicht mit neuen und unerwarteten universitären Aufgaben konfrontiert, weil sie rechtzeitig ihre ausgefüllten Unterlagen abgebe. Deshalb erhöhe sie auch seinen Arbeitsaufwand nicht:

B: Soit je décide d'envoyer un mail au coordinateur pour demander quelque chose clairement visible sur la page intranet soit je fouille moi et ça c'est une sélection entre guillemet naturelle qui va se faire au fur et à mesure parce que ceux qui n'auront pas eu de problème c'est qu'il auront effectivement travaillé par eux-

mêmes (.) et trouvé l'information. Et il y a ceux qui bah s'en remettent au coordinateur car après tout il est là pour ça. (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 174–179)

B: Entweder ich entschieße mich, dem Koordinator eine E-Mail zu schicken, um etwas zu fragen, was deutlich sichtbar auf der Intranet-Seite finden kann oder ich suche selbst und das ist eine in Anführungsstrichen natürliche Auslese, die sich mit der Zeit verfestigt, denn die, die kein Problem hatten, sind die, die selbst recherchiert haben (.) und die Information selbst gefunden haben. Und dann gibt es die anderen, die sich an den Koordinator wenden, weil er ja schließlich dafür da ist. (JC)

Eine weitere intervenierende Bedingung, die an der zweiten Hochschule die Betreuung der Austauschstudierenden erschwert, ist das dortige **Personalmanagement**. In dieser Untersuchung wird festgestellt, dass das Fachpersonal an der zweiten Institution innerhalb eines kurzen Zeitraums zu unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich veritabler Organisationsdefizite im Bereich des Personalmanagements oder innerhalb eines Fachbereichs kommt. Die Austauschstudierenden sind sich in dieser Frage hingegen einig. Während die Leitung die Organisationsverbesserung in der Abteilung betont und gar über „enorme Fortschritte“ spricht, fordert die Beraterin MaleNo weitere Verbesserungen. Vermutlich sind diese Meinungsdivergenzen auf die unterschiedliche Dauer der Tätigkeit an der Gasthochschule und die somit unterschiedlich ausgeprägte berufliche Erfahrung zurückzuführen:

B: En interne il y a eu des progrès énormes tout à fait. On arrive à mieux articuler pédagogie (2) au sens cours (.) cours (.) projets des étudiants. On a encore des actes d'améliorations au niveau du logement à faire (.) tout ce qui est procédure d'accueil etc. on a vraiment beaucoup progressé ces cinq dernières années et dématérialisations (.) donc capacités d'informer à temps et tôt les jeunes et les universités des contenus mais aussi des formalités à remplir (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender an der zweiten Gasthochschule, Z. 840–845).

Intern wurden auf jeden Fall enorme Fortschritte gemacht. Wir schaffen es, Pädagogik (2) im Sinne von Kursen (.), Kursen (.), Projekten von Studierenden besser umzusetzen. Da haben wir uns die letzten fünf Jahre echt deutlich verbessert (.), und dann auch, dass wir die Studierenden rechtzeitig und früh über die Kriterien und Formalitäten informieren, die es zu erfüllen gilt. (Re, Z. 828–833)

B: On n'est pas organisé. [...] Mais chez nous (.) on n'est pas vraiment organisé en :: enfin c'est c'est qu'une de mes casquettes de m'occuper des étudiants internationaux (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, Z. 44–47)

B: Man ist nicht organisiert. [...] Aber bei uns (.) ist man wirklich nicht organisiert :: es ist nur eine meiner Aufgaben, mich um die internationalen Studenten zu kümmern. (MaleNo, Z. 43–46)

Seltener wird erwähnt, dass die Organisation auch von der jeweiligen Institution abhängt:

B: C'est vrai que dans chaque école l'organisation est différente (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, Z. 45).

B: Es stimmt, [denke ich], dass in jeder Hochschule die Organisation unterschiedlich ist. (MaleNo)

Allerdings stellt sich im Laufe des Interviews heraus, dass sich das befragte Fachpersonal der zweiten Hochschule auf verschiedene Ebenen der „Organisation“ bezieht, die es auch verschieden bewertet. Es wird auf die Organisationsstruktur der Abteilung verwiesen, die vermutlich der Fokussierung auf eine bestimmte Zielgruppe dient:

B: [O]n est aussi partagé dans notre département international en trois responsables donc on est responsable des zones (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, Z. 47–48).

B: Unsere internationale Abteilung ist in drei Bereiche aufgeteilt und es gibt jeweils einen Verantwortlichen für eine bestimmte geografische Region. (MaleNo)

B: Dans l'organisation de mon service, j'ai trois personnes qui sont des:: personnes gérantes des zones (Re, Leiter des akademischen Auslandsamts und Lehrender an der zweiten Gasthochschule, Z. 825–826)

B: In meinem Bereich gibt es drei Mitarbeiter*innen, die:: für die verschiedenen geografische Regionen verantwortlich sind. (Re)

Anders als an der ersten legt die zweite Hochschule die Prioritäten also auf andere Aufgaben als auf die Betreuung der Austauschstudierenden, z. B. auf den Kontakt zu anderen Partnerhochschulen in bestimmten Regionen. Gleichwohl sei eine Betreuung der Austauschstudierenden gewährleistet:

B: Ça [La recherche d'universités partenaires] j'dirais c'est notre première euh quand même fonction. C'est de gérer les partenariats sur notre zone. Donc moi c'est l'Europe donc je m'occupe de toutes les relations avec toutes les universités partenaires. Je suis aussi censée chercher de nouveaux partenaires (.) et en plus de cela nous avons cette casquette de coordination mais après concrètement aussi (.) ce qui est important aussi... Moi je coordonne un p'tit peu dans l'ensemble (.) on va dire. Mais après chacune de nous gère concrètement ses étudiants de sa zone. Donc en fait moi je gère (.) enfin voilà je m'occupe plus des questions d'inscriptions, de l'organisation des rentrées des étudiants aussi avec ma collègue (nom de la collègue) qui s'occupe de de ah :: de de de scolarité en fait donc euh :: après sur toutes les questions même j'dirais pratiques comme les logements les choses comme ça c'est ça c'est plutôt son service qui aide les étudiants. Donc voilà (.) moi je coordonne un p'tit peu l'ensemble mais après concrètement j'travail plus avec les étudiants de ma zone. (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, Z. 48–59)

B: Das [die Suche nach Partnerhochschulen] ist unsere erste, äh sozusagen Aufgabe. Das ist, die Partnerschaften in unserem Bereich zu leiten. Also, bei mir ist das Europa, also ich kümmere mich um alle Beziehungen mit allen Partneruniversitäten. Ich soll eigentlich auch neue Partnerhochschulen suchen (.) und zusätzlich dazu haben wir auch die konkrete Aufgabe der Koordination, was auch wichtig ist. Ich, ich koordineiere alles ein bisschen (.) sagen wir mal. Aber ansonsten leitet jede von uns konkret ihre Studenten in ihrem Bereich. Also ich leite im Grunde genommen (.) naja, ich kümmere mich mehr (.) eben um Fragen zu Einschreibungen, der Organisation des Semesterbeginns der Studenten, auch mit meiner Kollegin (Name der Kollegin). Die kümmert sich um...um äh :: um...um...um eigentlich um die Zeit der Studierenden an der Universität also äh :: ansonsten um alle Fragen, ich würde sogar sagen, praktische Fragen wie zur Wohnungssuche, (.) solche Dinge (...) die den Studierenden helfen. Also ja (.) ich koordineiere ein kleines bisschen das Gesamte, aber ansonsten arbeite ich mehr mit den Studierenden meines Bereiches. (MaleNo)

Einige Aufgaben werden von der Hochschulleitung übernommen, die wahrscheinlich auch von einem Mitarbeiter auf einer unteren Ebene bewältigt werden könnten; beispielsweise ließ eine Austauschstudentin ihre Unterlagen bei der Leitung unterschreiben, um ihr Stipendium zu erhalten:

B: Dann musste ich noch zu (Name des Direktors), der das dann letztendlich unterschrieben hat. (I1, deutsche Austauschstudentin an der zweiten Gasthochschule, Z. 64–65)

Zur weiteren Unterstützung im Auslandssemester haben beide Gasthochschulen ein Peer-Mentoring-Programm aufgebaut, das die Verminderung von Schwierigkeiten zu Studienbeginn zum Ziel hat und den Austauschstudierenden ein erfolgreiches Auslandssemester ermöglichen soll. Allerdings wird dieses Programm weder von den einheimischen noch von den Austauschstudierenden geschätzt; viele berücksichtigen es gar nicht, nur Einzelne nehmen am Angebot teil und auch sie berichten von eher enttäuschenden Erfahrungen:

B: I used to have a buddy but my buddy is like very focussed on his studies and that he doesn't he is not very active like helping me and like I have to always do stuff myself. (T.A., Austauschstudentin aus Thailand, Z. 73–74)

An der zweiten Hochschule gab es zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung noch kein Mentoring-Programm. Hier werden die Hoffnungen und Erwartungen, die Austauschstudierende an ein solches Projekt herantragen, besonders deutlich:

B: Und es gibt (Pause) auch kein Buddy-Programm, also sprich für die Integration, für die (3) ganzen administrativen Sachen bist du relativ auf dich alleine gestellt. [...]

B: Weil (3) ja so (3) dauert es viel länger.

I: Ja

B: Weil man ja erst einmal reinkommen muss. Statt, wenn man jemanden hat ähm dann (..) dann geht es einfacher. (Ya1, deutscher Austauschstudent an der zweiten Gasthochschule, Z. 450–463)

Im Laufe der Interviews mit den Mitgliedern aus unterschiedlichen studentischen Vereinen an beiden Universitäten werden Grenzen des Programms deutlich, die letztlich vermutlich zu seiner nur geringen Anerkennung seitens der Studierenden führen. Probleme werden auf zeitlicher, administrativer, emotionaler, struktureller, sprachlicher und vor allem organisatorischer Ebene geäußert. Das Mentoring könne das Einleben der Austauschstudierenden so nicht erleichtern. Anders als an der zweiten Hochschule beginnt das Programm an der ersten Institution schon vor Ankunft der Gaststudierenden. Mit der schnellen Zuweisung eines*r Mentor*in sollen die Austauschstudierenden besser betreut, ein Teil der organisatorischen kommunikativen Aufgaben im Vorfeld übernommen und so das akademische Auslandsamt nicht belastet werden. Ursprünglich fing das Programm wie an der zweiten Hochschule erst nach der Ankunft der Studierenden an. Weil dieses Verfahren aber als nachteilig erkannt wurde, wurden strukturelle Verbesserungsmaßnahmen erarbeitet. An der zweiten Hochschule sind die Austauschstudierenden über einen langen Zeitraum ohne Mentor*in. Allerdings wird den einheimischen Studierenden die Teilnahme am Mentoring-Programm durch ihre vielfältigen universitären Verpflichtungen auch zusätzlich erschwert.

Außerdem wird an der zweiten Institution die Zuweisung der Mentees zu ihren Mentor*innen kritisiert. Relevante Qualitätskriterien werden nicht berücksichtigt, so die Befragten, die Bildung der Mentoringteams erfolge – ähnlich einer Ziehung der Lottozahlen – völlig zufällig:

B: Donc voilà ça se passe comme ça donc on a tous des numéros. Le cinquante-sept est le parrain du cinquante-huit et c'est à toi de trouver le cinquante-huit et l'autre le cinquante-sept et ensuite ils apprennent à se connaître et après il n'y a pas de préférences. On ne choisit pas. On n'a pas le droit de choisir. On doit s'adapter et souvent voilà voilà et on ne va pas dire : « comme je ne suis pas allé en Angleterre, bon on ne connaît pas la nationalité ». Ce sont des gens qui viennent de la Chine, qui viennent du Brésil, bon voilà on y va. Et en fait, c'est toujours plus enrichissant.

I : Mais comment ça se passe ? Si par exemple le cinquante-sept est avec le cinquante-huit. Sur quelle base de critères est-ce qu'on a mis les deux ensembles, en fait ?

B : Euh :: sur la base du fait que pff pff bah c'est le fait, c'est le pur hasard en fait. Le pure hasard.

I : Le pure hasard !

B : Oui je crois que c'est du hasard, du pur hasard. Après la limite du hasard c'est que ça doit être international avec le portrait. Après j'pense pas qu'ils vont dire : « Euh ce gars, un peu gros avec une barbe il va être mieux avec un Américain ». (Jo, 2. Teil, einheimisches Vereinsmitglied an der zweiten Gasthochschule, Z. 711–715)

B: Also ja, so läuft das ab, wir haben alle Nummern. Die 57 ist der Mentor von der 58 und du musst dann die 58 und der andere die 57 finden und dann lernen sie sich kennen und dann gibt es keine Präferenzen. Man wählt nicht aus. Man hat nicht das Recht, zu wählen. Man muss sich anpassen und oft ja, ja, man wird nicht sagen: „Weil ich nicht nach England gegangen bin, kenne ich die Nationalität nicht.“ Das sind Leute, die kommen aus China, die kommen aus Brasilien, gut ja, man geht hin. Und eigentlich ist es immer sehr bereichernd.

I: Aber wie läuft das ab? Wenn zum Beispiel die 57 mit der 58 zusammen ist. Nach welchen Kriterien hat man die zwei eigentlich zusammengesteckt?

B: Ähm:: auf Basis von pff, pff pah, im Grunde ist es der pure Zufall. Der pure Zufall.

I: Der pure Zufall!

B: Ja, ich denke, es ist Zufall, purer Zufall. Mentor und Mentee werden auf der Basis von Fotos zufällig ausgewählt. Ich denke nicht, dass sie dann sagen werden: „Ähm, dieser Typ, ein bisschen dick mit Bart, der ist besser dran mit einem Amerikaner.“ (Jo)

Zusätzlich ergeben sich Komplikationen auf administrativer und emotionaler Ebene, weil vor dem Austauschsemester die konkrete Anzahl von internationalen Studierenden nicht bekannt ist. Es sei so nicht möglich, den teilnehmenden einheimischen Studierenden ihre Mentees frühzeitig zuzuweisen. Überdies könne genau wie an der ersten Institution kein One-to-one-Mentoring angeboten werden:

B: On a donné quinze personnes ou vingt personnes par membre de (nom de l'association) totalement aléatoire. (ClGo, Z. 394–396)

B: Wir haben einem Vereinsmitglied (Name des Vereins) fünfzehn oder zwanzig Personen völlig zufällig zugeteilt. (ClGo, Mitglieder des Vereins zur Integrationsförderung der Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, Z. 394–396)

Weitere strukturelle und sprachliche Aspekte beeinflussen den Erfolg des Programms: Viele einheimische Studierende an der zweiten Hochschule erwähnen, die räumliche Distanz zwischen Wohnort und Hochschule sei zu groß, um intensiv am Programm teilnehmen zu können. Aufgrund unzureichender Englischkenntnisse erscheinen die einheimischen Studierenden zudem nicht zum Speed-Dating und können nicht Mentor*in eines*r Austauschstudierenden werden.

Das Programm erweist sich für Vereinsmitglieder und einheimische teilnehmende Studierende deshalb insgesamt als enttäuschend. Die Mentor*innen können ihre Rolle aufgrund von Beratungs- und Zeitmangel sowie aufgrund anderer universitärer Verpflichtungen nicht erfüllen. Daher treffen sich viele von ihnen nicht mehr regelmäßig mit ihren Mentees, denn es sei so nicht möglich, den Mentees so wie erhofft zu helfen.

5.4.5 Konsequenzen

Das Auslandssemester als universitäre Dienstleistung im neuen Umfeld zieht indirekte Konsequenzen für die Organisation an den zwei Gasthochschulen nach sich. Obwohl die Organisation an der zweiten Hochschule als teilweise verbesserungswürdig wahrgenommen wird, äußert lediglich eine deutsche Studierende konkrete **Verbesserungsvorschläge**. Die Beraterin erwähnt nur allgemeine Hinweise zur Evaluierung der Studierendenzufriedenheit mittels einer Fragenbogenaktion. Zudem wünschen sich der*die Berater*in an beiden Gasthochschulen sich ein größeres Engagement mittels einer Fragenaktion:

B: Et bah moi j'pense que notre vrai problème c'est qu'on implique plus nos étudiants. Ça c'est sûr que c'est quelque-chose que nous devons travailler. Voilà de de parce que ça existait avant (.) vous savez (le nom de l'école) c'est une fusion de deux écoles. Il y avait beaucoup de choses qu'on a perdu apparemment. Bon, je n'ai pas vécu ça parce que parce que je suis arrivée après. Mais il y a des choses qui se faisaient dans une école ou dans l'autre et qu'on a un peu perdu avec le nouveau programme de (nom de l'établissement). Par exemple le bodissisme ça existait avant et c'était quelque-chose qui se faisait beaucoup et les étudiants et nos étudiants étaient plus impliqués dans l'accueil des étudiants étrangers. Donc ça c'est quelque-chose que l'on doit travailler dessus. Je suis persuadée qu'on en fait pas assez.

I: Vous parlez des étudiants français ?

B: des étudiants français qui doivent s'impliquer plus dans l'accueil des internationaux. (MaleNo, Beraterin für Austauschstudierende an der zweiten Gasthochschule, Z. 467–479)

B: Und...tja, ich denke, dass unser wahres Problem ist, dass man unsere Studenten nicht mehr mit einbezieht. Dies ist sicher etwas, woran wir arbeiten müssen. Ja, weil es dies vorher schon gab. Wissen Sie, die (Name der Hochschule) ist ein Zusammenschluss zweier Hochschulen. Es gibt Vieles, was offenbar verloren gegangen ist. Na gut, aber ich habe das nicht mitbekommen, weil...weil ich erst danach gekommen bin. Aber es gibt Dinge, die an der einen oder der anderen Hochschule gemacht wurden, die mit dem neuen Programm der (Name der Hochschule) ein wenig verloren gegangen sind. Zum Beispiel das *Buddyprogram*, das gab es zuvor und das war etwas (.) das gängig war und unsere Studenten waren mehr in den Empfang der Austauschstudenten einbezogen. Also, das ist etwas, woran man arbeiten muss. Ich bin überzeugt, dass man daran nicht genug arbeitet.

I: Sprechen Sie von französischen Studierenden?

B: Von französischen Studierenden, die sich mehr für den Empfang der Austauschstudenten engagieren müssen. (MaleNo)

Anders als an der zweiten Institution werden an der ersten Universität keine Veränderungen beim Empfang und bei der Betreuung der Austauschstudierenden angestrebt:

B: Donc qu'est-ce que je changerais ? Je changerais pas le côté accueil ou prise en charge parce que ça c'est le but de le but de mon travail (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 435–437)

B: Daher was würde ich ändern? Ich würde nicht den Empfang oder die Betreuung ändern, weil das das Ziel meiner Arbeit ist (JC, 435–437).

Nur minimale Änderungswünsche an der ersten Hochschule werden vom Berater geäußert. Auch diese seien jedoch aufgrund finanzieller, zeitlicher und administrativer Faktoren und des begrenzten Humanvermögens derzeit nicht umsetzbar:

B: Le catalogue n'est pas sorti en temps et en heure. Euh:: les chambres certaines chambres est-ce qu'ils ont accès à certaines chambres et pas à d'autres. J'changerais tous ces p'tits couacs internes. Mais ça ça va se faire au fur et à mesure j'pense. Foncièrement j'changerais rien. [...] Mais ça c'est quelque chose que je ne peux pas faire maintenant. Euh:: oui simplifier les démarches administratives etc. On bosse dessus sans arrêt (.)parce qu'en même temps il faut faire des économies euh :: (JC, Berater für Austauschstudierende an der ersten Gasthochschule, 437–440 und 450–452)

B: Der Katalog ist nicht rechtzeitig rausgekommen. Äh:: die Zimmer, zu bestimmten Zimmern, haben sie Zugang, zu bestimmten Zimmern und nicht zu anderen. Ich würde all diese kleinen internen Probleme beheben. Aber das wird sich Schritt für Schritt ändern, denke ich. Ich würde nix Großartiges ändern [...] Aber das ist etwas, was ich im Moment nicht machen kann. Äh:: ja die administrativen Etappen vereinfachen usw. Wir arbeiten ununterbrochen daran (.), weil gleichzeitig gespart werden muss. (JC)

Allerdings stellen Berater*innen an beiden Gastinstitutionen fest, dass bestimmte Anliegen der Austauschstudierenden (z. B. Kurswechsel) an beiden Hochschulen nicht realisierbar seien, weil sie zu einer übermäßigen Arbeitsbelastung der Mitarbeitenden führen und dem Regelwerk der Universität zuwiderlaufen.

Schluss

Verschiedene Strategien lassen sich während des Auslandsstudiums als universitäre Dienstleistungen erkennen. Die zu Beginn bei den Ursachen erwähnten Organisationsformen, die oft zu zeitaufwendiger Arbeit und zu einer Verschiebung der Verantwortung führen, spiegeln sich in den Konsequenzen. Die Befragten erkennen potenzielle Verbesserungen, die zur Verkürzung und Vereinfachung administrativer Vorgehensweisen beitragen könnten. Diese Verbesserungen können jedoch nur teilweise umgesetzt werden, weil andere Dimensionen (z. B. Personalmanagement, mangelhafte Vorbereitung der Austauschstudierenden) berücksichtigt werden müssen. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf die Konfrontation mit neuen und unerwarteten universitären Aufgaben, die durch universitäre Dienstleistungen nicht bewältigt werden

können. Deshalb steht dieses Phänomen in enger Beziehung zu den Phänomenen der Frustration und der französischen Sprachkompetenz als Türöffner.

