

Klassenunterschiede im Zugang zu transnationalem Humankapital. Eine qualitative Studie zu schulischen Auslandsaufenthalten¹

Sören Carlson/Jürgen Gerhards/Silke Hans

Zusammenfassung

Um an Prozessen der Globalisierung partizipieren zu können, wird die Verfügung über transnationales Humankapital (Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen etc.) zu einer zunehmend bedeutsamen Ressource. Ein Auslandsaufenthalt während der Schulzeit ist eine effektive Variante, dieses Kapital zu erwerben. Auf der Grundlage von Leitfadeninterviews mit Eltern schulpflichtiger Jugendlicher und mit Bezugnahme auf die Theorie Pierre Bourdieus versucht der Beitrag, klassenspezifische Prozesse und Mechanismen des Erwerbs von transnationalem Kapital zu identifizieren und kommt dabei zu folgenden Ergebnissen.

1) Kinder aus unteren sozialen Klassen nehmen an Schüleraustauschprogrammen sehr selten teil, weil ihnen die entsprechenden notwendigen Kapitalien fehlen. 2) Je nach Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital zeigen sich innerhalb der Mittelklasse zwei typische Zugangsweisen zu schulischen Auslandsaufenthalten. Gerade für Eltern aus der unteren Mittelklasse ist es dabei nicht einfach, ihren Kindern einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen, weil es ihnen im Vergleich zur oberen Mittelklasse an den notwendigen materiellen Ressourcen, den über das soziale Kapital vermittelten Sicherheiten und Informationen und vor allem an einer spezifischen Form des kulturellen Kapitals mangelt, nämlich eigenen transnationalen Erfahrungen. Darum besteht zunächst eine habituelle Distanz gegenüber Praktiken wie dem Auslandsschuljahr. 3) Trotz dieser Unterschiede in der Kapitalausstattung gelingt es manchen Kindern aus der unteren

1 Der Beitrag ist im Kontext des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekts „Transnationales Humankapital und soziale Ungleichheit“ entstanden und präsentiert erste Ergebnisse der qualitativen Teilstudie, die als Komplementärstudie zu einer quantitativen Auswertung von Daten des Sozio-oekonomischen Panels konzipiert ist (vgl. Gerhards und Hans 2013). Wir danken den von uns interviewten Eltern für ihre Bereitschaft, an dieser Untersuchung mitzuwirken, sowie Kristina Herbst und Sarah Rasche für die Unterstützung bei der Auswertung der qualitativen Interviews.

Mittelklasse, einen Auslandsaufenthalt zu erleben. Der Beitrag beschreibt daher auch die Kompensationsstrategien, die Eltern und Kinder mit ungünstiger Kapitalausstattung an den Tag legen, um transnationales Humankapital zu erwerben.

1. Einleitung

Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen und Kenntnisse über andere Länder und deren Institutionen, die wir zusammenfassend als transnationales Humankapital (Gerhards 2010; Gerhards und Hans 2013) bezeichnen, sind aus zwei Gründen von zunehmender Bedeutung für die Bildungs- und Berufskarrieren von Menschen. Zum einen erhöht eine immer umfassendere wirtschaftliche, soziale und politische Vernetzung von Staaten, die innerhalb Europas noch durch den Prozess der europäischen Integration verstärkt wird, die Nachfrage nach Fähigkeiten und Qualifikationen, die Personen in die Lage versetzen, über die Grenzen des eigenen Nationalstaates hinaus handeln und agieren zu können (Koehn und Rosenau 2002; Tucci und Wagner 2003; Gerhards und Hans 2013). Zum anderen steht die wachsende Bedeutung von transnationalem Humankapital im Zusammenhang mit den verschiedenen Bemühungen einer expandierten Mittelklasse, über Bildung die eigene Klassenposition intergenerational zu verbessern bzw. zu erhalten (vgl. Ball 2003; Devine 2004; generell zur Mittelklasse: Butler 1995; Burzan 2010; Mau 2012). Mit einer steigenden Anzahl an Abiturienten und Studienabsolventen, ausgelöst durch die sogenannte Bildungsexpansion, werden vormals knappe Bildungszertifikate entwertet. Der Erwerb von transnationalem Humankapital kann als *eine* neben anderen Möglichkeiten interpretiert werden, sich im „positionellen Wettbewerb“ (Brown 2000) zu behaupten und Distinktionsgewinne gegenüber denjenigen zu erlangen, die über solches Kapital nicht verfügen (vgl. Heath 2007; Lörz und Krawietz 2011).