5.5 Kernkategorie: Befremdung

In dieser Studie wurde „Befremdung“ als Kernkategorie ermittelt, die alle Phänomene integriert und die wie folgt zu definieren ist:

“The first step in integration is deciding upon a central category. The central, or as it is sometimes called, the ‘core category’, represents the main theme of the research. It is the concept that all the other concepts will be related to” (Corbin & Strauss, 2008, 104).

Im Zentrum der *Grounded Theory* steht die wahrgenommene Befremdung, die sich nicht auf den Prozess bezieht, sondern auf die Reaktion der Befragten auf Grundlage ihrer Erwartungen und Erfahrungen im Herkunftsland und an den Herkunftsinstitutionen. Die Befremdung wird von den Austauschstudierenden unterschiedlich empfunden und die Intensität der Befremdung bemisst sich nicht an der Distanz zwischen der Gast- und Herkunftskultur, sondern am System der Gast- und Herkunftshochschule und an der Heterogenität der Austauschstudierenden. Die Befremdung ist an die vier in dieser Dissertation entwickelten Phänomene gebunden, die miteinander in Zusammenhang stehen. Wie alle Phänomene ist auch die Kernkategorie dimensionalisiert und an die Subkategorien gebunden, die in den vorherigen Abschnitten entwickelt wurden. Die folgenden Abbildungen zeigen die Subkategorien und die Dimensionen der Kernkategorie (Abbildung 8) und die Integration der Phänomene (Abbildung 9):

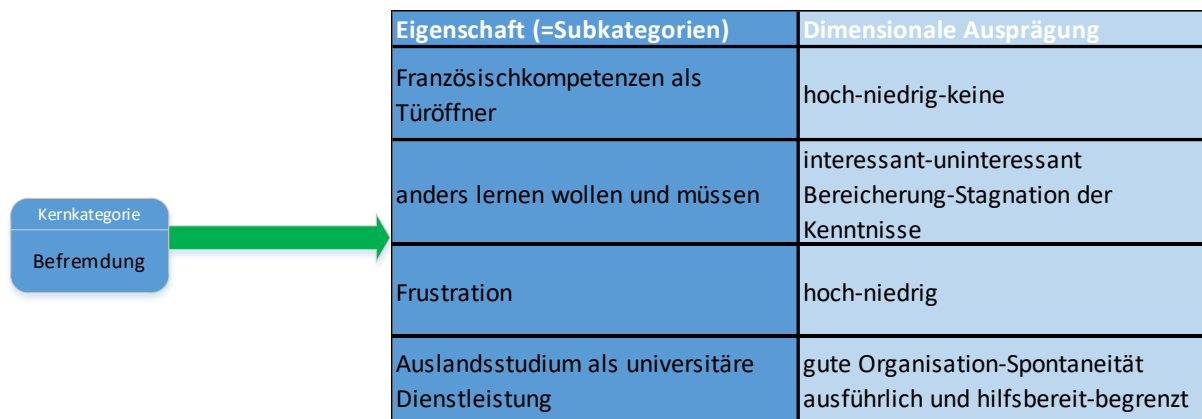


Abbildung 8: Eigenschaften und Dimensionen der Kernkategorie „Befremdung“ (eigene Darstellung)

In der Mitte dieser Grafik habe ich die Kernkategorie meiner Studie „befremdet sein/befremdet werden“ dargestellt, die durch die Analyse der Perspektivität mit den vier Phänomenen im Zusammenhang steht und welche die soziale und akademische Integration der Austauschstudierenden stark beeinflusst. Angebunden werden die vier Phänomene, die im Prozess des axialen Kodierens generiert wurden und verschiedene Beziehungsgefüge der Kernkategorie darstellen.

Was bedeutet „befremdet sein“? Die Befremdung bezieht sich auf die Reaktion aller Befragten meiner Studie, das heißt das Hochschulpersonal, die Austauschstudierenden, die einheimischen Lernenden und die Mitglieder aus unterschiedlichen universitären Vereinen hinsichtlich ihrer Erfahrungen an den Gastinstitutionen oder im Herkunftsland.

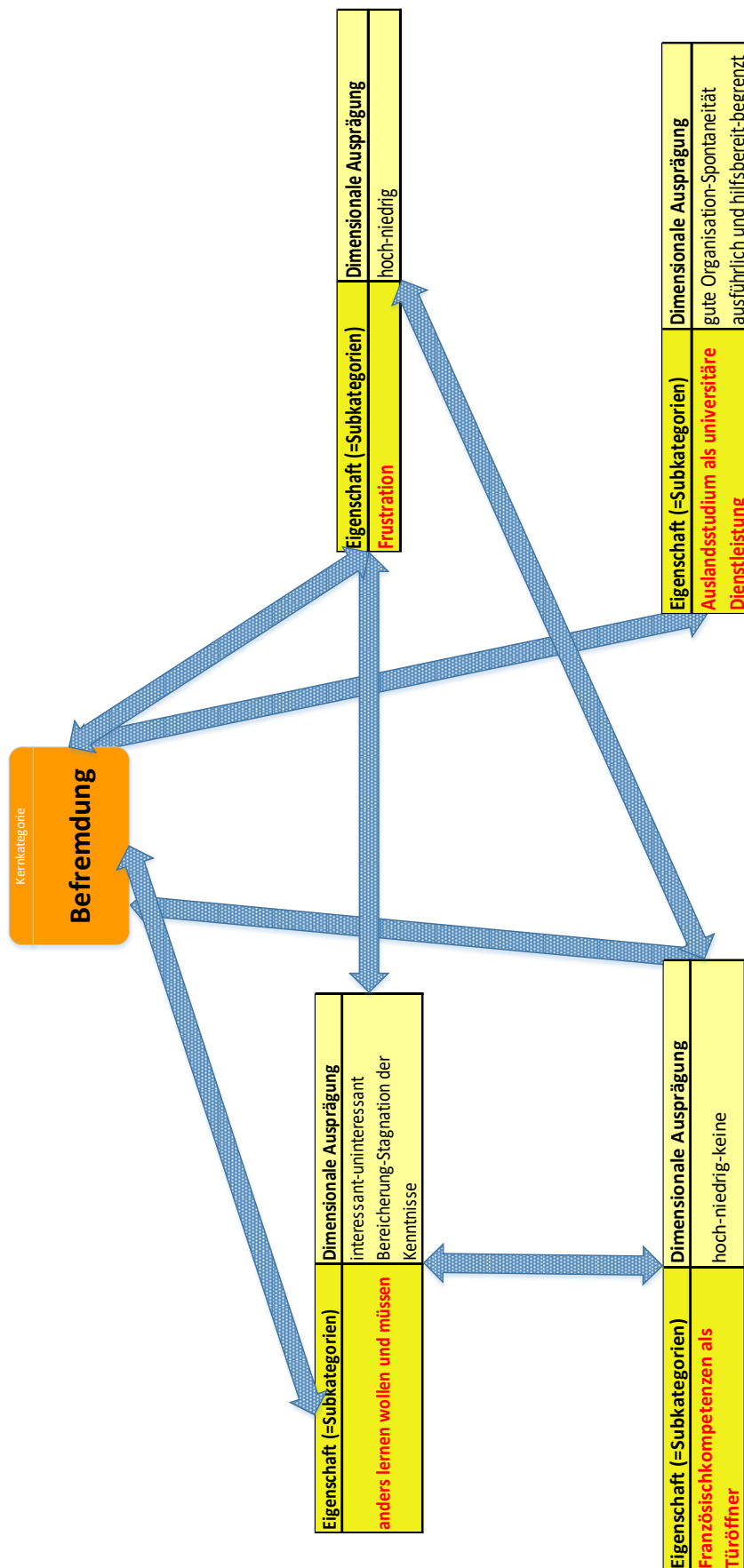


Abbildung 9: Integration der Phänomene
(eigene Darstellung)

Die befragten Gastlernenden begegnen der wahrgenommenen Befremdung mit unterschiedlichen Strategien, um sich zu integrieren. Die Befremdung ist zum Teil an die französischen Sprachkompetenzen der Gaststudierenden gebunden, die sich zwischen dem Null-Niveau und dem Niveau zur Studierfähigkeit bewegen. Allerdings wird Befremdung auch sprachniveauübergreifend empfunden. Selbst die Austauschstudierenden mit guten Französischkenntnissen haben nicht erwartet, dass die Anforderungen derart hoch sind, dass sie Sprachkompetenzen auf Muttersprachlerniveau aufweisen müssen. Für die Gastlernenden mit keinen oder niedrigen Kenntnissen in der Sprache des Gastlandes ist es dagegen befremdlich, wenn sie feststellen, dass französische Sprachkompetenzen als Türöffner im außer- und universitären Kontext relevant sind. Sie sind nach eigener Aussage davon ausgegangen, dass die englische Sprache von allen gesprochen werde und so der Weltkommunikation genauso wie ihrer Kommunikation im Auslandsstudium diene. Dies steht im Zusammenhang mit den Phänomenen „Frustration“, „anders lernen wollen und müssen“ und „Auslandssemester als universitäre Dienstleistung“.

Das Phänomen „anders lernen wollen und müssen“ zeigt, dass die Konfrontation mit einem anderen Gasthochschulsystem, mit unbekannten Lern- und Lehrmethoden und unerwarteten universitären Anforderungen, die die akademische und soziale Integration der Austauschstudierenden beeinflussen, nur in geringem Maße positiv bewertet wird. Die Gastlernenden sind geprägt durch die Erfahrungen an ihrer Herkunftshochschule, die die Erfahrung des Gasthochschulsystems häufig ins Negative beeinflussen, sodass Befremdung auch im Zusammenhang mit den Phänomenen „Frustration“ und „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“ steht und teilweise als hoch bzw. niedrig im außer- und akademischen Hochschulbereich empfunden wird.

Nur hinsichtlich des Phänomens „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“ werden starke Unterschiede bezüglich der Befremdung und Frustration vor allem zwischen den zwei Gastinstitutionen deutlich, die von den Befragten aufgrund der Art und Effizienz der Informationsübermittlung und der Frage nach der Personalorganisation unterschiedlich wahrgenommen werden, welche und die die Gruppierung und die Integration bzw. Ausgrenzung der Austauschstudierenden beeinflussen.

Im folgenden Kapitel 6 werden die Konsequenzen der Befremdung für die Integration bzw. Ausgrenzung der Austauschstudierenden dargestellt und aufgezeigt, wie die Befremdung die Integration bzw. Ausgrenzung der Austauschstudierenden beeinflusst. Welche Faktoren sind relevanter bei der Integration bzw. Ausgrenzung? Was können die Gasthochschulen voneinander lernen und welche Konsequenzen können sie daraus ziehen? Was sind notwendige Voraussetzungen bei der Integration von Austauschstudierenden an Elitehochschulen?

6. Fazit, kritische Reflexion und Ausblick

Im Rahmen dieser Dissertation wurden die Ergebnisse zur Fragestellung, inwiefern die Austauschstudierenden an französischen Elitehochschulen integriert sind, dargestellt (vgl. Kapitel 5). Dieses Kapitel umfasst ein Fazit, in dem auch Aspekte kurz zur Sprache kommen sollen, welche bisher noch nicht in weiteren Befunden zu den *Grandes Ecoles* untersucht worden sind, sowie eine kritische Reflexion und einen Ausblick. Zuerst wird der Fokus auf die Angebote an Gasthochschulen gelegt (Abs. 6.1). Anschließend werden die Vorbereitungen an den Herkunftshochschulen und die Beratung der Austauschstudierenden an den Gasthochschulen näher betrachtet (Abs. 6.2). Danach werden Möglichkeiten und Grenzen des Diversity-Managements in der Lehre aufgezeigt (Abs. 6.3). Es folgen schließlich eine kritische Reflexion (Abs. 6.4) und ein Ausblick (Abs. 6.5). Jeder Aspekt wird abschließend verdeutlichen, inwiefern sich diese Arbeit von anderen Studien zum Thema abhebt und sogar eine bestehende Forschungslücke schließt. Die Relevanz dieser Studie sowie ihre Anschlussfähigkeit an weitere Untersuchungen werden erläutert bzw. diskutiert.

6.1 Angebote an den Gasthochschulen

Die zwei Gasthochschulen, die die Grundlage der Untersuchung bildeten, bieten institutionelle Unterstützung, Studienbegleitung und Freizeitangebote als begleitende Prozesse an, mit denen Austauschstudierenden integriert, aber auch ausgegrenzt werden können. Im Abschnitt 6.1.1 werden zuerst die Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Austauschstudierenden und dann im Abschnitt 6.1.2 die Freizeitangebote als begleitende Prozesse dargestellt.

6.1.1 Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Austauschstudierenden

Im Kontext des Internationalisierungsprozesses wurden vonseiten der Institutionen Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Austauschstudierenden geschaffen, um die soziale und akademische Integration der Austauschstudierenden zu fördern. Dabei lassen sich drei Formen von Rahmenbedingungen an französischen Elitehochschulen unterscheiden: Hochschulkooperationen und Programme, institutionelle Unterstützung sowie Kommunikation als Förderung der universitären Dienstleistung. Diese werden im Folgenden einzeln näher dargestellt.

Einen Aspekt der Rahmenbedingungen stellen die internationale Mobilität und der Austausch von Studierenden und Lehrenden durch Hochschulkooperationen und Programmen dar (vgl. Hahn, 2004, 125–133). Ihre Mobilität wird durch europäische Programme wie ERASMUS und Kooperationen mit anderen internationalen Partnerhochschulen gefördert (Phänomen „Auslandssemesterstudium als universitäre Dienstleistung“). Jedoch werden Austauschstudierende nicht den gleichen Abschluss anstreben wie die internationalen Studierenden, obwohl ihre an den Gasthochschulen erreichten Leistungspunkte (ECTS) an den Herkunftshochschulen anerkannt werden (vgl. Europäisches Parlament, 2015, 136; Ravinet, 2007, 240 ff.; Dobbins, 2013,

21–22; Schlütter, 2019; Hahn, 2004, 125–133; Ennafaa & Paivandi, 2008). Wie Darchy-Koechlin (2013) und Schippling (2018) zeigen, gibt es unterschiedliche Auswahlverfahren der Gastelitehochschulen, die sogar teilweise inhaltlich und sprachlich an die Gastlernenden angepasst werden und in Zusammenhang mit dem Erhalt eines Stipendiums stehen. Die Befunde von Darchy-Koechlin (2013), Schippling (2015) und Darchy-Koechlin & Draelants (2010) messen dem Erhalt eines Stipendiums bei der Integration bzw. Ausgrenzung der internationalen Studierenden durch soziale und administrative Aspekte eine größere Rolle bei, als es in der vorliegenden Untersuchung der Fall ist. Jedoch unterscheiden sich meine Ergebnisse nicht nur hinsichtlich der Relevanz des Stipendiums von denen von Darchy-Koechlin (2013) und Darchy-Koechlin & Draelants (2010), auch die Zielgruppe spielt hier eine wesentliche Rolle (vgl. Abs. 3.2.2.1 und 3.2.2.3). So nehmen Austauschstudierende lediglich ein Erasmus-Stipendium in Anspruch, welches bzgl. der Integration bzw. Ausgrenzung einen weniger relevanten Faktor darstellt.

Die institutionelle Unterstützung wird durch Lehrpläne, fremdsprachige Studiengänge, internationalisierte Lehrinhalte der Curricula und die Orientierung am Bedarf des internationalen Marktes organisiert, um eine Willkommenskultur zu pflegen. Meistens teilen die Gasthochschulen und teilweise die Herkunftsinstitutionen die Gastlernenden vorwiegend Kursen in englischer Sprache zu, weil die Gasthochschulen meistens Austauschstudierende mit begrenzten Französischkenntnissen aufnehmen (Phänomen „Französische Sprachkompetenz als Türöffner“). Während des gesamten Semesters werden auch Französischkurse für Gastlernende an beiden untersuchten Gasthochschulen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen gestaltet (Phänomen „Anders lernen wollen und müssen“).

Die Ergebnisse meiner Dissertation deuten auch eine Unterstützung und Studienbegleitung seitens der Institutionen durch universitäre Dienstleistungen an. Um die akademische und soziale Integration der Austauschstudierenden zu fördern, stehen drei Aspekte der Kommunikation im Vordergrund, welche im Folgenden einzeln näher erläutert werden:

(1) Zunächst gibt es vier unterschiedliche Formen von *Kommunikationssupport* (1. Informationen der Gasthochschule von der Herkunftshochschule, 2. Homepage der Gastinstitution oder 3. persönlich per E-Mail oder 4. direkt an der Gasthochschule): Bei der dritten und vierten Form stehen Personalressourcen zur Verfügung, um den Austauschstudierenden eine persönliche Beratung zu bieten und den individuellen Beratungsbedarf zu decken (Phänomen „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“).

(2) Zweitens wird die Kommunikation *sprachlich angepasst*: Die Informationen werden von den zwei Gasthochschulen zum großen Teil in englischer Sprache vermittelt, um deren Inhalt für alle Austauschstudierenden verständlich zu gestalten, da die französischen Sprachkompetenzen bei den Austauschstudierenden unterschiedlich ausgeprägt sind.

(3) Drittens erfolgt die Kommunikation *zu unterschiedlichen Zeitpunkten*: Die Austauschstudierenden werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten bei der Vorbereitung an den Herkunftshochschulen und der Beratung an den Gasthochschulen kontaktiert (Phänomen „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“).

Meine empirische Studie hat gezeigt, dass, wenn die Integration durch die Rahmensetzungen an beiden Gasthochschulen für die Arbeit mit Austauschstudierenden gefördert wird, jedoch

auch eine Form von Ausgrenzung jener Studierenden erfolgt. Anhand der vier Phänomene meiner Studie kann herausgefiltert werden, dass die vier Akteur*innen – das Personal der Gasthochschulen, die einheimischen Studierenden und Austauschstudierenden sowie Mitglieder aus unterschiedlichen studentischen Vereinen – ebenfalls zum Inklusions- und Exklusionsprozess beitragen. Drei unterschiedliche Formen von Ausgrenzung können in meiner Studie identifiziert und im Folgenden erläutert werden: (1) Differenzierung zwischen Austauschstudierenden und einheimischen Lernenden aufgrund der hohen Kapitalarten der einheimischen Studierenden; (2) Zuteilung der Gastlernenden in den englischsprachigen Studiengang; (3) die unzureichende Wahrnehmung der Bedürfnisse der Austauschstudierenden:

(Zu 1) Im Gegensatz zu den Austauschstudierenden im Rahmen meiner Untersuchung und den internationalen Lernenden in den Befunden von Darchy-Koechlin (2013), Darchy-Koechlin und Draelants (2010) sowie Schippling (2015) werden die meisten einheimischen Lernenden trotz der sozialen Öffnung mit Sozial- und Reproduktionseliten assoziiert, welche durch ökonomische, soziale und kulturelle Positionierungen sowie geografische Räume definiert werden (Bourdieu, 1989/2004; van Zanten, 2019; Albouy & Wanecq, 2003; Euriat & Therot, 1995; Sackmann, 2019 und Wasner, 2006). Die Ausgrenzung der Austauschstudierenden wird außerdem auf administrativer Ebene der Gasthochschulen verstärkt, weil die Studierenden dort mit jeweils unterschiedlichen Bezeichnungen (z. B. als „*visiting students*“; Abs. 3.2.2.1) immatrikuliert sind. Weitere Formen sozialer und akademischer Ausgrenzung werden in Abschnitt 6.3 durch die Möglichkeiten und Grenzen des Diversity-Managements in der Lehre dargestellt.

(Zu 2) Bei den akademischen Integrationsformen ist deutlich, dass, wenn alle befragten Austauschstudierenden an den *Grandes Ecoles* immatrikuliert sind, diese dann auch akademisch integriert sind, ohne dass auf dem ersten Blick Unterschiede zwischen Austauschstudierenden und einheimischen Lernenden festzustellen sind. Die Zuteilung der Austauschstudierenden – die öfter in den englischsprachigen Studiengängen als in den französischsprachigen Studiengängen erfolgt – führt in allen Studiengängen zur sozialen Integration z. B. mit anderen Austauschstudierenden aus dem gleichen Studiengang, jedoch ebenso zu einer Ausgrenzung durch die Gast- und Herkunftshochschulen (aufgrund der Zuteilung der Gastlernenden) und teilweise zu einer sozialen Distanzierung durch die einheimischen Kommiliton*innen, d. h. durch die Reduktion des Kontaktes zwischen einheimischen und Austauschstudierenden.

(Zu 3) Die universitären Dienstleistungen werden in meiner Studie in Bezug auf die Beratungsform und Akteur*innen diskutiert, weil sie aufgrund der fehlenden Wahrnehmung der Bedürfnisse der Austauschstudierenden zur sozialen bzw. akademischen Integration, aber auch zur Ausgrenzung führen. Diese Aspekte werden in Abschnitt 6.2 vertieft, um den Zusammenhang zur Ausgrenzung festzustellen.

6.1.2 Freizeitangebote als begleitende Prozesse: Voraussetzungen für die Teilnahme an außerakademischen Aktivitäten und für die Vereinsmitgliedschaften auf Grundlage institutioneller und individueller Perspektiven

Freizeitangebote gehören deshalb zu einem begleitenden Prozess, weil sie erst dann stattfinden, wenn die Austauschstudierenden an der Gasthochschule immatrikuliert sind. In meiner Dissertation werden sie von den befragten Austauschstudierenden deutlicher wahrgenommen als das Auswahlverfahren, die finanzielle Unterstützung oder das durch Ausgrenzung geprägte Verhältnis zwischen den Gastlernenden und dem Korps einheimischer Studierender. Hierbei spielen die universitären Vereine eine wichtige Rolle.

Während Darchy-Koechlin (2013) im Kontext der Integration bzw. Ausgrenzung auf die Bedeutung einer Teilnahme an außerakademischen Angeboten und die unterschiedliche Wahrnehmung von Ausgrenzung der internationalen Studierenden durch die Auswahl der Sportart hinweist, wird im Folgenden der komplexe Zusammenhang zwischen der Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen und einer Ausgrenzung der Austauschstudierenden im Umfeld der einheimischen Lernenden bzw. einer sozialen Integration in Gruppen mit anderen Austauschstudierenden bzw. anderen internationalen Studierenden oder sogar in Gruppen von Austausch- und einheimischen Studierenden dargestellt. Im Gegensatz zu Loy (2018) ist ein positives Sozialverhalten unzureichend, um soziale Kontakte mit Peers aus anderen Studiengängen aufzubauen, weil die Leistungsorientierung und die Auswahl des Studiengangs die sozialen Kontakte der Austauschstudierenden beeinflussen (Abs. 6.3). Meine Studie deutet an, dass viele Austauschstudierende und einheimische Lernende die Verantwortung für die soziale Ausgrenzung der ersteren Gruppe ausschließlich aufseiten des Personals der Gasthochschulen aufgrund der unterschiedlich wahrgenommenen Beratung verorten, ohne jedoch ihre eigene Vorbereitung zu reflektieren, oder aber aufseiten der einheimischen Lernenden mit niedrigeren Leistungsorientierungen in Zusammenhang mit akademischen Verpflichtungen im französischsprachigen Studiengang. Diese letzten Aspekte werden in Abs. 6.2 mit der Vorbereitung an den Herkunftshochschulen und Beratung der Austauschstudierenden an den Gasthochschulen sowie in Abs. 6.3.1 mit dem Erlernen des Diversity-Managements an den Gasthochschulen vertieft. Überdies zeigen meine Ergebnisse, wie einflussreich die Französischkenntnisse der Austauschstudierenden für ihre soziale Integration bzw. Ausgrenzung der Austauschstudierenden sind. Dies macht sich in der Teilnahme an außer- und innerakademischen Veranstaltungen, teilweise in den Bedingungen der Vereinsmitglieder und infolgedessen in den nationalen, sprachlichen und internationalen Gruppierungen bemerkbar, sodass die Einstufung der fehlenden Informationsvermittlung und die Frequenz der Angebote der außeruniversitären Vereine sekundär sind (vgl. Phänomene „Frustration“, Abs. 5.1; „anders lernen wollen und müssen“, Abs. 5.2; „Auslandssemester als universitäre Dienstleistung“, Abs. 5.4). Die unzureichenden Französischkenntnisse vieler Gastlernenden vertiefen die Kluft zwischen Einheimischen und Austauschstudierenden in der Hierarchie universitärer Vereine, vor allem wenn es darum geht, Vereinsmitglied zu werden. Die Austauschstudierenden werden dadurch und aufgrund der Geschlossenheit der universitären Vereine von den höheren Positionen fremdausgegrenzt, wodurch das nationale Elitekonzept an den *Grandes Ecoles* und die an beiden Gasthochschulen dominierende fehlende Öffnung des Korps einheimischer Studierender durch die Aufnahme überwiegend einheimischer Mitglieder, gepflegt werden. Allerdings resultiert vielleicht diese Situation aus der Selbstausgrenzung der Austauschstudierenden, die unterschiedliche Leistungsorientierungen zeigen,

weil die Daten meiner Untersuchung selten ein Interesse der Gastlernenden an Vereinsmitgliedschaften nachweisen (Abs. 6.3).

Weitere Formen der Ausgrenzung bezüglich der Vorbereitung an den Herkunftshochschulen und der Beratung der Austauschstudierenden an den Gastinstitutionen werden im folgenden Abschnitt präsentiert.

6.2 Vorbereitung an den Herkunftshochschulen und Beratung der Austauschstudierenden an den Gasthochschulen

In der Literatur finden sich unterschiedliche Definitionen von „Beratung“. Eine davon stammt von Warschburger (2009), die Beratung als einen Kommunikationsprozess definiert. Ihre Definition lässt sich in meiner Studie auf den Hochschulbereich anwenden. Beratung ist demnach:

Ein zwischenmenschlicher Prozess, in welchem eine Person oder eine Gruppe, d. h. die Ratsuchenden/Klienten in der und durch die Interaktion mit einer anderen Person, dem sog. Berater/Team, mehr Klarheit gewinnt über eigene Probleme und deren Bewältigungsmöglichkeiten. Die Hilfe zur Selbsthilfe, d. h. die Steigerung der Problemlösefertigkeiten seitens des Ratsuchenden, ist ein entscheidendes Element von Beratung (Warschburger, 2009, 16).

Genau wie bei Warschburger wird auch in meiner Untersuchung Beratung als Technik des Umgangs mit Anliegen verstanden, denn im Gegensatz zu den befragten internationalen Studierenden in den Befunden von Ennafaa und Paivandi (2008) bauten die meisten Gastlernenden in meiner Untersuchung kein Netzwerk vor dem Auslandssemester im Gastland auf. Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten einer Person werden durch Interaktion gefördert. Allerdings werden in meiner Studie unterschiedliche Akteur*innen inner- und außerhalb der Gasthochschulen mit unterschiedlichen Leistungen identifiziert, durch die Austauschstudierende Unterstützung erhalten oder/und ihre Aufgaben bewältigen. An beiden Gasthochschulen werden Beratungsangebote auf die Bedürfnisse der Austauschstudierenden ausgerichtet, die allerdings von den Akteur*innen unterschiedlich eingeschätzt werden. Im Folgenden werden diese Akteur*innen, ihre Rolle bei der Beratung (Abs. 6.2.1) sowie die Gründe der jeweiligen Beratungsform (Abs. 6.2.2) vorgestellt.

6.2.1 Akteur*innen der Beratung

Um die Austauschstudierenden zu integrieren, benötigen diese, wie in meiner Untersuchung festgestellt, drei unterschiedliche informelle und zwei formalisierte Formen der Beratung. Als informelle Formen der Beratung stellen sich (1) der Peer-Support, (2) die Beratung mit außerhochschulischen Akteur*innen und (3) der Austausch zwischen Lehrenden heraus. Die überwiegende Beratungsform ist informeller Natur, d. h. eine „informelle alltägliche Beratung und Unterstützung zwischen Angehörigen, FreundInnen, Bekannten, im freundschaftlichen Gespräch, im kollegialen Austausch, z. B. unter Eltern“ (Sickendiek, Engel & Nestmann, 2008, 23). So können Bedürfnisse unterschiedlicher Bereiche mit Austauschstudierenden, einheimischen Studierenden, Personen außerhalb des Hochschulkontexts und durch den kollegialen Austausch abgedeckt werden, was von den befragten Gastlernenden unterschiedlich eingeschätzt und im Folgenden präsentiert wird (vgl. Abs. 5.4).

(Zu 1) Peer-Support: Meine Ergebnisse zeigen, dass Peer-Support das beliebtere Beratungsformat darstellt. Ein Peer wird als Person definiert, „die einer anderen Person(engruppe) bezüglich eines bestimmten Kriteriums gleicht oder ihr ähnlich ist“ (Rohr, den Ouden & Rottlaender, 2016, 105). Peer-Support verweist nicht auf „eine Methode, die von außen initiiert ist, sondern sie ist eigenständig innerhalb, beziehungsweise aus der Gruppe der ‚Gleichgesinnten‘ entstanden und verfolgt das Ziel, gegenseitige Unterstützung zu leisten“ (Schmidt, 2002, 129 ff.). Alle Phänomene meiner Studie zeigen, dass viele der befragten Austauschstudierenden insbesondere eine Beratung von und mit anderen Austauschstudierenden als gewinnbringender als eine Beratung von außen halten, weil diese zuvor mit ähnlichen Herausforderungen bei ihrer Ankunft in der Gaststadt und der Gastuniversität konfrontiert waren und diese Erfahrungen nun an die neuen Studierenden weitergeben können. Beim Peer-Support unterstützen sich die Austauschstudierenden gegenseitig, ohne dass diese Gruppe von der Gastinstitution geschult wird. Viele Schwierigkeiten, mit denen die Gastlernenden außerhalb der Gasthochschule konfrontiert sind, werden auf diese Weise zumeist unter Austauschstudierenden gleicher Herkunft in der jeweiligen Muttersprache gelöst.

(Zu 2) Beratung mit außerhochschulischen Akteur*innen: Außerhochschulische Akteur*innen werden in geringerem Maße bei administrativen Aufgaben in den Beratungsprozess einbezogen (vgl. Phänomen „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“).

(Zu 3) Austausch zwischen Lehrenden: Eine weitere informelle Beratung bietet ein Austausch zwischen Lehrenden, der weder strukturiert noch etabliert wird: „Hier handelt es sich um eine spezielle Form pädagogischer Supervision, bei der pädagogische, psychologische, soziale, organisatorische, didaktische und methodische Schwierigkeiten des Lehrens gemeinschaftlich durchdacht und bearbeitet werden“ (Macke, Hanke & Viehmann, 2012, 160). Dabei kommen Lehrkräfte miteinander ins Gespräch, um auf Störungen und Missverständnisse während einer Lehrveranstaltung einzugehen, um Lernende und somit auch Austauschstudierende dadurch besser zu integrieren. Im Falle des Lehrprofils 1 (siehe 6.3.2.3) wird der übliche formale Ablauf einer Beratungssitzung (d. h. Deskription, gemeinsames Erarbeiten, Diagnose, Ermitteln und Bedenken der Konsequenzen, Ausstieg und Evaluation) nicht befolgt (vgl. ebd. 163–164). Dieses Lehrprofil steht im Zusammenhang mit dem Umgang mit Diversität und setzt sich zum Ziel, die akademische Integration der Austauschstudierenden zu fördern. Dieser Aspekt wird in Abschnitt 6.3 dargestellt.

Zwei Formen von Beratung sind in meiner Untersuchung formalisiert und beziehen sich (1) auf die Beratung von Lehrkräften und Beratenden sowie (2) auf Peer-Counseling. Unter formalisierter Beratung wird eine „Beratung von professionellen [Berater*innen] mit ausgewiesener Beratungskompetenz in Beratungsstellen, Sprechstunden etc.“ (Sickendiek, Engel & Nestmann, 2008, 23) verstanden.

(Zu 1) Die erste formalisierte Beratungsform betrifft die Beratung von Lehrkräften und Beratenden und im Rahmen dieser richten sich einheimische Studierende an Lehrkräfte an der Gasthochschule in ihrem jeweiligen Aufgabenbereich, um Austauschstudierenden methodische und fachliche Kenntnisse in Einzel- und Gruppenberatungen näherzubringen, Lernprozesse zu fördern bzw. zu unterstützen sowie die Austauschstudierenden in den Lehr-Lern-Prozess zu integrieren (vgl. Abs. 5.2). Das Lösen spezifischer administrativer Aufgaben wird, wenn diese nicht von Peers bewältigt oder nicht bei der Vorbereitung vor Beginn des Auslandssemesters gelöst

werden können, von den Berater*innen oder anderen Mitarbeitenden an beiden Gasthochschulen und sogar an den Herkunftshochschulen bewältigt. Bei der Vereinfachung von Arbeits- und Kommunikationsprozessen zwischen einheimischen Studierenden und Austauschstudierenden hilft, so wird deutlich, vorrangig eine Beratung durch Lehrkräfte sowie auch andere Mitarbeitende, die als Expert*innen fungieren (vgl. Abs. 5.2). Meine Untersuchung verdeutlicht, dass auch einheimische Studierende in den Beratungsprozess einbezogen werden, wenn Austauschstudierende mit der Sprache des Gastlandes oder mit unterschiedlichen fachlichen Anforderungen und Lernmethoden zwischen Gast- und Herkunftshochschule konfrontiert werden (vgl. Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“, Abs. 5.3).

(Zu 2) Die zweite formalisierte Beratungsform stellt das Peer-Counseling dar, d. h. „eine Kompetenzerweiterung oder ein konkretes Verhalten bzgl. konkreten Fragen bzw. eines Anliegens“ (ebd. Sickendiek, Engel & Nestmann, 2008, 110), welches auch im Mentoring-Programm umgesetzt wird, da es teilweise einem entsprechenden Ablauf (Suche nach einer Gruppe von Freiwilligen, Schulung der Expert*innen, Darstellung und Durchführung des Vermittlungskonzepts) folgt, wobei das Programm an der ersten Gasthochschule aufgrund der zeitlichen Organisation, der besseren Kommunikation zwischen Mitarbeitenden und Expert*innen des Peer-Counseling und der berücksichtigten Kriterien zur Bildung einer Mentor-Mentee-Gruppe den Bedürfnissen der Austauschstudierenden besser entspricht (vgl. ebd. 122). Aus meiner Untersuchung geht nicht eindeutig hervor, ob sich Expert*innen dem gesamten, oben geschilderten Ablauf unterziehen, weil nur der erste Punkt, d. h. die „Suche nach einer Gruppe von Freiwilligen“, von den Mitgliedern aus unterschiedlichen studentischen Vereinen thematisiert wird. Niemand der Befragten berichtet von der Darstellung und Vermittlung des Konzepts, sodass die Relevanz der Wissensvermittlung in Frage gestellt werden könnte, da nur eine Minderheit der befragten Austauschstudierenden am Peer-Counseling teilnimmt und diese deutlich mehr Wert auf den Peer-Support legt als auf das Peer-Counseling.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse meiner Studie, dass eine von Austauschstudierenden sowie von einheimischen Studierenden gleichermaßen beherrschte Sprache relevanter ist, um die dargestellten außerakademischen Probleme zu bewältigen (z. B. Antrag auf Wohngeld), als fachliche Kenntnisse, welche in Engels, Nestmanns und Sickendicks Studie (2008) thematisiert werden (vgl. ebd. 22). Genau wie in dieser Studie weisen meine Ergebnisse darauf hin, dass die meisten Probleme der Austauschstudierenden in einem informellen sozialen Netzwerk gelöst werden, das von allen befragten Austauschstudierenden hoch geschätzt wird. Nur wenn auf die alltäglichen Netzwerke nicht zugegriffen werden kann oder sich das Problem als zu schwerwiegend erweist, werden institutionalisierte Formen von Beratung in Anspruch genommen (vgl. Phänomen „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“ Abs. 5.4). Überdies werden die Bedürfnisse der Austauschstudierenden im außerakademischen Kontext von den Beratungspersonen und Mitarbeitenden in meiner Untersuchung an den Gast- und Herkunftshochschulen überhaupt nicht wahrgenommen, sodass vor allem der Peer-Support stärker in den Vordergrund tritt (vgl. ebd. 22). Aus den unterschiedlichen Beratungsformen und Akteur*innen können praktische Konsequenzen der Beratung gezogen werden. Diese werden im nächsten Abschnitt präsentiert.

6.2.2 Praktische Konsequenzen der Beratung

Die Ergebnisse meiner Studie zeigen, dass die Konsequenzen einer Beratung von den Befragten unterschiedlich wahrgenommen werden. Dabei lassen sich drei Arten von Konsequenzen identifizieren, die im Folgenden näher erläutert werden: (1) die positiv inhaltliche und zeitliche Anpassung bei der Kommunikation, (2) die unterschiedlichen Kommunikationsmittel und eine sprachliche Anpassung sowie (3) eine Optimierung der Beratung durch eine engere Kooperation der Austauschstudierenden mit einheimischen Studierenden.

(Zu 1) Die Konsequenzen, die mit inhaltlicher und zeitlicher Anpassung bei der Kommunikation zwischen Beratenden, Mitarbeitenden und den unterschiedlichen Kommunikationsmitteln in Zusammenhang stehen, werden von den Beratenden und Mitarbeitenden positiv eingeschätzt und der Bedarf nach einer Änderung an dieser Stelle wird von dieser Personengruppe nicht wahrgenommen. Beide Gasthochschulen haben eine zeitliche und teilweise inhaltliche Anpassung ihrer Beratung vorgenommen, um die Austauschstudierenden im Voraus über die hochschulischen Sozialformen, die Relevanz der Sprache in den akademischen Veranstaltungen und die zur Wahl stehenden Studiengänge informieren zu können. An beiden Gasthochschulen werden Beratungsangebote auch auf die Bedürfnisse der Austauschstudierenden ausgerichtet und teilweise situativ angepasst. Meine Untersuchung zeigt zwar, wie relevant es ist, dass Beratungspersonen die Gastlernenden an beiden Gasthochschulen im Voraus über die Sozialformen und Studiengänge informieren, allerdings werden die Konsequenzen, die die Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen, welche die Integration bzw. Ausgrenzung direkt beeinflussen, von den Mitarbeitenden und Beratenden nicht wahrgenommen (Phänomene „Auslandssemester als universitäre Dienstleistung“, „anders lernen wollen und müssen“, „Frustration“ und „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“). Unabhängig davon wird informiert, wie die Aufgaben zwischen den Beratenden aufgeteilt werden (vgl. Phänomene „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“ und „anders lernen wollen und müssen“, Abs. 5.4), um die Integration der Austauschstudierenden zu fördern.

(Zu 2) Um die meisten Austauschstudierenden zu erreichen, muss auf unterschiedliche Kommunikationsmittel zurückgegriffen werden. Die persönliche Kommunikationsform hinsichtlich der Vorbereitung für Austauschstudierende wird vor allem an der zweiten Gasthochschule als das am relevantesten wahrgenommene Kommunikationsmittel gesehen, weil sie sich im Gegensatz zu den allgemeinen Informationen für alle Studierende effektiv auf die Beratung auswirkt. Gemeinsame Informationsveranstaltungen mit Einheimischen und Austauschstudierenden sind aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse der Studierenden und ihrer Sprachniveaus nur teilweise effektiv. An dieser Stelle zeigt sich eine sprachliche Anpassung der Gasthochschule durch eine Informationsvermittlung in einer gemeinsamen Sprache.

Allerdings sind Faktoren, die sich auf die zweite Art praktischer Konsequenzen beziehen, festzustellen, die als das Fehlen von Handlungen seitens der Mitarbeitenden und Beratenden zur Verbesserung von Beratung interpretiert werden. Dies umfasst erstens eine finanzielle Einschränkung der Gasthochschulen (2.1), zweitens die Motivation eines Auslandsstudiums (2.2) und drittens teilweise die Kooperationsbereitschaft der Herkunftshochschulen (2.3).

(Zu 2.1) Die finanzielle Einschränkung, die von den Beratenden an der ersten Gasthochschule wahrgenommen wird, und der Personalmangel an der zweiten Gasthochschule, der von den Austauschstudierenden sowie teilweise vom Hochschulpersonal selbst wahrgenommen wird,

könnten die Kommunikation zwischen Austauschstudierenden sowie Berater*innen und Mitarbeiter*innen erschweren.

(Zu 2.2) Die als unzureichend wahrgenommene Vorbereitung eines Auslandsstudiums stellt ein Problem für Berater*innen, Mitarbeiter*innen, Lehrer*innen und Austauschstudierende dar. Sie steht in Korrelation mit der Motivation eines Auslandsstudiums, die vom Personal der Gasthochschule auch als Grund für Selbstausgrenzung wahrgenommen wird. Diese Aspekte werden von Berater*innen und Mitarbeiter*innen als nicht änderbar präsentiert, da sie glauben, keinen Einfluss auf diese Faktoren ausüben zu können.

(Zu 2.3) Meine Studie thematisiert genau wie Schumanns empirische Befunde (2014) im *Critical Incident* interkulturelle Differenzen bezüglich der Rollenerwartungen und Leistungserbringung, sodass die Gastlernenden die Beratung unterschiedlich wahrnehmen, obwohl Beratende und weitere Mitarbeiter*innen davon ausgehen, dass sich die Austauschstudierenden weiterhin selbstständig vorbereiten, um ihre Frustration zu reduzieren und ihre Integration voranzutreiben (vgl. Phänomen „Frustration“; Phänomen „Auslandsstudium als universitäre Dienstleistung“; Schumann, 2014, 266).

(Zu 3) Die dritte Art der praktischen Konsequenzen bezieht sich auf die Optimierung der Beratung durch eine engere Kooperation der Austauschstudierenden mit einheimischen Studierenden. Meine Untersuchung zeigt, wie relevant die Kommunikation und die vertiefte Kooperation unter den Akteur*innen sind, um die Austauschstudierenden besser zu beraten und ihre Integration zu erleichtern. Allerdings werden die Kommunikation und die vertiefte Kooperation vor allem an der zweiten Gasthochschule nur von Berater*innen, Mitarbeiter*innen und teilweise von Lehrenden wahrgenommen. Praktische Konsequenzen der Beratung werden schon in der Kommunikation gezogen. Es soll eine Kooperationsarbeit mit einheimischen Studierenden vorgenommen werden, um die Mentoring-Programme umzugestalten, umzuplanen, die Steuerung der Ressourcen zu verbessern und gezielter wie an der ersten Gasthochschule zu unterstützen (vgl. Phänomen „Auslandssemester als universitäre Dienstleistung“, Abs. 5.4), damit die Bedürfnisse der Austauschstudierenden im Vordergrund stehen. Allerdings zeigt sich in meiner Arbeit, dass nur eine Minderheit der Austauschstudierenden der ersten Elitehochschule am Programm teilnimmt, obwohl das Konzept geändert wurde, um die Bedürfnisse der Gastlernenden besser abzudecken. Lehrende und Berater*innen erwarten ein höheres Engagement von einheimischen Studierenden im Peer-Counseling und Peer-Tutoring. Meine Untersuchung bestätigt Schumanns Ergebnisse (2014): Missverständnisse entstehen in Gruppenarbeiten zumeist aus Fehldeutungen seitens der Austauschstudierenden, was die zu erfüllenden Erwartungen innerhalb der Arbeitsphase betrifft. Die Gasthochschulen könnten durch Tutorien für Austauschstudierende spezielle Fertigkeiten einüben und das fachliche Lernen fördern (vgl. Phänomen „anders lernen wollen und müssen“). Hierbei besteht das Problem, dass Austauschstudierende Verständnisfragen häufig weniger aus intellektuellem Unwissen stellen als aus der Notwendigkeit heraus, fremde Arbeitstechniken und -methodiken, an die einheimische Studierende gewöhnt sind, anzuwenden (vgl. ebd. 264). Allerdings wird die Kooperationsarbeit mit einheimischen Studierenden selten als Möglichkeit gesehen, das Diversity-Management zu fördern. Im Gegensatz dazu wird die traditionelle Lehre durch die Anpassung der Gastlernenden gepflegt. Die Ausgrenzung oder die Integration wird nicht nur in Freizeit- und Beratungsangeboten wahrgenommen, sondern auch in der Lehre, was nun im nächsten Abschnitt verdeutlicht wird.

6.3 Möglichkeiten und Grenzen in der Lehre

Zumbach und Astleitner stellen die Internationalisierung nicht nur als interkulturelle Ausrichtung von Unterrichtseinheiten dar, sondern auch als Strategie, Interesse an neuen kulturellen Erfahrungen zu wecken (vgl. Zumbach & Astleitner, 2016, 13). Die Ergebnisse meiner Untersuchung reihen sich in die Lehre an den Gasthochschulen (Abs. 6.3.1) ein und legen zugleich Chancen und Grenzen offen, die vor allem an unterschiedliche Lehr- und Lerntypen (Abs. 6.3.2) gebunden sind.

6.3.1 Lehre an den Gasthochschulen

Meine Studie bezieht auch die Problematik des Umgangs mit Heterogenität mit ein, mit der Lehrkräfte bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung ihrer akademischen Veranstaltungen konfrontiert werden. Im Gegensatz zu den Befunden von Klabunde (2014), Yang, Teraoka, Eichenfield und Audas (1994), Trice und Elliot (1993), Lee und Wesche (2000), Lu (2006) und Ye (2006) wurde in meiner Untersuchung im Kontext der Ausgrenzung nicht nach Alter, Geschlecht, Religion, kultureller Distanz, bestimmten Herkunftsgruppen oder Geschlecht unterschieden bzw. wurden diese Gesichtspunkte von den Befragten nicht thematisiert. Eine weitere soziale und akademische Form von Ausgrenzung der Austauschlernenden durch die einheimischen Studierenden, die allerdings nur an der ersten Gasthochschule und von einheimischen Studierenden sowie von Berater*innen wahrgenommen wird, wird durch die Bildung einer Elite aus einheimischen Lernenden verstärkt, die in Zusammenhang mit der hohen Leistungsorientierung, den akademischen Sozialisationspfaden und der Arbeitsbereitschaft der Gastlernenden steht. Die Leistungsorientierungen der Gastlernenden stehen wiederum in Zusammenhang mit ihrer Motivation, ein Auslandssemester zu absolvieren (vgl. Phänomene „Frustration“, „anders lernen wollen und müssen“, Abs. 5.2.1 „unterschiedliche Profile“). Im Gegensatz zu den Befunden von Harfi und Mathieu (2006) und von Loy (2018), die eine Korrelation zwischen Bildungsorientierung und akademischem Erfolg sehen, deuten meine Ergebnisse einen Zusammenhang zwischen Leistungsorientierung und geografischen vs. beruflichen Motiven an (vgl. Phänomene „anders lernen wollen und müssen“ und „Frustration“). Die Auswahl der jeweiligen Gastelitehochschule, die die Austauschstudierenden vornehmen, ist aus Sicht der Berater*innen ebenfalls ein Faktor für die Selbstausgrenzung jener Gruppe, die schon bei der Wahrnehmung der Beratung konstatiert wird. (vgl. Abs. 6.2.2). Meine Ergebnisse bestätigen die Befunde von Mohr, Lebherz, Henning und Sedlmeier (2005), dass die Indikatoren der Rankings für die Qualität der Lehre in Frage gestellt werden sollen, weil subjektive Studierendurteile oder Betreuungsangebote nicht in den Rankings berücksichtigt werden, d. h. das Ranking sei kein Kriterium, das die akademische oder soziale Integration der Gastlernenden fördere, sondern lediglich ein Mittel, um Sichtbarkeit und Anerkennung als „beste“ Hochschulinstitutionen durch die Investition der meisten Ressourcen auf internationaler Ebene zu erlangen (Abs. 2.3.2).

Während die Befunde von Darchy-Koechlin (2013) und Sackmann (2019) heterogene Lernleistungen bei der Gesamtheit der internationalen Studierenden aufzeigen, legen die Ergebnisse meiner Studie drei unterschiedliche Lernprofile offen (vgl. Phänomen „anders lernen wollen und müssen“): (1) mittelmäßige Leistungsorientierung und hohe Investition an Zeit in Freizeitangebote; (2) gute Leistungen ohne Anstrengung; (3) hohe Leistungsorientierung in Korrelation

mit hoher Leistungsmotivation und wenige Freizeitaktivitäten seitens der Austauschstudierenden. Dabei sind auch Unterschiede zwischen dem englisch- und dem französischsprachigen Studiengang sowie zwischen den Leistungsorientierungen der einheimischen und Austauschstudierenden nachweisbar, die in enger Beziehung zur Leistungskonkurrenz zwischen den Austauschstudierenden selbst bzw. zwischen einheimischen und Austauschstudierenden steht. Durch die Lernprofile wird die Integration bzw. Ausgrenzung durch die Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen beeinflusst. Die drei oben erwähnten Lernprofile sind allesamt im englischsprachigen Studiengang an beiden Gasthochschulen feststellbar. Lediglich das dritte Lernprofil ist sowohl im englischsprachigen Studiengang an der ersten Gasthochschule als auch im französischsprachigen Studiengang an der zweiten Gasthochschule:

Lernprofil 1: Mittelmäßige Leistungsorientierung und hohe Investition an Zeit in Freizeitangebote

Fast alle befragten Austauschstudierenden, die sich im englischsprachigen Studiengang eingeschrieben haben, äußern eine durchschnittliche Leistungsorientierung. Es baut sich hierbei ein Spannungsverhältnis zwischen Hochschule und Freizeit auf. Die Gasthochschule bildet nicht das Zentrum des Orientierungsrahmens, sondern repräsentiert lediglich einen von vielen frequentierten Lebensräumen. Die hochschulischen Leistungen werden zwar als relevant wahrgenommen, die Befragten streben jedoch nicht nach Bestleistungen, sondern wollen sich im Leistungsmittelfeld halten. Der Relevanz von akademischen Leistungen wird somit eine Grenze gesetzt, akademische Verpflichtungen werden zugunsten von Freizeitaktivitäten nicht immer erfüllt. In diesem Profil investieren die Austauschstudierenden weniger Zeit in ihr Studium als ihre Austauschkommiliton*innen im französischsprachigen Studiengang (vgl. Lernprofil 3 s.u.). Stattdessen verfolgen sie den Ausbau ihres außerhochschulischen Lebens. Sowohl einheimische Lernende als auch Austauschstudierende geben an, dass Freizeitangebote zentral seien, während das Studium eher eine Nebenrolle spiele. Für dieses Profil kann festgestellt werden, dass die Austauschstudierenden von Seiten der einheimischen Lernenden eine Distanzierung erfahren und es gleichzeitig zu einer sozialen Integration in Gruppen mit anderen Austausch- und internationalen Studierenden aus dem gleichen oder anderen Studiengängen aufgrund der sprachlichen, nationalen und internationalen Gegebenheiten kommt. Die Austauschstudierenden nehmen die soziale Distanzierung demnach als Ausgrenzung wahr. Möglich ist auch eine Konsequenz der Ausgrenzung durch die Gast- und Herkunftsinstitutionen, weil sie die Lernenden diesen Studiengängen zugeteilt haben, deren Arbeitsaufwand und Anzahl an Seminaren geringer sind als im französischsprachigen Studiengang, sodass Gastlernende weniger oder keine Zeit mit einheimischen Studierenden bei außerakademischen Veranstaltungen an der Gasthochschule verbringen. Bei diesem Profil ist die akademische Integration durch die erbrachten Leistungen schwächer ausgeprägt als bei den Lernprofilen 2 und 3.

Lernprofil 2: Gute Leistungen ohne Anstrengung

Das zweite identifizierte Lernprofil hängt mit der Staatsangehörigkeit der Gastlernenden zusammen. Deutsche Austauschstudierende streben nach guten Leistungen an beiden Gastuniversitäten, ohne für diese eine große Anstrengung aufbringen zu müssen. Die Lernenden verfügen bereits beim Eintritt in die Gasthochschule über fundierte Fähigkeiten, die es ihnen erleichtern, neue Wissenssituationen sehr gut und sicher zu meistern. Gute Studienleistungen werden relativ

leicht erreicht, sodass die Lernenden an außerakademischen Veranstaltungen teilnehmen und miteinander oder mit einheimischen Studierenden in Kontakt treten können. An dieser Stelle wird die akademische und soziale Integration in das Umfeld der einheimischen Studierenden von den Französischkenntnissen der Austauschstudierenden beeinflusst und die internationale Gruppierung wird erweitert. Überdies nehmen einheimische Studierende eine sehr hohe Zuverlässigkeit ihrer deutschen Kommiliton*innen wahr. Diese erledigen ihre Aufgaben selbstständig und stets mit äußerster Sorgfalt und Genauigkeit. Zeitweise oder während der Prüfungsphase wird allerdings ein höherer Zeitaufwand konstatiert, der die Teilnahme an außerakademischen Aktivitäten einschränkt. Der Zeitaufwand verstärkt die Befremdung der Gastlernenden mit dem Lernprofil 2 im Lehrbereich eher als jene mit dem Lernprofil 1. Im Gegensatz zum Lernprofil 1 erzielt das Lernprofil 2 jedoch eine soziale und bessere akademische Integration durch höhere Leistungen und die Ausgrenzung durch die Gasthochschulen wird weniger stark wahrgenommen als im ersten und dritten Profil. Nur an der ersten Gasthochschule und im französischsprachigen Studiengang an der zweiten Gastinstitution wird das dritte Lernprofil erkennbar.

Lernprofil 3: Hohe Leistungsorientierung in Korrelation mit hoher Leistungsmotivation und wenige Freizeitaktivitäten seitens der Austauschstudierenden

Gastlernende und einheimische Studierende weisen ein unterschiedliches Lern- und Arbeitsverhalten auf: Austauschstudierende verfügen über ein gutes Zeitmanagement, sind gut organisiert, arbeiten zielgerichtet und haben hohe Anspruchserwartungen in Bezug auf die Lehre, während hingegen die Gastlernenden und sogar die einheimischen Studierenden selbst wahrnehmen, dass die einheimischen Kommiliton*innen ihre Arbeitszeit nicht gut einteilen und sich nicht zielorientiert organisieren. Im Gegensatz zur hohen Arbeitsbereitschaft der Austauschstudierenden wird meinen Ergebnissen zufolge die der einheimischen Lernenden an der zweiten Gasthochschule auf den gewählten Studiengang und an beiden Gastinstitutionen auf die Bildung der einheimischen Studierenden zurückgeführt. Bessere Leistungen der Austauschstudierenden in akademischen Veranstaltungen (im Vergleich zu den einheimischen Kommiliton*innen) können eine Leistungskonkurrenz zwischen einheimischen und Austauschstudierenden sowie die soziale Distanzierung der Gastlernenden durch ihre einheimischen Kommiliton*innen hervorrufen. Da die kognitiven Fähigkeiten der Austauschstudierenden aus der Sicht der Berater*innen an der zweiten Gasthochschule als geringer als an der ersten bewertet werden, wird dieser Faktor hier auch laut Winkler (2014) einen weniger starken Einfluss auf die Ausgrenzung durch die einheimischen Kommiliton*innen nehmen (vgl. Winkler, 2014, 280–296). Die Leistungsmotivation wird von der inhaltlichen Motivierung geprägt und auch vom Profil der Lehrkraft beeinflusst (vgl. Abs. 6.3.2). Gastlernende investieren viel Zeit in das Lernen und streben nach Bestleistungen, sodass ihr außeruniversitäres Leben und die Integration in das Umfeld der anderen einheimischen Studierenden und Austauschstudierenden aus anderen Studiengängen außerhalb der akademischen Veranstaltungen eingeschränkt wird. Durch ein ausgeprägtes Leistungsideal nähert sich diese Gruppe im Gegensatz zu den Studierenden des Lernprofils 1 und 2 in akademischer Hinsicht der „einheimischen Elite“ an. Die Studierenden des Lernprofils 3 weisen nicht nur eine sehr hohe Leistungsorientierung auf, sondern auch eine eigene anspruchsvolle Leistungsnorm, die absolute Bestleistungen anvisiert.

Diese Lernprofile im französisch- und englischsprachigen Studiengang legen offen, dass die Studierenden des Lernprofils 3 insgesamt höhere Anforderungen an die Anzahl und an den Schwierigkeitsgrad von Veranstaltungen stellen. Deshalb wird ihre Integration in das Umfeld der einheimischen und anderen Austauschstudierenden durch eine geringere Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen beeinträchtigt (vgl. Abs. 6.1.2). Die soziale Distanzierung empfinden sie deutlicher als die Gastlernenden mit den Lernprofilen 2 und 3, welche sich in größeren Gruppen organisiert haben. Meine Ergebnisse deuten an, dass nicht die Anzahl an Austauschstudierenden oder einheimischen Studierenden in den akademischen Veranstaltungen oder die Fremdsprachenkompetenzen, vor allem jene der einheimischen Studierenden, die Gruppierungen direkt beeinflussen, sondern die Leistungsorientierungen der Lernenden und die Offenheit sowie die Kommunikationsfähigkeit aller Lernenden. In diesem Kontext können die Englischkompetenzen der einheimischen Studierenden, um mit Studierenden der Lernprofile 1 und 2 kommunizieren zu können, durch die Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen und die Teilnahme an englischsprachigen Veranstaltungen als ausreichend nachgewiesen werden (vgl. Phänomene „Frustration“ und „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“). Hinsichtlich der Französischkompetenzen der Austauschstudierenden, des gewählten Studiengangs und des Profils der Lernenden zeigt meine Dissertation eine Korrelation zwischen der Teilnahme an außerakademischen Aktivitäten und dem Profil der einheimischen Studierenden. Dies liegt daran, dass die einheimischen Studierenden auch die Gruppierungen und die Integration der Gastlernenden an den Gasthochschulen beeinflussen (vgl. Abs. 1.2). An beiden Gasthochschulen sind die Leistungsorientierungen der Austauschstudierenden, die Auswahl der jeweiligen Gasthochschule, die Kommunikationsfähigkeiten, die Offenheit der Austausch- und einheimischen Lernenden und das Französischniveau bedeutend, um eine internationale Gruppierung gemeinsam mit einheimischen Lernenden zu bilden (vgl. zum Phänomen „französische Sprachkompetenzen als Türöffner“ Abs. 5.3).

Der nächste Aspekt, der in meiner Studie untersucht wird und der mit den Lernprofilen zusammenhängt, ist der Umgang der Lehrenden mit Differenzierung in einer heterogenen Zielgruppe.

6.3.2 Differenzierung als Chance und Herausforderung seitens der Lehrenden

„Die Hochschulleitung sollte Diversität positiv entgegenstehen“ (Buß, 2010, 184), um sie im Leitbild der zwei Gasthochschulen zu verorten. Die Ziele der Hochschulbildung, die, wie Paetz erklärt, normalerweise auf „d[er] Entwicklung eines allgemeinen Rahmens zur Modernisierung und Reformierung der europäischen Hochschulbildung“ beruhen, werden in meiner Untersuchung teilweise in Frage gestellt (zit. in Rohr, den Ouden & Rottlaender, 2016, 13). In meiner Untersuchung wird deutlich, dass eine Veränderung der didaktischen und inhaltlichen Organisation der Lehre durch die aktive Wissenskonstruktion der Lernenden im Lehr-Lern-Prozess verlangt wird (vgl. Phänomen „Anders lernen wollen und müssen“).

Rohr, den Ouden und Rottlaender interpretieren die Dimensionen von Lehre als „Ermöglichung und Anregung von Lernprozessen bei den Studierenden ebenfalls in einer sehr bedeutenden und zentralen Funktion“ (Rohr, den Ouden & Rottlaender, 2016, 13). Allerdings werden Lehrende an beiden Gasthochschulen mit den vom nationalen Kontext geprägten heterogenen, affektiven und kognitiven Lernzielen konfrontiert. Befragte beider Gastinstitutionen verstehen die Gasthochschule als Ort der Wissenserweiterung, deren Integration der Austauschstudierenden eine

Frage der Hochschuldidaktik ist. Die Chancen und Herausforderungen, denen Lehrkräfte in der Lehre begegnen, ergeben sich vorwiegend aus der inhaltlichen Motivierung der Lehrenden, auf die nun im Abschnitt 6.3.2.1 genauer eingegangen werden soll, bevor die didaktische Motivierung als Differenzierung im Seminar (Abs. 6.3.2.2) und die unterschiedlichen Lehrprofile an beiden Gasthochschulen (Abs. 6.3.2.3) präsentiert werden.

6.3.2.1 Inhaltliche Motivierung als Differenzierung im Seminar

Meine Dissertation zeigt vor allem Schwierigkeiten in der inhaltlichen Motivierung von Studierenden auf. Die Form der Motivierung zielt darauf ab, „den Studierenden den Inhalt so attraktiv darzustellen, dass sie ein echtes Interesse daran entwickeln“ (Rohr, den Ouden & Rottlaender, 2016, 69). Allerdings kann die inhaltliche Motivierung nur mühsam in einer internationalen Veranstaltung gefördert werden, weil die Zielgruppe besonders heterogen ist, sodass die Relevanz bestimmter Inhalte von den einheimischen und Austauschstudierenden sowie unter den Gastlernenden selbst unterschiedlich bewertet wird. Im Gegensatz zur Studie von Allemann-Ghionda (2004) werden die Perspektiven von Austauschstudierenden in meiner Untersuchung aufgrund divergenter Wissensbestände, Kommunikations- und Wissenschaftskulturen sowie aufgrund von Gruppenbildungsprozessen oft unzureichend wahrgenommen, um Horizonte in der Lehre zu erweitern, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und die Austauschstudierenden in den Lehr-Lern-Prozess zu integrieren, obwohl ein potenzieller Nutzen von allen Austauschstudierenden, einheimischen Lernenden und befragten Lehrenden erkannt wird (Phänomen „anders lernen wollen und müssen“, Abs. 5.2). Genau wie in der Studie von Linde und Auferkorte-Michaelis wird in meiner Untersuchung das vorhandene Diversitätspotenzial oft nicht lösungs- und ressourcenorientiert in die Lehr- und Lernprozesse eingebunden, weil die Heterogenität der Studierenden durch die Erweiterung ihres Interesses, das Kennenlernen von internationalen Perspektiven und die Reflexion fachlicher Perspektiven nicht berücksichtigt wird (vgl. Linde & Auferkorte-Michaelis, 2014, 144). Dies führt zur Ausgrenzung der Austauschstudierenden durch das Lehrprofil 2. Diese Differenzierung wird in meiner Untersuchung nur durch das Lehrprofil 1 vorgenommen, welches Austauschstudierende sozial und akademisch integrieren will (vgl. Abs. unterschiedliche Lehrstile; Profil 1; Abs. 6.3.2.3). Meine Ergebnisse verweisen auf zwei unterschiedliche Formen der inhaltlichen Motivierung, auf die die Lehrkräfte in der Lehre achten müssen: (1) die Vorbereitung auf ein internationales Berufsfeld und eine Wissenserweiterung sowie (2) der Wunsch nach mehr Einbezug praktischen Wissens und die Erweiterung der englischen Sprachkenntnisse.

(Zu 1) Bei der ersten Form der inhaltlichen Motivierung erwarten alle Lernenden, die in dieser Studie befragt wurden, grundsätzlich eine Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt, wie sie auch die Bologna-Reform vorgibt:

Adoption of a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system (The Bologna Declaration of 19 June 1999, 3).

In meiner Untersuchung wird das oben Geforderte jedoch von Austauschstudierenden und von einheimischen Lernenden unterschiedlich eingeschätzt. Eine Minderheit der einheimischen, aber die Mehrzahl der Austauschstudierenden hätte sich eine gezieltere Vorbereitung auf ein internationales Berufsfeld und eine Wissenserweiterung gewünscht, obwohl ihre Vorkenntnisse

sehr heterogen ausgeprägt sind. Wissen, das sie für eine Berufstätigkeit auf dem globalen Arbeitsmarkt qualifiziert, ist ihnen besonders wichtig.

(Zu 2) Bei der zweiten Form äußern alle einheimischen Studierenden und ein Teil der Austauschstudierenden den Wunsch nach weniger theoretischem Wissen, nach mehr Einbezug praktischen Wissens mit Blick auf die berufliche Karriere sowie die Erweiterung der englischen Sprachkenntnisse und -fähigkeiten im englischsprachigen Studiengang. Meinen Ergebnissen zufolge können kognitive Lernziele leicht auf alle Studiengänge übertragen werden, während jedoch affektive und psychomotorische Lernziele durch die *Learning outcomes* stärker in den Fokus gerückt werden müssten. *Learning outcomes*

are statements of what the individual knows, understands and is able to do on completion of a learning process. The achievement of learning outcomes has to be assessed through procedures based on clear and transparent criteria. Learning outcomes are attributed to individual educational components and to programmes at a whole. They are also used in European and national qualifications frameworks to describe the level of the individual qualification (ECTS Users' Guide, 10).

Eine Minderheit der Austauschstudierenden wünscht sich eine stärkere Output-Orientierung und erläutert, das Arbeitstempo sei nicht an ihre kognitiven Fähigkeiten angepasst. Dies zeigt, dass nur ein Teil der Lehrkräfte auf eine innere Differenzierung achtet, indem sie die Aufgaben an das Anforderungsniveau, die Inhalte, Interessen und Lernwege ihrer heterogenen Lerngruppe anpassen und so die verschiedenen Niveau- und Kompetenzstufen ihrer Studierenden berücksichtigen. Zudem ist bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien auf über- und unterdurchschnittliche Kompetenzen zu achten. Diese unterschiedlichen inhaltlichen Motivierungen weisen in meiner Studie auf den Zusammenhang zur didaktischen Motivierung hin.

6.3.2.2 Didaktische Motivierung als Differenzierung im Seminar

Bei der didaktischen Motivierung werden nach Marks Medieneinsatz, Methodenwechsel und Seminarkonzept voneinander unterschieden (vgl. Marks, 2002, 7–8). In meiner Studie wird lediglich auf den Methodenwechsel eingegangen. Im Gegensatz hierzu wirkt sich der fehlende Wechsel von verschiedenen Methoden nicht systematisch auf die Motivation der Gastlernenden aus, sondern auf den Beitrag der Kommiliton*innen im Lernprozess (vgl. ebd. 8). An beiden Gasthochschulen bewerten die Lernprofile 1 und 2 im Gegensatz zum Lernprofil 3 und zu ihren einheimischen Kommiliton*innen in beiden Studiengängen Gruppenarbeitsphasen als positiv, wenn sie diese inhaltliche Motivierung umsetzen können. Die fachliche Diversität resultiert nicht aus den nationalkulturellen Differenzen der Studierenden, sondern aus ihren unterschiedlichen akademischen Sozialisationspfaden. Die Gastlernenden verknüpfen Erfahrungen aus ihrem ersten Studium mit Einschätzungen ihrer Peers zu einem konkreten Vorstellungs- und Erwartungsbild. Das bereits Bekannte und Vertraute fungiert so als Referenz, die in Zusammenhang mit der Leistungsorientierung und der inhaltlichen Motivation der Gastlernenden steht. Befragte, deren inhaltliche und didaktische Erwartungen erfüllt werden, heben die Gruppenarbeit positiv hervor. Empathie, Perspektivwechsel und das aktive Lernen werden gestärkt, interdisziplinäres Arbeiten sowie Kommunikationskompetenzen und Mediennutzung erprobt, innovative Projekte geplant und realisiert, Ambiguität erfahren und Frustrationstoleranz erlernt, so dass Gastlernende sowohl sozial als auch akademisch integriert werden. Besonders deutsche Gastlernende heben an beiden Gasthochschulen das aktive Lernen und die hohen Anforderungen bei Gruppenarbeiten positiv hervor. Für viele Einheimische und Austauschstudierende

scheinen diese Anforderungen in einer Gruppenarbeit leichter erfüllbar, da affektive Lernziele bei dieser Methodik weniger fokussiert werden. Interessant ist, dass sich eine Korrelation zwischen der Sozialform, den Leistungen einheimischer Studierender im französischsprachigen Studiengang und der externen Motivation feststellen lässt (vgl. Abs. 6.3.1). Die Sozialformen und der Inhalt der Lehre stehen wiederum in Zusammenhang mit den zwei Lehrtypen, die im Folgenden präsentiert werden (Phänomen: „anders lernen wollen und müssen“).

6.3.2.3 Unterschiedliche Lehrprofile an beiden Gasthochschulen

Genau wie bei Rohr, den Ouden und Rottlaender (2016, 41) wird in meiner Studie gezeigt, dass die Arbeit von Wissenschaftler*innen an Hochschulen nicht nur darauf abzielt, Wissen zu generieren, in Frage zu stellen und zu produzieren, sondern auch darauf, Wissen zu vermitteln. In der Lehre treten Lehrende und Lernende in ein Wechselverhältnis: Lernende sind aktiv in den Lehrprozess eingebunden, sodass Lehrinhalte und -methoden stetig und ständig erprobt, geprüft und an neue Bedürfnisse angepasst werden müssen. Nach Oevermann (2005) ist ein solcher Lehrstil gekennzeichnet durch die Teilnahme an Fortbildungen, die Aktualisierung von Lehrmethoden, den Beweis pädagogischer Kompetenzen sowie die Integration der Studierenden in den Lehr-Lern-Prozess, genauso wie im Lehrprofil 1 meiner Untersuchung (vgl. unten im Text):

Wissenschaft als Beruf findet idealtypisch in den Universitäten oder Akademien statt, also dort, wo wissenschaftliche Erkenntnis primär nicht angewendet, sondern durch Forschung erarbeitet wird. [...] Wissenschaft als Beruf ist fachübergreifend durch eine Einheit eines Forschungsethos, einer Hingabe an die Sache konstituiert, die soziologisch ausgedrückt im Studium als Habitusinhalte durch die exemplarische Aneignung fachspezifischer Methoden, Theorien und Wissensinhalte erworben werden muss und über diese Spezialisierung hinaus Geltung hat. Diese Habitusformation bildet den Berufskern auch in allen eine wissenschaftliche Qualifikation erfordernden Berufen außerhalb der durch die Einheit von Forschung und Lehre geprägten wissenschaftlichen Einrichtungen, also in der außeruniversitären Praxis (Oevermann, 2005, 16 f.)

In meiner Studie zeichnen sich zwei verschiedene Lehrstile ab, welche im Folgenden präsentiert werden. Das erste Lehrprofil fördert, während das zweite die Integration der Austauschstudierenden erschwert.

(1) Das Lehrprofil 1 wird vor allem von den Französischlehrenden verkörpert. In der Lehre werden unterschiedliche Lerntypen der Austauschstudierenden berücksichtigt sowie bereits vorhandenes Wissen aktiviert und aktualisiert. Dabei wird mithilfe einer Binnendifferenzierung gearbeitet, um die Problemstellungen auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen zu entwickeln und die Austauschstudierenden in den Lehr-Lern-Prozess einzubinden. Es ist das einzige Lehrprofil, das Strategien umsetzen will, um die akademische Integration der Austauschstudierenden zu erreichen. Allerdings ist in meinen Daten nicht bewiesen, ob dem Lehrprofil 1 ebendies gelingt. Zudem wird der Einfluss des Lehrprofils auf die akademische Integration nur von Lehrenden und Mitarbeitenden der Gasthochschulen wahrgenommen. In meiner Studie wird diskutiert, wie das ideale Lehrprofil auf die Bedürfnisse der Austauschstudierenden ausgerichtet werden kann, obwohl diese, wie in Abs. 6.3.2.1 dargestellt, über die drei inhaltlichen Motivierungen vielfältig sind. So sollen bedeutende Themen in die Lehre aufgenommen und innovative methodisch-didaktische Ansätze erprobt werden, um die Kompetenzen der Lernenden auszubilden. Die Gegensätzlichkeit dieser Aspekte führt zur Schwierigkeit für die Lehrenden, die Lernenden akademisch und sozial zu integrieren. Allerdings deutet meine Untersuchung auch

an, dass die meisten Lehrkräfte sich die Internationalisierung der Curricula nicht zum Ziel setzen, um die Lehrkonzepte aus anderen Perspektiven zu analysieren und die Integration der Gastlernenden zu erleichtern. Dies deutet den Fokus auf die nationale Elitebildung trotz der Anforderungen des internationalen Marktes (vgl. Witte, 2006, 272). Interessant ist, dass an dieser Stelle verschiedene Aspekte miteinander gegenübergestellt werden (z. B. die Mehrperspektivität des zu behandelnden Themas vs. die zusätzlichen Qualifikationen der Lehrenden).

(2) Das Lehrprofil 2 meiner Untersuchung überwiegt an der zweiten Gasthochschule und ist oft durch einen Mangel an Englischkenntnissen gekennzeichnet, der vor allem die Wissensvermittlung an Austauschstudierende mit geringen Kompetenzen in der Sprache des Gastlandes erschwert, obwohl die Relevanz der Englischkompetenzen der Lehrenden von den Befragten unterschiedlich wahrgenommen wird, während hingegen die Sensibilisierung für heterogene Lerngruppen und vor allem die unterschiedliche inhaltliche Motivierung bei allen Befragten im Vordergrund stehen. Im Gegensatz zum Lehrprofil 1 wurden viele Lehrende hier nicht ausreichend für die Heterogenität ihrer Lerngruppen sensibilisiert. Deshalb stellen sie ihre didaktischen Konzepte nicht in Frage und passen die Lehre auch nicht an inhaltliche Motivationen an, sodass die Gastlernenden ausgegrenzt werden. Ein Fokus auf die Lernenden existiert selbst in den seltenen Fällen nicht, in denen ein solcher Überarbeitungsprozess der eigenen Lehre stattfindet. Viele Lehrkräfte orientieren sich kaum an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten ihrer Gaststudierenden, obwohl dies eigentlich unbedingt notwendig wäre. Dieses Lehrprofil legt in der Lehre insgesamt mehr Wert auf kognitive als auf affektive Lernziele und ignoriert die Lern- und Leistungsunterschiede innerhalb der heterogenen Lerngruppe. Stattdessen orientieren die Lehrenden sich an fiktiven Lernvoraussetzungen, was nicht zur Reduktion von Heterogenität beiträgt oder das Sprachniveau der Austauschstudierenden verbessert, um diese integrieren zu können (vgl. Phänomene „Sprache als Türöffner“ Abs. 5.3; „anders lernen wollen und müssen“ Abs. 5.2; „Frustration“ Abs. 5.1).

Grundsätzlich wird in der Studie von Rohr, den Ouden und Rottlaender (2016) sowie in meiner Untersuchung erwartet, dass Lehrende passende Lehrkonzepte kreieren, mit denen sie auf die Voraussetzungen und Potenziale ihrer Studierenden eingehen können, um Gastlernende zu integrieren (vgl. Rohr, den Ouden & Rottlaender, 2016, 43). Nur Lehrende, die eine lehrfördernde Beziehung zu ihren Gastlernenden aufbauen, etablieren eine affektive Lehr- und Lernkonstellation:

Lehrende können durch ihre Art der Interaktion und Gestaltung der Lehr-Lern-Sequenz auf die Motiviertheit der Studierenden Einfluss nehmen; sie können das Vorwissen der Studierenden transparent machen, wertschätzen und aktiv miteinbeziehen und durch ihre wertschätzende und empathische Grundhaltung und ihren diversitätsgerechten Lehrstil den emotionalen Zustand der Lernenden positiv beeinflussen.

Bei der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Sequenzen kommt hinsichtlich der individuellen und emotionalen Lernvoraussetzungen der Studierenden darauf an, durch Formen der Methoden- und Medienvielfalt eine gewisse Bandbreite an Zugangsmöglichkeiten zum Thema eröffnen zu können (ebd. 49).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die zwei Lehrtypen an beiden Gasthochschulen stark voneinander unterscheiden. Die Gegensätzlichkeit dieser Aspekte führt zur Ausgrenzung der Austauschstudierenden durch die Lehrkräfte des zweiten Lehrprofils an beiden Gasthochschulen.

6.4 Kritische Reflexion

In dieser Studie treffen widersprechende Konzepte von Ausgrenzung, Distanzierung und Integration aufeinander. Deswegen ist es notwendig, die Austauschstudierenden als eine bestimmte und klar definierte Zielgruppe von den internationalen Studierenden abzugrenzen. Der fehlende Unterschied zwischen Austauschstudierenden und internationalen Studierenden an den *Grandes Ecoles* – wie in den Studien von Darchy-Koechlin (2013), Darchy-Koechlin & Draelants (2012) und Klabunde (2014) eruiert – führt zu irreführenden Ergebnissen, weil die Austauschstudierenden andere Profile aufweisen als die internationalen Studierenden und die Ergebnisse, die allgemein für internationale Lernende gelten, sich wiederum nicht auf die Austauschstudierenden übertragen lassen (vgl. Kapitel 3). An beiden Gasthochschulen wird der Zusammenhang vor allem zwischen Korps, Leistungs- und teilweise Positionseliten festgestellt, welche die Integration bzw. Ausgrenzung oder Distanzierung der Austauschstudierenden fördern. Folgende Aspekte meiner Studie beziehen sich auf die Integration der meisten Austauschstudierenden innerhalb ihrer eigenen Gruppe oder in einer Gruppe mit internationalen Lernenden bzw. die Ausgrenzung der Austauschstudierenden überwiegend durch Gasthochschulen und Mitglieder aus unterschiedlichen studentischen Vereinen: (1) die Leistungsorientierungen der Austauschstudierenden; (2) die Beratungsformen in einem informellen sozialen Netzwerk und in formalisierter Form, (3) die Intensität der Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen, (4) die Lehrprofile und (5) die Offen- und Geschlossenheit der Leistungs- und Positionselite. Diese Aspekte, die in der Forschung zu den *Grandes Ecoles* bisher noch nicht bekannt waren, werden im Folgenden näher erläutert:

(Zu 1) Meine Studie zeigt, dass sich innerhalb der Vergemeinschaftung der Austauschstudierenden unterschiedliche Leistungsprofile ergeben (siehe Abs. 6.3.1): Austauschstudierende im englischsprachigen Studiengang erbringen an beiden Gasthochschulen gute Leistungen ohne Anstrengung (Lernprofil 2) bzw. mittelmäßige Leistungen, um mehr Zeit in Freizeitangebote investieren zu können (Lernprofil 1). Dagegen wollen Austauschstudierende im französischsprachigen Studiengang an der zweiten bzw. im englischsprachigen Studiengang an der ersten Gasthochschule hohe Leistungen erbringen, die in Korrelation mit hoher Leistungsmotivation und weniger Freizeitaktivitäten stehen (Lernprofil 3). Wie im Zwischenfazit in Kapitel 3 bereits dargestellt ergibt sich eine Leistungskonkurrenz zwischen Austauschstudierenden zwischen den einzelnen Studiengängen und innerhalb des gleichen Studiengangs. Die Lernprofile der Austauschstudierenden beeinflussen deren Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen und infolgedessen ihre soziale Integration bzw. Ausgrenzung (hellbraune Rechtecke in der Grafik unten im Text). Je stärker ausgeprägt ihre Leistungsorientierung ist, desto schwächer ausgeprägt ist wiederum die Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen.

(Zu 2) Die Beratung in einem informellen sozialen Netzwerk, z. B. durch Peers oder andere Mitarbeitende an Gast- und/oder Herkunftshochschulen oder in formalisierter Form ist ein weiterer Aspekt, der die Teilnahme der Austauschstudierenden an außerakademischen Veranstaltungen beeinflusst (orangefarbene Rechtecke unten in der Grafik unten im Text). Dieser Aspekt ist für den Integrationsprozess bedeutend. Die von den Gasthochschulen angebotenen Dienstleistungen verfolgen eine Vereinfachung des Einlebens der Austauschstudierenden sowie die Unterstützung bei ihren Aufgaben, die vor und während des Auslandssemesters anfallen. Eine Herausforderung ist hierbei, dass alle Akteur*innen Erwartungen an ihr Umfeld stellen, die bei

den Integrationsmechanismen berücksichtigt werden müssen. Die Wahrnehmung der Beratung beeinflusst die den Gastlernenden zur Verfügung stehende Zeit und infolgedessen die Intensität der Teilnahme an außerakademischen Aktivitäten. Je früher die Aufgaben erledigt werden, desto eher können die Gastlernenden an Freizeitaktivitäten teilnehmen, um sich integrieren zu können.

(Zu 3) Zwei Integrationsformen stehen mit den Korps und der Intensität der Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen in Zusammenhang (rechter Teil der Grafik unten im Text). Aus der höheren Teilnahme der Austauschstudierenden im englischsprachigen Studiengang an außerakademischen Veranstaltungen an beiden Gastelitehochschulen ergeben sich zwei Integrations- und Ausgrenzungsformen: (3.1) die Integration der Austauschstudierenden innerhalb einer Gruppe mit anderen internationalen Lernenden aus dem gleichen bzw. aus anderen Studiengängen im Gegensatz zu der Ausgrenzung durch einheimische Lernende und (3.2) die Integration der Austauschstudierenden im Umfeld der Einheimischen außerhalb der Hochschuleinrichtung oder aus dem gleichen bzw. einem anderen Studiengang. Im ersten Fall der Integration bilden sich sprachliche, nationale und internationale Gruppierungen. Allerdings werden die Austauschstudierenden durch Mitglieder universitärer Vereine ausgegrenzt. Im Gegensatz dazu entsteht mit der zweiten Form der Integration eine breitere internationale Gruppierung mit einheimischen Studierenden (hellgrüne Rechtecke oben in der Grafik unten im Text). Aus der geringeren Teilnahme an außerakademischen Veranstaltungen durch die Vergemeinschaftung von Austauschstudierenden im französischsprachigen Studiengang an der zweiten und im englischsprachigen Studiengang an der ersten Gasthochschule resultiert lediglich eine Integration innerhalb einer Gruppe mit anderen Austauschstudierenden aus dem gleichen Studiengang, was wiederum eine soziale Distanzierung durch die einheimischen Studierenden und die anderen Gastlernenden in den anderen Studiengängen bedeutet. Die Austauschstudierenden bilden also nur eine sprachliche und nationale Gruppierung (hellgrüne Rechtecke und Pfeile unten in der Grafik unten im Text). Obwohl die meisten Austauschstudierenden an außerakademischen Veranstaltungen teilnehmen können, ist der Zugang zu Leistungs- und Positionseliten für die Austauschstudierenden aufgrund der Geschlossenheit der universitären Vereine begrenzt.

(Zu 4) Durch die Geschlossenheit der Leistungs- und Positionseliten in universitären Vereinen wird die soziale und administrative Ausgrenzung noch weiter verstärkt. In diesem Fall geht es um eine Ausgrenzung, welche auf der anderen Seite eine Integration von Austauschstudierenden und internationalen Lernenden begünstigt. In seltenen Fällen zeigen universitäre Vereine eine Offenheit der Leistungs- und Positionseliten, indem sie Austauschstudierende aufnehmen und ihnen das Erbringen von eigenen Beiträgen ermöglichen. Dies fördert die Integration von einheimischen und Austauschstudierenden, die entweder den gleichen oder einen anderen Studiengang belegt haben.

(Zu 5) Der letzte Aspekt, der allerdings mehr die akademische und die soziale Integration bzw. Ausgrenzung in akademischen Veranstaltungen beeinflusst, sind die Lehrprofile. Diese verstärken die Integrations- und Ausgrenzungsformen. Die Ergebnisse meiner Studie deuten an, dass das Lehrprofil 1, das von einem informellen Austausch zwischen Lernenden und weiteren Fortbildungen profitieren kann, sich zumindest zum Ziel setzt, die Integration der Austauschstudierenden innerhalb ihrer eigenen Gruppe und im Umfeld der einheimischen Kommiliton*innen durch innere Differenzierung und hohe-Fremdsprachenkenntnisse zu fördern. Meine Ergebnisse

können nicht beweisen, ob dieses Lehrprofil die akademische und soziale Integration der Austauschstudierenden auch konkret fördern kann. Andererseits erreicht das Lehrprofil 2 weder eine Sensibilität für die Heterogenität der Lerngruppen noch eine Integration im Umfeld der einheimischen Studierenden eben aufgrund der fehlenden Teilnahme an zusätzlichen didaktischen Fortbildungen sowie der nicht ausreichenden Fremdsprachenkenntnisse.

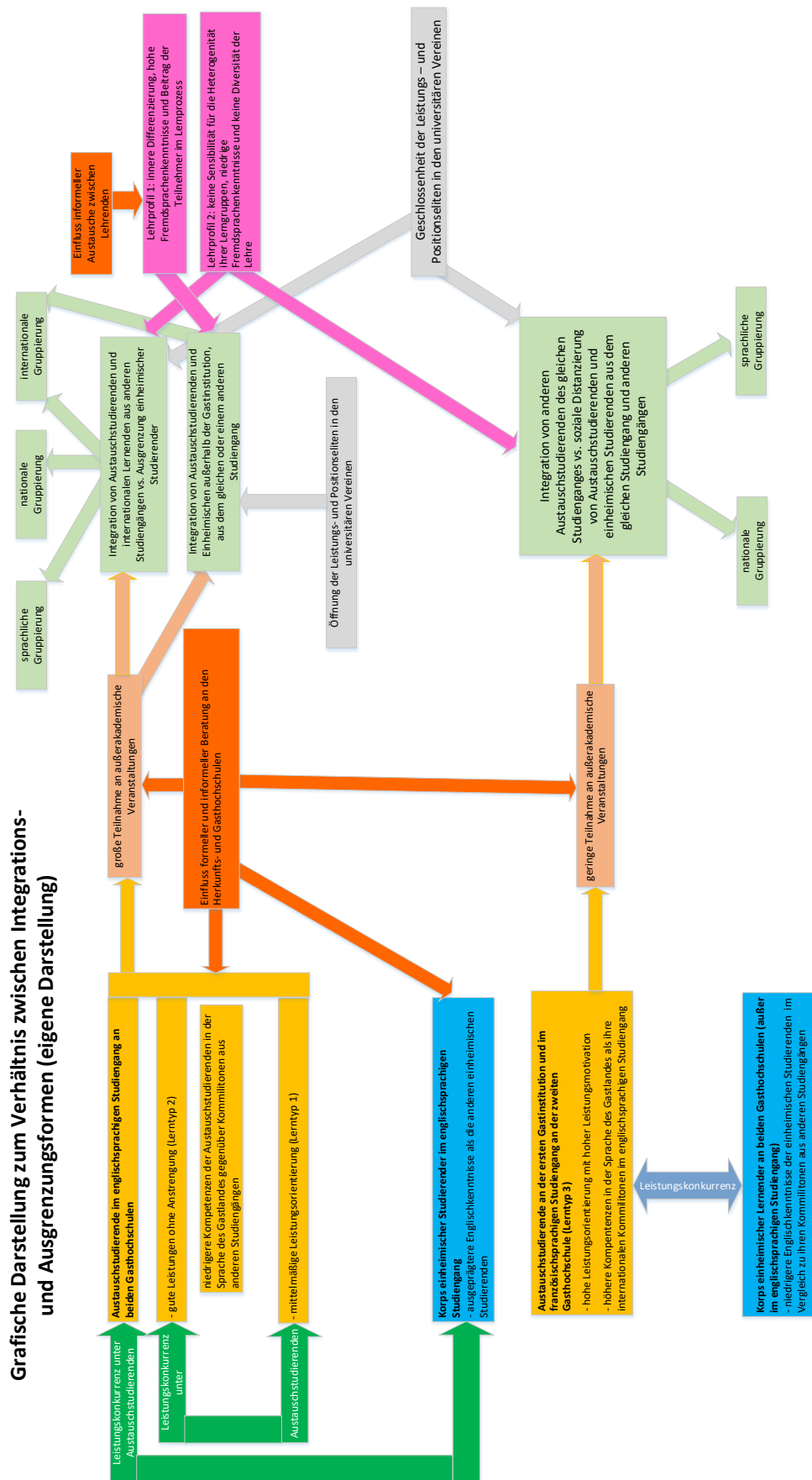


Abbildung 10: Grafische Darstellung zum Verhältnis zwischen Integrations- und Ausgrenzungsformen (eigene Darstellung)

Meine Untersuchung verdeutlicht allerdings, dass der Fokus des Hochschulsystems zu stark auf der nationalen Elitebildung liegt, sodass die Integration der Gastlernenden in den Hintergrund tritt. Der Bologna-Prozess hat offensichtlich nur wenig Einfluss auf die historisch gewachsenen und politisch fest verankerten französischen Bildungstraditionen. Auch die Stipendien, die die französische Regierung (BGF) und einige ausländische Einrichtungen vergeben, weisen auf eine Internationalisierung hin, die lediglich als Teil einer Zukunftsstrategie in der Hochschulbildung verstanden wird, jedoch keinen Einfluss auf die Integration der Gastlernenden hat (vgl. Abs. 3.2; vgl. de Hit, Hunter, 2015, 105). Trotz der Stipendien, kann, wenn die Beteiligten die Verantwortung für eine nicht gelingende Integration immer aufseiten der anderen Akteur*innen sehen, die aktuelle Integration der Austauschstudierenden nicht verbessert werden. In meiner Untersuchung werden Verbesserungsvorschläge erläutert, um die Integration der Austauschstudierenden in eine Gruppe mit einheimischen Studierenden zu fördern, weil sich die meisten Austauschstudierenden an beiden Gasthochschulen bisher nur in Gruppen mit anderen Austauschstudierenden oder internationalen Lernenden integrieren können. Die Verbesserungsvorschläge implizieren Veränderungen, die von allen Akteur*innen an den Gasthochschulen in meiner Studie vorgenommen werden sollen, und betreffen (1) die Bearbeitung des Stoffes, (2) Prüfungsmodalitäten und -ordnungen, (3) die Studienbegleitung sowie (4) die Notwendigkeit einer Neuorganisation und neuer Konzepte universitärer Vereine.

(Zu 1) Die Voraussetzungen der Lehrkräfte stehen in Zusammenhang mit der inhaltlichen und didaktischen Motivierung von Lehrenden. Eine Ausbildung der Lehrkräfte im Umgang mit einer heterogenen, internationalen Lerngruppe steht noch aus. Eine Reform der *Grandes Ecoles*, die eine bessere Integration von Austauschstudierenden in die einheimische Studierendenschaft verfolgt, würde von den Lehrkräften eine stärkere Praxisorientierung sowie eine Analyse der Lehrinhalte aus unterschiedlichen Perspektiven verlangen. Auf diese Weise könnten die Austauschstudierenden und die einheimischen Studierenden in den Lernprozess involviert werden, weil die inhaltliche und didaktische Motivierung von Lernenden bisher nur teilweise von Lehrenden wahrgenommen wird.

(Zu 2) An dieser Stelle wird der Studienablauf (2.1) von den Zulassungsvoraussetzungen (2.2) unterschieden.

(Zu 2.1) Die Ergebnisse meiner Studie zeigen, dass die Lehrinhalte der Curricula bisher nicht internationalisiert wurden. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob die Internationalisierung durch den englischsprachigen Studiengang mit einer Qualitätssteigerung verknüpft werden kann. Dadurch wird der „Grad“ der Integration deutlich bzw. das, was zum Gelingen einer Integration in eine Gruppe mit einheimischen Studierenden fehlt. Es besteht ein Zusammenhang zur didaktischen und inhaltlichen Motivierung von Lernenden, sodass sich die Frage stellt, ob alle Austauschstudierende sozial und akademisch und in den Lehr-Lern-Prozess integriert werden können. Die Gestaltung der Lehre in der englischen Sprache ist ein Zeichen der Internationalisierung im Bildungsbereich, das allerdings hinsichtlich der akademischen und sozialen Integration der Austauschstudierenden diskutiert wird, weil sich die Gastlernenden meistens innerhalb ihrer eigenen Gruppe integrieren. Eine intensivere soziale und akademische Integration mit einheimischen Studierenden hätte nicht nur Konsequenzen auf das aktuelle System der *Grandes Ecoles*, sondern auch auf das nationale Elitekonzept. Bei einer gelingenden Aufnahme von Austauschstudierenden in akademischen Vereinen mit einheimischen Studierenden wie beim dritten Lernprofil würden die Austauschstudierenden keine Fremdausgrenzung erleben.

(Zu 2.2) Grundsätzlich ermöglicht das Hochschul- und Forschungsgesetz von 2013 das Entwerfen von fremdsprachigen Lehrplänen zur Internationalisierung der Gasthochschulen (Abs. 3.2; vgl. de Hit & Hunter, 2015, 103). In meiner Untersuchung trägt dies jedoch nicht zur Integration der Gaststudierenden in Gruppen mit einheimischen Lernenden bei, da die einheimischen Lernenden im englischsprachigen Studiengang unterrepräsentiert sind, während sie im französischsprachigen dagegen überrepräsentiert sind. Eine homogene Verteilung zwischen Gast- und einheimischen Studierenden, wie sie an der ersten Gasthochschule verfolgt wird, ist mit einem Erwerb besserer Fremdsprachenkenntnisse bei beiden Zielgruppen verbunden. Allerdings sind ebendiese Kenntnisse noch unzureichend, um Austauschstudierende in universitären Vereinen zu integrieren. Zusätzlich sollen eine Neuorganisation ebenso wie Konzeptänderungen in den universitären Vereinen vorgenommen werden. Eine Reform des Auswahlverfahrens, die die Konzeption eines für einheimische Lernende und Austauschstudierende einheitlichen Auswahlverfahrens verfolgen würde, hätte Konsequenzen sowohl für Studierende als auch für Institutionen. Das Auswahlverfahren müsste sich entweder am Inhalt derjenigen Tests orientieren, die in anglophonen Ländern sowie im Gastland durchgeführt werden, oder diejenigen Lehrinhalte im Auswahlverfahren berücksichtigen, die eine Gleichbehandlung von Austauschstudierenden und Einheimischen verfolgen. Überdies wäre es erforderlich, ein höheres Französisch- und Englischniveau seitens der Austauschstudierenden bzw. einheimischen Studierenden zu verlangen, da die Kandidat*innen ausgewählt werden müssten, die die Lehre in beiden Sprachen absolvieren und die auch an den von den Vereinen in beiden Sprachen gestalteten Veranstaltungen teilnehmen könnten. Zusätzlich hätten die neuen Anforderungen Konsequenzen für das aktuelle Auswahlverfahren, das sich noch aktuell bzgl. des Inhalts und der Anforderungen der Vorbereitungsklassen an die Elitehochschulen anpasst.

(Zu 3): Insbesondere sollen ein fachliches Tutorium und eine Schreibberatung Austauschstudierenden im Schreibprozess und somit für die Integration in den Lehr-Lern-Prozess zur Verfügung gestellt werden. Hierbei erhalten die Austauschstudierenden ein Feedback zu ihren schriftlichen Arbeiten und können sich Unterstützung bei sprachlichen Defiziten einholen. Sprachliche Schwierigkeiten liegen nicht nur an der Oberfläche (z. B. bei der Grammatik), sondern resultieren auch aus kulturspezifischen Besonderheiten, die von den Austauschstudierenden nicht erfasst wurden. Ein anderes Problem, das die mangelnde Integration bedingt, geht auf eine Vielzahl jener Austauschstudierenden zurück, die sich, wie die Berater*innen erklären, nicht auf eine Beratung einlassen oder die von ihren Herkunftshochschulen nicht ausreichend auf ihr Auslandsstudium vorbereitet wurden. In diesem Kontext ist auch das Online-Coaching kritisch zu beleuchten. Als ortsunabhängige und weitestgehend flexible Beratungsform leidet es nicht unter dem Wegfallen der auditiven und visuellen Kommunikationskanäle. Eine daraus resultierende höhere Anstrengung oder mangelnde Verbindlichkeit seitens der Studierenden sei nicht feststellbar. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Beratung im Kontext eines Auslandsstudiums gestaltet werden sollte, welche Inhalte geeignet sind und inwiefern Beratung in Zukunft relevant werden kann, obwohl sie bisher kaum von den Gastlernenden wahrgenommen wurde. An beiden Elitehochschulen wird Wert auf das Engagement der einheimischen Studierenden gelegt, welche versuchen, Austauschstudierende individuell in ihren Studienabschnitten und bei besonderen Herausforderungen zu fördern. So können Austauschstudierende grundsätzlich soziale und persönliche Kontakte zu einheimischen Peers aufbauen. Eine weitere Möglichkeit, die Austauschstudierenden in sozialer Hinsicht in eine Gruppe mit

einheimischen Studierenden zu integrieren, wären eine Reorganisation sowie neue Konzepte universitärer Vereine, welche im Folgenden näher erläutert werden.

(Zu 4) Austauschstudierende können auch zu Positionseliten aufsteigen und sich stärker in das Umfeld der einheimischen Studierenden integrieren, wenn sich die universitären Vereine öffnen. Deswegen wäre auch die Reorganisation der universitären Vereine unerlässlich. Eine Gleichberechtigung von Einheimischen und von Austauschstudierenden bei der Vergabe von ECTS-Punkten wäre auf administrativer Ebene vorzunehmen. Auch das Aufnahmekonzept und -procedere müsste an die Bedürfnisse der Austauschstudierenden angepasst werden. Die universitären Vereine dürften Austauschstudierende nicht länger nur im September aufnehmen, sondern müssten ihnen auch einen Eintritt im Verlauf des gesamten zweiten Halbjahres ermöglichen. Eine zweimal jährlich organisierte Präsentation der Vereine sowie ein zweimal jährlich stattfindender Bewerbungsprozess würden die Vereine für Gastlernende attraktiver gestalten. Eine Erweiterung des Angebots würde es ermöglichen, die Interessen der Austauschstudierenden besser zu berücksichtigen und so Anreize für eine Freizeitgestaltung in der Fremdsprache zu schaffen. Damit verbunden wären ein Abweichen vom traditionellen nationalen Elitekonzept, eine Öffnung der Vereine und eine Steigerung der Akzeptanz seitens der Vereinsmitglieder unabhängig vom Ziel des studentischen Vereins.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen, dass die obigen Vorschläge zur Verbesserung der Aufnahme und Betreuung der Austauschstudierenden dienen. Vor diesem Hintergrund stehen die Gasthochschulen vor der Frage, ob sie ihr nationales Elitekonzept trotz der sozialen und internationalen Öffnung an den *Grandes Ecoles* in besonderem Maße umwälzen und sich an eine allgemeine Zunahme der Internationalisierung anpassen wollen und können. In diesem Fall müssten sie sich der Herausforderung ihrer Reform stellen. Dabei gelte es nicht nur bzw. nicht länger eine Förderung der Integration der Austauschstudierenden in Gruppierungen mit anderen Austauschstudierenden oder internationalen Peers vorzunehmen, sondern auch deren Einbindung in die einheimische Studierendenschaft zu verfolgen. Dies scheint aus soziologischen, administrativen, politischen und sozialen Gründen nicht realisierbar, weil die Integration der Austauschstudierenden kein Kriterium für Internationalisierung darstellt, im Rahmen derer die jeweilige Gasthochschule in einem internationalen Ranking mit anderen Hochschulinstitutionen besser konkurrieren könnte. Der zweite Grund ist, dass die Relevanz der Integration für die Bildung von einheimischen Leistungs- und Positionseliten von den Gasthochschulen noch nicht wahrgenommen wird, sodass keine Änderungen zugunsten einer Integration vorgenommen werden können. Überdies können die Lehre, inhaltliche und didaktische Motivierungen (Kapitel 5), die Beratungsformen (Kapitel 5 und 6), die unterschiedlichen Korps sowie die Leistungs- und Positionseliten (vgl. Kapitel 2, 3 und 5) das nationale Elitekonzept an den *Grandes Ecoles* in Frage stellen.

6.5 Ausblick

Es soll nun abschließend die Anschlussfähigkeit dieser Untersuchung an weitere Studien erläutert werden. Die Diversität der von einheimischen Studierenden, von Gastlernenden, vom Fachpersonal sowie von Mitgliedern aus unterschiedlichen studentischen Vereinen eingeholten Perspektiven hat nicht nur unterschiedliche Blickwinkel auf die Befremdung der Austauschstudierenden eröffnet, sondern auch zu einer besseren Erfassung dieser beigetragen. Die Ergebnisse

der vorliegenden Untersuchung können so auch zum Ausgangspunkt für aktuelle wissenschaftliche Diskussionen um die Integration bzw. Ausgrenzung oder die soziale Distanzierung von Austauschstudierenden an französischen Elitehochschulen werden.

Im Anschluss an die Ergebnisse meiner Studie wäre zu diskutieren, ob die Elitehochschulen in der Provinz – die sog. *Petites Ecoles* – die Austauschstudierenden besser integrieren als die *Grandes Ecoles*. Dies scheint vor dem Hintergrund interessant, dass die *Petites Ecoles* den Fokus früher als die *Grandes Ecoles* auf eine Internationalisierung gerichtet haben, um so an Distinktion zu gewinnen (vgl. Lazuech, 1999). Gewinnbringend wäre es zudem, andere französische Elitehochschulen als Handelshochschulen zu untersuchen, um Unterschiede bzgl. der Integration, Ausgrenzung oder sozialen Distanzierung der Austauschstudierenden herauszuarbeiten.

Hinsichtlich der Methodik ergänzt meine Untersuchung die Befunde von Darchy-Koechlin (2013), Schippling (2018, 2015, 2013), Darchy-Koechlin und Draelants (2010), die die *Grandes Ecoles* direkt thematisieren, sowie die Befunde zur Studierendenmobilität (Abs. 3.2.2), weil sie nicht nur die Gasthochschulen in den Blick nimmt, sondern acht unterschiedliche Akteur*innen berücksichtigt: einheimische und Austauschstudierende, Gast- und Herkunftshochschulen, Lehrkräfte, Berater*innen, Mitarbeiter*innen und Mitglieder aus unterschiedlichen studentischen Vereinen. Eine Befragung von internationalen Studierenden und Austauschstudierenden an denselben Elitehochschulen könnte zeigen, ob internationale Studierende besser integriert werden als Austauschstudierende, und so offenlegen, inwiefern auch die Dauer des Aufenthalts an der Gasthochschule die Integration beeinflusst. In diesem Kontext könnten zudem internationale Studierende und weitere Lehrende an den zwei ausgewählten Gasthochschulen zur „Befremdung“ der Austauschstudierenden befragt werden. In einer weiteren Untersuchung könnte analysiert werden, ob die *Grandes Ecoles* Leistungs- und Positionseliten im internationalen Markt bilden, obwohl diese Hochschulen ein nationales Elitekonzept pflegen.

Die Rolle der Lehrenden sollte in weiteren Forschungen ebenfalls berücksichtigt werden. In dieser Studie wurde erläutert, dass Lehrende an einem didaktischen Projekt teilnehmen konnten, um ihre Kompetenzen im Bereich der Internationalisierung und im Umgang mit internationalen heterogenen Lerngruppen weiterzuentwickeln. Detaillierter zu untersuchen wären der Beitrag dieser Fortbildung zur Lehre, der informelle Austausch zwischen Lehrenden und die Frage, inwiefern Lehrende die Gestaltung ihrer akademischen Veranstaltungen mit einheimischen Studierenden von der Gestaltung derer für Austauschstudierende differenzieren und ob sie dadurch die soziale und akademische Integration verbessern können. Inwieweit die Integration durch derartige Lehrmethoden gefördert werden kann, sollte auch unter Einbeziehung der hier vorliegenden Befunde weiter diskutiert werden. In meiner Studie bleibt offen, inwieweit der Umgang der Lehrkräfte mit Austauschstudierenden im englischsprachigen Studiengang mit den Strategien und Zielen der Lehre in diesem Studiengang vereinbar ist. Dass die Lehrkräfte zur Elitebildung auf dem internationalen Markt beitragen, wird insbesondere dadurch in Frage gestellt, dass sie ihre Veranstaltungen teilweise in der Landessprache der Gasthochschulen, d. h. auf Französisch, abhalten und den Schwerpunkt ihrer Lehre oft nicht auf die Vermittlung von und den Umgang mit Diversität legen. Überdies bleibt offen, wie Lehrkräfte für eine Lehre im englischsprachigen Studiengang ausgewählt wurden und inwieweit sich ihre Lehre von der im französischsprachigen Studiengang unterscheidet (vgl. Abs. 6.3).

Die Befragten haben viele Verbesserungsvorschläge formuliert, die der „Befremdung“ der Gastlernenden entgegenwirken und ihre Integration theoretisch vereinfachen sollen (vgl. Abs. 6.1 und 6.2). Allerdings deutet meine Studie an, dass das Mentoring-Programm von den Austauschstudierenden nur in geringerem Maße genutzt wird. An der ersten Gasthochschule entwickelt das Mentoring-Programm eine soziale Integration mit Hilfe von einheimischen Studierenden. Dadurch wird gezeigt, dass die Kommunikation zwischen dem akademischen Auslandsamt, den Austauschstudierenden und den einheimischen Studierenden optimiert wird. In weiteren Forschungen könnte vertieft werden, ob die Organisation der ersten Gasthochschule zur Optimierung von Personalressourcen auf die zweite Gasthochschule übertragen werden kann und ob sie an anderen Gasthochschulen ähnliche Resultate erzielen könnte.

Auch für weitere Untersuchungen zur Übermittlung von Informationen zum Bildungssystem des Gastlandes ist die durchgeführte Studie anschlussfähig. Ihre Ergebnisse unterscheiden sich diesbezüglich von denen, die Darchy-Koechlin (2013), Schippling (2015) und Darchy-Koechlin und Draelants (2010) formuliert haben. Vor diesem Hintergrund sollten die Ergebnisse meiner Studie in weiteren Forschungen aufgegriffen und ausdifferenziert werden, um auch mögliche Veränderungsprozesse erfassen zu können. So könnte analysiert werden, welche Austauschstudierenden die Informationsvermittlung per E-Mail oder auf der Homepage der Gasthochschule bevorzugen und welches die Gründe einer Bevorzugung sind, sodass die Beratung der Zielgruppe verbessert werden könnte.

In weiteren Forschungsarbeiten wäre es zudem interessant, die Zusammenarbeit zwischen den französischen Gasthochschulen und ihren Partnerinstitutionen näher zu analysieren und zu untersuchen, wie die Beratung an den Herkunftshochschulen von Berater*innen und weiteren Mitarbeiter*innen wahrgenommen wird und ob sie sich von der Beratung an den Gasthochschulen unterscheidet, sodass Personalressourcen optimal eingesetzt werden können. So könnten die Verbesserungsvorschläge weiterentwickelt und ein weiterer Beitrag zur Integration der Austauschstudierenden geleistet werden.

Literatur

- Abraham, Y. M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un „HEC“. In: *Revue française de sociologie*. 48 (1), 37–66. Abgerufen von <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2007-1-page-37.htm> (21.06.2020).
- Academic Ranking of World Universities. 2019. Abgerufen von <http://www.shanghai-ranking.com/ARWU2019.html> (11.07.2020).
- Albouy, V. & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. In: *Economie et Statistique*. (361), 27–52. Abgerufen von https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2003_num_361_1_7351 (20.06.2020).
- Algava, E. & Lièvre, A. (2017). Les effectifs dans l'enseignement supérieur en 2016-2017 en forte progression. In: *Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation*. (11). Abgerufen von: http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/29/0/NF_2017-11_Synthese_effectifs_etudiants_2016-2017_num_802290.pdf (19.02.2018).
- Alheit, P. (1999). Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. In: *Global system science*, 1–19. Abgerufen von: http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounded_theory.pdf (08.10.2017).
- Allemann-Ghionda, C. (2004). Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen Postulat zur Internationalisierung? Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 50 (6), 798–802. Abgerufen von: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4840/pdf/ZfPaed_2004_6_AllemannGhionda_Interkulturalitaet_und_Internationalitaet_im_Curriculum_D_A.pdf (20.12.2019).
- Allouch, A. (2013). L'ouverture sociale comme configuration: pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite: une comparaison France-Angleterre. Institut d'études politiques (nicht veröffentlicht).
- Anastasopoulos, C. (2016). Der Gruppismus und die Grenzen seiner Dekonstruktion. In: Hummrich, M., Pfaff, N. u. a. (Hrsg.). *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, 57–66.
- André, K. (2012). Une grande école: Pourquoi pas moi? Dix ans après: quel impact sur les tuteurs et les tutorés? Abgerufen von <https://docs.google.com/a/essec.edu/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZXNzZWMuZWZWR1fHRoZXNlZXxneDoyYzc5MmJmMDFhZmMyOTBk> (21.06.2020).
- Aust, J. & Crespy, C. (2009). Napoléon renversé? Institutionnalisation des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur et réforme du système académique français. In: *revue française de science politique*. 59 (5), 915–938. Abgerufen <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2009-5-page-915.htm>.

- Babiker, I. E., Cox, J. L. & Miller, P. M. (1980). The measurement of cultural distance and its relationship to medical consultations, symptomatology and examination performance of overseas students at Edinburgh University. In: *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* (15), 109–116.
- Bachrach, P., (1970). *Die Theorie demokratischer Elitenherrschaft*. Boston: Europäische Verlagsanstalt.
- Barblan, A. (1999). The challenge of globality in European inter-university cooperation. In: *CRE action: revue de l'Association des Universités Européennes*. 115, 101–110.
- Bariéty, A. Les étudiants des grandes écoles majoritaires parmi les start-up françaises du CES 2016 de Las Vegas. In: *Le Figaro*. Veröffentlicht: 01.02.2016. Abgerufen von <https://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/les-etudiants-des-grandes-ecoles-majoritaires-parmi-les-start-up-francaises-du-ces-2016-de-las-vegas-18877/> (28.08.2019).
- Barmeyer, C. (2010). Fleuron du système éducatif? Gesellschaftliche Elitebildung durch die Grandes Ecoles. In: *Lendemains*. 35, 140, 94–111. Abgerufen von: https://www.bildungsserver.de/fisonline.html?FIS_Nummer=1049887 (28.06.2018).
- Barthelt, F., Meschter, D., Meyer zu Schwalbedissen, F. & Pott, A. (2015). Internationale Studierende. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Veröffentlicht: 15.09.2015. Abgerufen von <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/212091/einleitung> (28.08.2019).
- Basso, O. & Dornier, P.-P. (2004). „Tu seras patron, mon fils!“ Les grandes écoles de commerce face au modèle américain. Paris: Pearson Education France.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C. & Peter, T. (2018). Introduction : Universities and the Production of Elites. In : Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C. & Peter, T. *Universities and the Production of Elites. Discourses, Policies, and Strategies of Excellence and Stratification in Higher Education*. Cham: Palgrave Macmillan, 1-32.
- Bochner, S., McLeod, M. B. & Lin, A. (1977). Friendship patterns of overseas students: A functional model. In: *International Journal of Psychology*. 12 (4), 277–294.
- Boehm, A. (1994). Grounded Theory – wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Boehm, A. & Muhr, T. (Hrsg.). *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: UVK Univ.-Verl., 121–140. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-14429> (06.11.2016).
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'Etat. Grandes Ecoles et esprit de corps*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bréant, H. & Jamid, H. (2019). „Bienvenue en France“...aux riches étudiants étrangers. In: *Gisti plein droit*. 4 (123), 11–14. Abgerufen von: https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=PLD_123_0011&USER= (11.07.2020).

- Breuer, F. (1996). Schritte des Arbeitsprozesses unter unserem Forschungsstil. In: Breuer, F. (Hrsg.). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 79–173.
- Broady, D., Chmatko, N. & de Saint Martin, M. (Hrsg.) (1996). *Formation des élites et culture transnationale. Colloque de Moscou, 27–29 avril 1996*. Uppsala, Paris: Université d’Uppsala.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020), Programmaufbau von Horizont 2020. Abgerufen von: <https://www.horizont2020.de/einstieg-programmaufbau.htm> (18.07.2020).
- Buß, I. (2010). Diversity Management an deutschen Hochschulen – die Auswirkungen von Diversität auf Bildungsprozesse. In: Jent, N. & Vedder, G. (Hrsg.). *Zur Verbreitung von Diversity Management. Entwicklung von TQM und DiM. Diversity Management in Städten. Diversity Management in Südafrika. DiM an deutschen Hochschulen*. München und Mering: Rainer Hampp, 117–185.
- C. N. (2016). Bilan du CES 2016: 83% des fondateurs de start-up formés dans les Grandes écoles. In: MCE. Veröffentlicht: 07.02.2016. Abgerufen von <https://mcetv.fr/mon-mag-campus/bilan-ces-2016-83-fondateurs-start-up-formes-grandes-ecoles-0702/> (20.06.2020).
- Campus France (2018), Stratégie d’attractivité pour les étudiants internationaux. In: Le Gouvernement. Abgerufen von: https://www.campusfrance.org/system/files/medias/documents/2018-11/Dossier_presse_Strategie_attractivite_etudiants_internationaux_fr.pdf (26.08.2020).
- Campus France (2019a). Chiffres clés. Mars 2019. In: Campus France, 1–62. Abgerufen von https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2019_fr.pdf (29.06.2020).
- Campus France (2019b). Classement de Shanghai: 35 établissements français à l’honneur. Veröffentlicht: 19.08.2019. Abgerufen von <https://www.campusfrance.org/fr/classement-de-shanghai-35-etablissements-francais-a-l-honneur> (20.06.2020).
- CCI de France, Nos services aux entreprises. In: CCI de France. Abgerufen von: <http://www.cci.fr/web/nos-metiers-nos-missions/nos-services-aux-entreprises-/article/La+formation/information-conseil-en-orientation-apprentissage> (06.03.2016).
- Chevalier, L. (2012). Les Grandes Ecoles attirent les étrangers. In: emploi.fr. Veröffentlicht: 25.05.2012. Abgerufen von <http://www.emploi-pro.fr/article/les-grandes-ecoles-attirent-les-etrangers-4453.html> (03.05.2015).
- Conférence des Grandes Ecoles (2019). Relations internationales. Abgerufen von <https://www.cge.asso.fr/commissions/relation-internationales/> (21.06.2020).
- Conférence des Grandes Ecoles (février 2019). Qui sommes nous? Abgerufen von <https://www.cge.asso.fr/qui-sommes-nous/> (21.06.2020).

- Corbier, M.-C. (2020). Etudiants étrangers : la France rétrogradée à la cinquième place. In : Les Echos. Veröffentlicht : 14.02.2020. Abgerufen von: <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/etudiants-etrangers-la-france-retrogradee-a-la-cinquieme-place-1171915> (05.09.2020).
- Curely, V. & Codis, M. (2018). Erasmus+, mode d'emploi. In: L'Etudiant. Veröffentlicht: 09.10.2018. Abgerufen von: <https://www.letudiant.fr/etudes/international/erasmus-mode-d-emploi.html> (20.12.2019).
- Dahrendorf, R. (1965). Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart. München: R. Piper & Co Verlag.
- Darchy-Koechlin, B, Draelants, H. (2010). ‚To belong or not to belong?‘ The French model of elite selection and the integration of international students. In: French Politics. 8 (4), 429–446.
- Darchy-Koechlin, B. (2013). Les élites étudiantes internationales face au modèle d'excellence des Grandes Ecoles françaises. Paris: Institut d'Études Politiques de Paris (nicht veröffentlicht).
- Davies, J. L. (2000). „Borderless Higher Education: The Scene in Continental Europe“. In: Middlehurst, R. et al. (Hrsg.), The Business of Borderless Education: A Project Undertaken for Committee of Vice Chancellors and Principals. United Kingdom: N.p. CVCP, 1–40. Abgerufen von: <http://dera.ioe.ac.uk/15163/1/The%20business%20of%20borderless%20education%20-%20summary.pdf> (08.07.2018).
- De Hit, W., Hunter, F., Howard, L., Egron-Polak, E. (2015). Internationalisierung der Hochschulbildung, Generaldirektion interne Politikbereiche. Fachabteilung B Struktur- und Kohäsionspolitik. Abgerufen von: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_DE.pdf (11.07.2020).
- Debeunne, M. (1977). Die großen Schulen Frankreichs. In: Dokumente. (3), 221–226.
- Deppe, U., Maxwell, C., Krüger, H.-H., Helsper, W. (2018). Elite Education and Internationalisation – From the Early Years into Higher Education. An Introduction. In: Elite Education and Internationalisation. Cham 2018, 1-22.
- Dobbins, M. (2012). Französische Hochschulpolitik – Wandel durch Internationalisierung? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 34 (4). Abgerufen von: <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/franz-sische-hochschulpolitik-wandel-durch-internationalisierung>, 8–32.
- Dörhage, W. (1988). Grandes Ecoles. Besonderheiten der französischen Hochschulausbildung. In: Hochschulausbildung. (6), 17–27.
- Dreitzel, H. P. (1962). Elitebegriff und Sozialstruktur. Eine soziologische Begriffsanalyse. Bd. 6. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Dreitzel, H. P. (1972). Elite. In: Ritter, J., Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 443–444.

- Durand, B., Neubert, S., Röseberg, D. & Viallon, V. (2006). Studieren in Frankreich und Deutschland. Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich. Berlin: Avinus.
- ECTS Users' Guide (2015) https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf (27.07.2019).
- EF Education First (2020). E.F. Erasmus. Dein Weg ins Ausland. Abgerufen von <https://www.ef.de/erasmus/programm/> (20.06.2020).
- Egron-Polak, E. & Hudson, R. (2014). Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values: IAU 4th global survey. Paris: International Association of Universities. Aufgehoben: <https://de.scribd.com/document/347015006/Egron-Polak-E-Hudson-R-2014-Internationalization-of-Higher-Education> (29.06.2018).
- Elliott, D. (1998). Internationalising British Higher Education: Students and Institutions. In: Scott, P. (Hrsg.), *The Globalisation of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 32–43.
- Ennafaa, R. & Paivandi, S. (2008). Les étudiants étrangers en France: enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie. Paris: La documentation française.
- Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2017). Les étudiants dans les filières de formation depuis 50 ans. In: *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, (10), 1–123. Abgerufen von https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_09-les_etudiants_dans_les_filieres_de_formation_depuis_50_ans.php. PDF-Format (20.06.2020).
- Erkkilä, T. & Kauppi, N. (2013). Redefining European higher-education global university rankings and higher education policy. In: Kauppi, N. *a political sociology of transnational Europe*. University of Essex ECPR Press, 127–146.
- Esser, H. (2000). Soziologie. Spezielle Grundlagen/Hartmut Esser. Die Konstruktion der Gesellschaft. Bd. 2. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Euriat, M. & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France: Evolution des inégalités de 1950 à 1990. In: *Association Revue Française de Sociologie XXXVI*, 36 (3), 403–438. Abgerufen von https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_3_5065 (21.06.2020)
- Euro guidance. L'enseignement supérieur en France. Abgerufen von <https://www.euro-guidance-france.org/coming-venir-france/venir-en-france/lenseignement-superieur-france/> (20.06.2020).
- Europäisches Parlament (2015). Fachabteilung B. Struktur- und Kohäsionspolitik B. Internationalisierung der Hochschulbildung, europäische Union 2015. Abgerufen von: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_DE.pdf, 1–330 (16.08.2020).
- European Commission. „Erasmus+student charter“. Abgerufen von: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/applicants/student-charter_en, 1–4 (17.06.2020).

- European Commission. „Erasmus + EUprogramme für education, training, youth and sport. Abgerufen von: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/opportunities/opportunities-for-individuals/students/studying-abroad> (03.09.2021)
- Ewert, P., Lullies, S. (1984). Das Hochschulwesen in Frankreich : Geschichte, Strukturen und gegenwärtige Probleme im Vergleich. München : Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Eymeri, J.-M. (2005). La machine élitare. Un regard européen sur le „modèle“ français de fabrication des hauts fonctionnaires. In: Joly, H. Formations des élites en France et en Allemagne. Université de Cergy-Pontoise: CIRAC, 101–128.
- Flick, U., Kardorff, V. & Steinke, I. (2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2016). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, B. & A. Langer (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B. & A. Langer (Hrsg.). Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 437–455.
- Frigout, G. (2003). Les réformes universitaires de Ferry. In: Gauche démocratique & sociale. Veröffentlicht: 20.11.2003. Abgerufen von: <http://www.gds-ds.org/les-reformes-universitaires-de-ferry/> (25.06.2018).
- Furnham, A. & Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In: Bochner, S. (Hrsg.). International series in experimental social psychology. Bd. 1. Cultures in Contact. Oxford u. a.: Pergamon Pr., 161–198.
- Gieffers, H. (2019). Rien ne va plus. In: Die Zeit. Veröffentlicht: 10.07.2019. Abgerufen von: <https://www.zeit.de/2019/29/elitehochschule-ena-frankreich-emmanuel-macron-abschaffung-kritik> (05.09.2020).
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen: H. Huber.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.
- Gourdon, J. (2011). La formation continue, un business florissant pour les grandes écoles. In: L'Express. Veröffentlicht: 01.03.2011. Abgerufen von: https://www.lexpress.fr/economie/emploi/la-formation-continue-un-business-florissant-pour-les-grandes-ecoles_1321989.html (08.12.2022).
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing Cultural Diversity. In: Higher Education: A Critical Review of Selected Models. 37 (3), 27–49.

- Hahn, K. (2004). Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanassab, S. (2002). International Students in Higher Education: Identification of Needs and Implications for Policy and Practice. In: Journal of Studies in International Education. 10 (2), 157–172.
- Hanassab, S. (2006). Diversity, International Students, and Perceived Discrimination: Implications for Educators and Counselors. In: Journal of Studies in International Education (6) 4, 305–322.
- Harfi, M. & Mathieu, C. (2006). Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs. In: Horizons stratégiques (1), 28–42.
- Hartmann, M. (2004). Elitesoziologie. Eine Einführung. Bd. 2. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Hervieu-Wane, F., Dardelet, C. & Sibieude, T. (2011). Une Grande École: Pourquoi pas moi? Le droit au mérite. Paris: Armand Colin.
- Hindenreich, M. (1994). Gruppenarbeit zwischen Toyotismus und Humanisierung. Eine international vergleichende Perspektive. In: Soziale Welt, 45 (1), 60–82.
- Hoffmann-Lange, U. (1992). Eliten, Macht und Konflikt in der Bundesrepublik. Opladen: Leske + Budrich.
- Holmes, P. (2005). Ethnic Chinese students' communication with cultural others in a New Zealand university. In: Communication Education 54 (4), 289–311.
- Hülst, D. (2013). Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B. & Langer, A. (Hrsg.). Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 281–300.
- Joeres, A. (2012). Frankreichs Eliteschmieden: Hier werden Präsidenten gemacht. In: Spiegel. Veröffentlicht: 06.05.2012. Abgerufen von: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/ena-und-sciences-po-hollande-studierte-an-frankreichs-elite-schule-a-830678.html> (15.08.2015).
- Kelle, U. (1997). Empirisch begründete Theoriebildung zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kemping, R. (2017) Der Front National – eine feste politische Größe in Frankreich. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Veröffentlicht: 30.03.2017. Abgerufen von <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/245672/der-front-national-eine-feste-politische-groesse-in-frankreich> (20.06.2020).
- Klabunde, N. (2014). Wettlauf um internationale Studierende: Integration und interkulturelle Hochschulentwicklung in Deutschland und Kanada. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Knight, J. (1999). Internationalisation in Higher Education. In: H. de Wit & J. Knight (Hrsg.). Quality and internationalisation in higher education. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 13–28.

- Kooperation international (2020). Überblick zur internationalen Kooperation: Frankreich. Abgerufen von <https://www.kooperation-international.de/laender/europa/frankreich/zusammenfassung/ueberblick-zur-internationalen-kooperation/> (20.06.2020).
- Kruse, J. (2014). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim, Basel: Juventa.
- Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Lazuech, G. (1999). L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lebègue, T., Walter, E. (2008). Grandes Ecoles : la fin d'une exception française. Paris : Calmann-Lévy.
- Lebherz, C., Mohr, C. Henning, M. & Sedlmeier, P. (2005). Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings ? Eine empirische Analyse. In : Zeitschrift für Pädagogik. 50 (51), 188-208. Abgerufen von : https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7397/pdf/Lebherz_Wie_brauchbar_sind_Hochschulrankings.pdf (05.09.2020).
- Lee, J. & Rice, C. (2005). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. In: The International Journal of Higher Education and Educational Planning. 53 (3), 381–409.
- Lee, K. & Wesche, M. (2000). Korean Students' Adaptation to Post secondary Studies in Canada: A Case Study. In: The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes. 56 (4), 637–689.
- Legifrance (1984). Loi n. 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. Abgerufen von: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000692733> (24.02.2018).
- Legifrance (1968). Loi n. 68-978 vom 12. November 1968. In: Journal officiel de la République française. 13 Novembre 1968. Abgerufen von: https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000693185 (24.02.2018).
- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, W. (2014). Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In: Hansen, H. (Hrsg.). CRS und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen, 137–176.
- Loy, C. (2018). Motivationstypen in der Bildungsmigration. Biografische Hintergründe. Wiesbaden: Springer.
- Lu, Y. (2006). Studying abroad and migration motivations: A case study of chinese students at the university of Saskatchewan, Canada. Abgerufen von: <http://hdl.handle.net/10388/etd-09152006-104948> (28.06.2020).
- Lysgaard, S. (1995). Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fullbright Grantees Visiting the United States. In: International Social Science Bulletin 7, 45–51.
- Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2012). Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten. Weinheim, Basel: Beltz.

- Magliulo, B. (1982). *Que sais-je? Les grandes écoles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mannheim, K. (²1967). *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*. Berlin, Zürich, Bad Homburg v.d.H.: Verlag Gehlen.
- Marks, F. (2002). Motivierung von Studierenden im seminaristischen Unterricht. In: Berendt, B., Voss, H. & Wildt, J. (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre*. 1.E. 3.1. Stuttgart, Berlin: Raabe Verlag, 1–12.
- Mazoue, A. (2012). Pour Geneviève Fioraso, le classement de Shangaï n'est pas adapté aux critères européens. Abgerufen von https://www.france24.com/fr/20120817-france-education-genevieve-fioraso-classement-shanghai-u-multirank-europeen-universites?ns_campaign=nl_quot_fr&ns_mchannel=email_marketing&ns_source=NLQ_20120818&f24_member_id=&ns_linkname=node_4608309&ns_fee=0 (20.06.2020).
- Mazuir, V. (2018). La France, quatrième pays d'accueil pour les étudiants internationaux. In: *Les échos*. Veröffentlicht: 12.11.2018. Abgerufen von <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/la-france-quatrieme-pays-daccueil-pour-les-etudiants-internationaux-146841> (20.06.2020).
- Mazzella, S. (2009). *La mondialisation étudiante: le Maghreb entre Nord et Sud*. Paris: Karthala, Hommes et Société.
- McKenzie, Z. (2009). *Higher Education Reform in France: Some Lessons for the Australian Experience*. Working Paper. Fondation pour l'innovation: Paris 2009. Abgerufen von: http://www.fondapol.org/wp-content/uploads/2009/03/DT_Higher_Education_Reform_in_France.pdf (25.06.2018).
- Mey, G. & Mruck, K. (³2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, W. & Kiefer, M. (Hrsg.). *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Berlin: Regener, 100–152.
- Mey, G. & Mruck, K. (²2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2011), *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlage für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 11–50.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Mruck, K. (2007). Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: *Historical Social Research*. Supplement. 19, 11–39.
- Mills, C.W. (1962). *Die amerikanische Elite. Gesellschaft und Macht in den Vereinigten Staaten*. Hamburg: Holstein-Verlag.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. „Aide à la mobilité internationale (AMI). Abgerufen von <https://www.etudiant.gouv.fr/fr/bourses-erasmus-et-aide-la-mobilite-internationale-ami-67>, (02.09.2020).

- Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Historical Social Research, Supplement, 19, 211–231. Abgerufen von: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28862/ssoar-hrsupp-2007-no_19-muckel-die_entwicklung_von_kategorien_mit.pdf?sequence=1 (10.10.2017).
- Musselin, C. & Paradeise, C. (2009). France: From Incremental transitions to Institutional Change. In: Paradeise, C., Reale, E. u. a., University Governance. Western European Comparative Perspectives. Bd. 25. Springer Science + Business Media B.V., 21–49.
- Musselin, C. (2008). Seeking Autonomy: French Universities Against the Jacobins. In: International Higher Education. 56, 17–18.
- Nespor, J. (2018). Elite Business Schools and the Uses of Visibility. In : Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C. & Peter, T. Universities and the Production of Elites. Discourses, Policies, and Strategies of Excellence and Stratification in Higher Education. Cham: Palgrave Macmillan, 251–270.
- Nohlen, D. (2010). Globalisierung. In: Nohlen, D. & Schultze, R.-O., Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Bd. 1. Nördlingen: Verlag C.H. Beck, 335–339.
- Oevermann, U. (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule 14. (1), 15–51.
- Pasquali, P. (2010). Les déplacés de l’„ouverture sociale“. In: Actes de la recherche en sciences sociales 183 (3), 86–105. Abgerufen von <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-86.htm?contenu=resume> (21.06.2020).
- Pécresse, V. (2018). V. Pécresse: «loi LRU: un acte 2 est nécessaire rapidement». In: Conférence des Grandes Ecoles. Abgerufen von <https://www.cge.asso.fr/points-de-vue/v-peccresse-loi-lru-acte-2-necessaire-rapidement/> (19.07.2020).
- Peltier, C. (2015). “Une grande école, pourquoi pas moi?” de l’ESSEC: un tremplin pour vous donner des ailes. In: L’Étudiant. Abgerufen von: <https://www.letudiant.fr/etudes/integrer-une-grande-ecole-apres-le-bac-ces-dispositifs-qui-vous-assurent-l-egalite-des-chances/une-grande-ecole-pourquoi-pas-moi-de-l-essec-un-tremplin-pour-vous-donner-des-ailes.html> (12.07.2020)
- Philippe, P. (2018). Discours de M. Édouard PHILIPPE, Premier ministre. Présentation de la stratégie d’attractivité pour les étudiants internationaux. Abgerufen von https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2018/11/discours_d_e_m_edouard_philippe_premier_ministre_-_presentation_de_la_strategie_dattractivite_pour_les_etudiants_internationaux_-_paris_-_19.11.2018.pdf (20.06.2020).
- Picht, R. (1984). Elitebildung im französischen Erziehungswesen. In: Der fremdsprachliche Unterricht 70, 93–100.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Bullington, R. & Pisecco, S. (2001). Adjustment issues of Turkish college students studying in the United States. In: College Student Journal 35 (1), 52–62.
- Przyborki, A. & Wohlrab-Sahr (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenburg.

- Ravinet, P. (2007). La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne: Entre chemin de traverse et sentier de dépendance. Ecole doctorale de Sciences Po: Institut d'Etudes Politiques de dépendance.
- Reichert, J. (2003). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Rieker, P. & Seipel, C. (2006). Offenheit und Vergleichbarkeit in der qualitativen und quantitativen Forschung. In: Reihberg, K.-S. (Hrsg.). Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Frankfurt am Main: Campus Verl., 4038–4046. Abgerufen von https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/17291/ssoar-2006-rieker_et_al-offenheit_und_vergleichbarkeit_in_der.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2006-rieker_et_al-Offenheit_und_vergleichbarkeit_in_der.pdf (22.06.2020).
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016). Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rösch, B. (2005). Die Grandes Ecoles – zwischen traditionellen Bildungsprinzipien und moderner Elitisierung. Univ., Dipl.-Arb. Passau.
- Sackmann, R. (2019). Mechanismen der Elitebildung: Theoretisches Konzept und empirische Trends im deutschen Bildungssystem und im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik. 65, April, 41–60.
- Salomon-Delatour, G. (1959). Politische Soziologie. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Schippling, A. (2013). Elitebildung in Frankreich. Entwürfe zu idealen Prüfungskandidat_innen an französischen Elitehochschulen. In: Müller-Roselius, K. & Hericks, U. (Hrsg.). Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Studien zur Bildungsgangforschung. Bd. 34, Opladen: Budrich, 147–160.
- Schippling, A. (2015). Auswahl der Bildungsklientel: Die grandes écoles: ein Auslaufmodell? Selektion an französischen Elitehochschulen im Prozess der Internationalisierung. In: Werner, H. & Hermann, H., Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 241–262.
- Schippling, A. (2018). Institutional Habitus of French Elite Colleges in the Context of Internationalisation: An In-Depth Look at the Ecoles Normales Supérieures. In: Maxwell, C., Deppe, U., Krüger, H.-H. & Helsper, W. Elite Education and Internationalisation: From the Early Years to Higher Education. Cham: Springer International Publishing, 279–296.
- Schippling, A. & Allouch, A. (2015). Zur Transformation der Auswahlverfahren an den grandes écoles. Französische Elitehochschulen zwischen Initiativen einer ouverture sociale und der Herausforderung der Internationalisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 61(1), 58–74. Abgerufen: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15267/pdf/ZfPaeD_2015_1_Schippling_Allouch_Zur_Transformation_der_Auswahl.pdf (28.06.2020).
- Schlütter, K. (2019). Frankreich nimmt Doktoranden von Gebühren für Nicht-EU-Studierende aus. In: Kooperation international. Veröffentlicht: 27.02.2019. Abgerufen von <https://www.kooperation-international.de/aktuelles/nachrichten/detail/info/frankreich-nimmt-doktoranden-von-gebuehren-fuer-nicht-eu-studierende-aus/> (20.06.2020).

- Schmeken, C. (2013). Frankreich: Zwischen Hochschulautonomie und Voluntarismus. In: Maschke, K. (Hrsg.). Die Internationale Hochschule. Strategien anderer Länder. Bielefeld: Bertelsmann, 62–71.
- Schmidt, B. (2002). Peer-Intervention – Peer-Involvement -Peer Support: Möglichkeiten und Grenzen peergestützter Ansätze für die Prävention riskanter Drogenkonsumformen in der Partyszene. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). Drogenkonsum in der Partyszene: Entwicklungen und aktueller Kenntnisstand. Köln. Abgerufen von <https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/forschung-und-praxis-der-gesundheitsfoerderung/band-19-drogenkonsum-in-der-partyzene/> (22.06.2010).
- Schriewer, J. (1972). Die französischen Universitäten 1945–1968. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Schumann, A. (2014). Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in der Hochschule. In: Moosmüller, A. & Möller-Kiero, J. (Hrsg.). Interkulturalität und kulturelle Diversität. Waxmann: Münster New York, 259–272.
- Sciences Po, Conventions Éducation Prioritaire (CEP). Abgerufen von: https://www.sciencespo.fr/nous-soutenir/fr/nos_projets/convention-education-prioritaire-cep/ (29.06.2020).
- Scott, J. (1990). The sociology of Elites. The study of Elites. Bd. 1. Great Yarmouth: British Library Cataloguing.
- Scott, P. (1999). Globalisation and the university. In: CRE-action: revue de l'Association des Universités Européennes. 115, 35–46.
- Seidel, F. (2007). Frankreichs business system: Politische, soziale und ökonomische Institutionen. In: Barmeyer, C. I., Schlierer, H.-J. & Seidel, F. Wirtschaftsmodell Frankreich, Märkte, Unternehmen, Manager. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 167–246.
- Seidel, F. (2007). Frankreichs Wirtschaft: Etappen ihrer Entwicklung seit 1945 und gegenwärtige Leistungskraft. In: Barmeyer, C. I., Schlierer, H.-J. & Seidel, F. Wirtschaftsmodell Frankreich. Märkte, Unternehmen, Manager. Bd. 30. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 28–57.
- Sibieude, T. (2008), Le journal de l'école de Paris du management. 5 (73), 29–35. Abgerufen von: <https://www.cairn.info/revue-le-journal-de-l-ecole-de-paris-du-management-2008-5-page-29.htm> (29.06.2020).
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze, Juventa: Weinheim.
- Siedenhans, M. (2019). Frankreich für internationale Studierende attraktiver machen. In: DAAD. Veröffentlicht: 29.07.2019. Abgerufen von: <https://www.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/72674-frankreich-fuer-internationale-studierende-attraktiver-machen/> (28.09.2019).
- Sieh, I. (2013). Der Bologna-Prozess in Frankreich und Deutschland im Vergleich. Hamburg: Springer.

- Sonntag, A. (2005). Grandes Ecoles und Classes préparatoires unter Globalisierungsdruck. In: Asholt, W., Baasner, F., Bock, H. M., Hoffmann-Martinot, V. & Hüser, D. Frankreich Jahrbuch 2005. Bildungspolitik im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 121–138.
- Stammer, O. (1975). Das Elitenproblem in der Demokratie (1951). In: Röhrich, W. ‚Demokratische‘ Elitenherrschaft. Traditionsbestände eines sozialwissenschaftlichen Problems. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 192–224.
- Steger, U. (Hrsg.) (1999). Globalisierung gestalten: Szenarien für Markt, Politik und Gesellschaft. Berlin: Springer.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques. Newbury Park, London, New Delhi: Sage publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (³1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In: Denzin, N. K. (Hrsg.). Handbook of Qualitative Research. London, New York: Sage, 273–285.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. (1991). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.
- Strauss, A. (²1998). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Stromboni (2019). „Tension entre le gouvernement et les universités sur la question des budgets“. In: Le Monde. Abgerufen von: https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/11/04/tension-autour-du-budget-des-universites_6017957_3224.html (19.07.2020).
- Strübing, J. (2007). Glaser vs. Strauss? Zu methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In: Historical Social Research, Supplement. 19, 157–173. Abgerufen von https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28863/ssoar-hrsupp-2007-no_19-strubing-glaser_vs_strauss_zur_methodologischen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-hrsupp-2007-no_19-strubing-glaser_vs_strauss_zur_methodologischen.pdf (22.06.2020).
- Strübing, J. (²2008a) Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2008b). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory. Zur Empirie-Theorie-Frage. Abgerufen von: https://www.researchgate.net/profile/Joerg_Struebing/publication/265677781_Pragmatismus_als_epistemische_Praxis_Der_Beitrag_der_Grounded_Theory_zur_Empirie-Theorie-Frage/links/56c6eec008ae8cf82901ea8f/Pragmatismus-als-epistemische-Praxis-Der-Beitrag-der-Grounded-Theory-zur-Empirie-Theorie-Frage.pdf (22.06.2020).
- Suleiman, E. N. (1979). Les élites en France. Grands corps et grandes écoles. Paris: Editions du Seuil.

- The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education. Abgerufen von: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf, 1–6 (26.07.2019).
- Tisserand, E., *Le système éducatif français en fiches mémos*. Edition 2019-2020. Paris: Foucher 2019.
- Toute l'Europe (2019). Erasmus ou l'histoire d'un succès européen. Abgerufen von: <https://www.touteleurope.eu/actualite/erasmus-ou-l-histoire-d-un-succes-europeen.html> (18.07.2020).
- Trice, A. D. & Elliott, J. (1993). Japanese students in America: II. College friendships patterns. In: *Journal of Instructional Psychology*. 20 (3), 262–264.
- Trice, A. G. (2003). Faculty Perceptions of Graduate International Students: The Benefits and Challenges. In: *Journal of Studies in International Education*. 7 (4), 379–403.
- Turschkat, I. & Kaiser, M. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen für den praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: *Forum qualitative Sozialforschung*. 6. (2), Art. 22, 12.
- Unterweger-Treven, S. (2007). *Die Idee der Elite und deren Realisierung durch die Institution Hochschule*. Bd. 26. Frankfurt am Main, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Urbino, C.E., Erasmus+: Potenzial für Lehre und Forschung der Einleitung in den Themenschwerpunkt, in: http://www.gfl-journal.de/1-2018/erasmus_einleitung.pdf (22.02.2021).
- van Zanten, A. (2019). Institutional Sponsorship and Educational Stratification. In: Helsper, W., Krüger, H.-H. & Lüdemann, J. *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“*. 65 (1), 61- 77.
- Veltz, P. (2007). *Faut-il sauver les Grandes Ecoles? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Paris: Les Presses.
- Vita, G. de & Case, P. (2003). Rethinking the internationalisation agenda in UK higher education. In: *Journal of Further and Higher Education*, 27 (4), 383–398.
- Wack, A.-L. (2018). „Soyons fiers de la cohésion des Grandes Ecoles au sein de la CGE“. In: *Conférence des Grandes Écoles*. Veröffentlicht: 21.12.2018. Abgerufen von <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/soyons-fiers-de-la-cohesion-des-grandes-ecoles-au-sein-de-la-cge/> (20.06.2020).
- Ward, C. A., Bochner, S. & Furnham, A. (2006). *The psychology of cultureshock*. London: Routledge 2006.
- Warschburger, P. (Hrsg.) (2009). *Beratungspsychologie*. Berlin: Springer.

- Wasner, B. (2006). *Eliten in Europa. Einführung in Theorien, Konzepte und Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werber, B. (1996). *La Révolution des fourmis*. Paris: Albin Michel.
- Winkler, O. (2014). Excellent Choice. Social selectivity and orientations in the choice of elite higher education. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Socialisation*. 34 (3), 280–296.
- Witte, J. (2006). Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of european higher education systems in the context of the Bologna process. Hamburg: CHEPS/UT.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.). *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. 227–255. Abgerufen von: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-5630> (30.04.2016).
- Yang, B., Teraoka, M., Eichenfield, G.A. & Audas, M.C. (1994). Meaningful relationships between Asian international and U.S. college students: A descriptive study. In: *College Student Journal*. 28 (1), 108-115.
- Ye, J. (2006). Traditional and online support networks in the cross-cultural adaptation of Chinese international students in the United States. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*. 11 (3), 863–876.
- Zhang, Z. & Brunton, M. (2007). Differences in Living and Learning: Chinese International Students in New Zealand. In: *Journal of Studies in International Education*. 11 (2), 124–140.
- Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang

Leitfaden bei der ersten Erhebungsphase

Zielgruppe: die Austauschstudierenden

Woher kommst du?

Was studierst du hier?

Warum hast du dich für diese Hochschule entschieden?

Wie hast du dich eingelebt?

Wie bist du mit Problemen umgegangen?

Welche Unterstützung hast du bekommen?

Wie kannst du dieses Semester beschreiben?

Was machst du über deine Kurse noch hinaus?

Was hättest du dir gewünscht?

Leitfaden mit Berater*innen und dem Leiter des akademischen Auslandsamts bei der ersten Erhebungsphase

Wie begegnen Sie den Austauschstudierenden? Comment rencontrez-vous les étudiants d'échange ?

Wie sind die Austauschstudierenden in Ihrer Einrichtung verteilt? Comment les étudiants d'échange, sont-ils répartis dans l'établissement ?

Was halten Sie von Austauschstudierenden, die hier ein oder zwei Semester an der (Hochschule) verbringen? Que pensez-vous des étudiants d'échange qui restent un ou deux semestres?

Seit wann arbeiten Sie für die Austauschstudierenden? Depuis quand travaillez-vous pour les étudiants d'échange ?

Welche Probleme nehmen Sie wahr? Quels problèmes constatez-vous ?

Wie reagieren Sie auf Probleme? Comment réagissez-vous face aux problèmes ?

Wie beurteilen Sie den Erfolg von Austauschprogrammen? Comment jugez-vous le succès des programmes d'échange ?

Leitfaden bei der ersten Erhebungsphase

Zielgruppe: universitäre Vereinsmitglieder

Seit wann bist du in diesem Verein engagiert? Depuis quand es-tu dans cette association ?

Wie kam es dazu? Comment en es-tu arrivé là ?

Was machst du in diesem Verein? Qu'est-ce que tu fais dans cette association ?

Was magst du in diesem Verein? Qu'est-ce que tu aimes dans cette association ?

Welche Probleme erleben die Austauschstudierenden? Quels problèmes ont les étudiants d'échange ?

Wie beurteilst du den Erfolg von Austauschprogrammen? Comment jugez-vous le succès des programmes d'échange ?

Leitfaden bei der zweiten Erhebungsphase

Zielgruppe: Lehrkräfte

Comment en êtes-vous arrivé(e) à enseigner dans les classes internationales ? Wie sind Sie dazu gekommen, in den internationalen Klassen zu unterrichten?

Qu'attendez-vous des étudiants ? Si oui, lesquelles? Verbinden Sie bestimmte Erwartungen mit den Klassen? Wenn ja, welche? Comment vous vous êtes préparés à enseigner dans ces classes? Wie haben Sie sich auf diese Seminare vorbereitet?

Comparez les cours donnés seulement aux étudiants français avec ceux dans les classes internationales? Vergleichen Sie doch bitte die Kurse zwischen einheimischen und internationalen Klassen.

Comment gérez-vous l'hétérogénéité dans vos cours ? Wie gehen Sie mit Heterogenität um?

Comment faites-vous face aux problèmes? Welche Probleme erleben Sie?

Quels sont les problèmes auxquels les étudiants sont confrontés ? Welche Probleme/Herausforderungen fallen Ihnen bei den Austauschstudierenden auf ?

Un étudiant international m'a dit l'année dernière: « La meilleure forme d'intégration serait de mélanger les Français avec les Internationaux ». Qu'en pensez-vous ? Ein internationaler Student hat mir letztes Jahr gesagt: « Die beste Integrationsform wäre, die Französen mit den Internationalen in den Klassen zu mischen. » Was denken Sie darüber?

Pour quelles raisons est-ce que si peu de Français choisissent de suivre les classes en anglais avec les Internationaux ? Aus welchen Gründen entscheiden sich so wenige französische Studierende für die internationalen Klassen?

Comment évaluez-vous les mesures de l'université pour intégrer les étudiants d'échange?

Wie bewerten Sie die Maßnahmen der Hochschule, um Austauschstudierende zu integrieren?

Que souhaiteriez-vous améliorer dans ces classes? Was würden Sie in diesen Klassen verbessern?

Leitfaden bei der zweiten Erhebungsphase**Zielgruppe: universitäre Vereinsmitglieder**

Activité au sein de l'association

Was studierst du? Qu'est-ce que tu étudies?

Erzähle mir doch etwas über den Verein.

Was hat dich motiviert, Mitglied in diesem Verein zu werden ? Qu'est-ce qui t'a motivé à devenir membre de l'association ?

Qu'est-ce que tu fais dans cette association? Was machst du in diesem Verein?

Quelles sont les conditions pour être membre de l'association? Was sind die Bedingungen, um Mitglied in diesem Verein zu werden?

Dans quel cadre rencontres-tu des étudiants d'échange? In welchem Rahmen lernst du Austauschstudierende kennen?

Wie werden sie auf den Verein aufmerksam? Comment as-tu été informé de cette association?

Was glaubst du, aus welchen Motiven kommen die Austauschstudierenden zum Verein? Welche Erwartungen haben sie deiner Meinung nach? Qu'est-ce que les étudiants d'échange attendent de l'association ?

Was läuft gut? Qu'est-ce qui marche bien?

Qu'est-ce que tu souhaiterais améliorer dans l'association? Was möchtest du im Verein verbessern?

Eine Austauschstudentin bedauerte, dass nur drei oder vier Franzosen an den Veranstaltungen oder an den Reisen teilnahmen. Was denkst du darüber? Kannst du es bitte erklären?

Wie bewertest du die Maßnahmen des Vereins, um die Austauschstudierenden zu integrieren?

Leitfaden bei der zweiten Erhebungsphase

Zielgruppe: die einheimischen Studierenden in unterschiedlichen Studiengängen

Woher kommst du? Tu viens d'où?

Was studierst du? Qu'est-ce que tu étudies?

Sind an deiner Universität auch Austauschstudierende ? Est-ce qu'il y a des étudiants d'échange ?

An welchen Orten finden Begegnungen statt ? Où ont lieu les rencontres ?

Du hast dich für die Klassen mit (internationalen/einheimischen) Studierenden entschieden. Wie kam es dazu? Tu t'es décidé pour des classes avec des Internationaux/Français.

Wie hast du dich auf die internationalen Klassen vorbereitet? Comment est-ce que tu t'es préparé aux classes internationales? (diese Frage eignet sich einheimischen Studierenden im englischsprachigen Studiengang).

Was erwartetest du von diesen Klassen? Qu'est-ce que tu attendais de ces classes?

Beschreibe doch bitte ein „typischen“ Seminarablauf.

Unterscheiden sich die internationalen Klassen von anderen Klassen ? Wenn ja, in wie fern ? Est-ce que les classes internationales se différencient des autres classes ? Si oui, dans quelles mesures ?

Wie ist das Miteinander in der Klasse ? Comment ça se passe entre vous ?

Wo tauchen Probleme auf? Où sont les problèmes? (Die Frage eignet sich einheimischen Studierenden im englischsprachigen Studiengang).

Was würdest du für die internationalen Klassen verbessern? Qu'est-ce que tu améliorerais dans les classes internationales? (Diese Frage eignet sich den einheimischen Studierenden im englischsprachigen Studiengang).

Wie erklärst du dir, dass so wenige französische Studierende in den internationalen Klassen sind?

Comment expliques-tu qu'il y ait si peu d'étudiants français dans les classes internationales?

Eine Austauschstudentin sagte mir: „Ich kenne alle Austauschstudierenden, aber ich weiß nicht, wie die französischen Studenten in meiner Klasse heißen“. Was denkst du darüber?

Wie bewertest du die Maßnahmen, um Austauschstudierende zu integrieren?

Comment évalues-tu les mesures pour intégrer les étudiants d'échange? Diese Frage eignet sich einheimischen Studierenden im englischsprachigen Studiengang.

Welche Bilanz ziehst du aus dieser Erfahrung? Quel bilan tires-tu de cette expérience ?

À mes parents, à Elsa et à Germano

An meine Eltern, Elsa und Germano

„Il ne faut pas penser à l’objectif à atteindre, il faut seulement penser à avancer. C’est ainsi, à force d’avancer, qu’on atteint ou qu’on double ses objectifs sans même s’en apercevoir.“
(Bernard Werber, 1996, 511)

„Man muss nicht an das zu erreichende Ziel denken, sondern nur an das Vorankommen. Dann erreicht man oder verdoppelt sogar seine Ziele, ohne es selbst zu bemerken.“ (Bernard Werber)

Erklärung nach §12 der Promotionsordnung

Hiermit erkläre ich gemäß §12 der Promotionsordnung:

- a. dass die vorgelegte Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde;
- b. dass die Arbeit bisher weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde;
- c. ob bereits früher oder gleichzeitig ein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Fakultät beantragt wurde, gegebenenfalls nebst vollständigen Angaben über dessen Ausgang.

Paderborn, den 11.09.2020