Gerade aus letzterer Perspektive ist daher zu erwarten, dass die Chancen, transnationales Humankapital zu erwerben, innerhalb der Bevölkerung sozial ungleich verteilt sind. Tatsächlich zeigen verschiedene Studien, dass der sozialen Herkunft beim Erwerb von transnationalem Humankapital eine entscheidende Rolle zukommt. In seiner international vergleichenden Studie zeigt Gerhards (2010), dass Mehrsprachigkeit als eine Form von transnationalem Humankapital unter anderem durch die Klassenlage der Eltern mitbestimmt wird. Für Deutschland weisen Lörz und Krawietz (2011), Finger (2011) sowie Kratz (2012) einen engen Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund (teils erfasst über das Bildungsniveau der Eltern, teils über deren sozioökonomischen Status) und

der Wahrscheinlichkeit, während des Studiums ins Ausland zu gehen, nach (für ähnliche Ergebnisse in Bezug auf Großbritannien vgl. Waters and Brooks 2010 und King et al. 2011). Auch für die Gruppe der auslandsmobilen Schülerinnen und Schüler zeigt sich der Einfluss der elterlichen Klassenlage: Büchner (2004) zufolge gehen in Deutschland eher diejenigen Gymnasialschüler und -schülerinnen für maximal ein Jahr ins Ausland, deren Eltern über ein hohes Einkommen verfügen und zumindest das Abitur (oder einen höheren Bildungsabschluss) erworben haben. Gerhards und Hans (2013) können mit ihrer Untersuchung belegen, dass insbesondere der materiellen Ausstattung des Elternhauses eine wesentliche Bedeutung zukommt. Denn unabhängig von anderen Wirkungsfaktoren wie dem Bildungsniveau der Eltern oder dem besuchten Schultyp des Kindes wirkt sie sich ganz direkt auf die Wahrscheinlichkeit eines schulischen Auslandsaufenthalts aus.

Es ist eine generelle Schwäche quantitativer bildungssoziologischer Studien, dass sie die im Alltag praktizierten klassenspezifischen Erziehungsstrategien der Eltern, die dann zu einer „Vererbung“ von Vor- und Nachteilen und damit zu einer Reproduktion von Ungleichheiten führen, nicht oder nur unvollständig rekonstruieren können. Dieses Manko gilt auch für die Analyse des Erwerbs von transnationalem Humankapital. Um dieses Defizit zu kompensieren, wurden die auf der Basis des Sozio-oekonomischen Panels durchgeführten quantitativen Auswertungen (Gerhards und Hans 2013) um eine qualitative Studie ergänzt. In dieser rekonstruieren wir die Prozesse und Mechanismen des Erwerbs von transnationalem Humankapital. Wir orientieren uns dabei an den Arbeiten von Lareau (2002, 2003) und Devine (2004) (vgl. aber auch Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2006, die sich mit Bildungsprozessen in Studierendenmilieus befassen). Lareau (2002, 2003) vergleicht verschiedene Aspekte des alltäglichen Familienlebens von Mitgliedern der Arbeiter- und Mittelklasse miteinander und schließt daraus auf zwei für diese Klassen jeweils spezifische Erziehungsstile (Erziehung als „concerted cultivation“ bzw. „natural growth“). Devine (2004) arbeitet am Beispiel von zwei Berufsgruppen (Ärzten und Lehrern), die unterschiedliche Lagen innerhalb der Mittelklasse repräsentieren, heraus, wie die Eltern jeweils ihre ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen mobilisieren, um ihren Kindern beim Weg durch das Bildungssystem und beim Einstieg in den Arbeitsmarkt zu helfen. Wir vermuten, dass sich auch beim Erwerb von transnationalem Humankapital klassenspezifische Unterschiede bzw. Zugangsweisen zeigen lassen. Unter „Klasse“ bzw. „Klassenfraktion“ verstehen wir dabei im Sinne Bourdieus (1983, 1985, 1987) Gruppen von Akteuren, die aufgrund des Umfangs und der Art an ökonomischem und kulturellem Kapital, über das sie verfügen, eine ähnliche Stellung im sozialen Raum einnehmen (wobei sich unsere Untersuchung, wie wir in Ab-

schnitt 2 erläutern, vor allem auf unterschiedliche Fraktionen der sogenannten Mittelklasse bezieht).

Eine Erwerbsform transnationalen Humankapitals bietet der sogenannte Schüleraustausch. Im Rahmen dieses Beitrags verstehen wir darunter Auslandsaufenthalte von Schülerinnen und Schülern (typischerweise im Alter von 14 bis 18 Jahren), die während ihrer Schulkarriere für ein halbes oder ganzes Jahr eine Schule im Ausland besuchen und deren Aufenthalt nicht durch ihre hiesige Schule, sondern privat oder über eine Anbieterorganisation ausgerichtet wird (zu den unterschiedlichen Schüleraustauschformaten vgl. Weichbrodt 2014 in diesem Band). Auch wenn solche Auslandsaufenthalte sicherlich nur *eine* Möglichkeit darstellen, transnationales Humankapital zu erwerben, bieten sie dazu doch eine der frühesten und aufgrund ihrer zeitlichen Dauer vermutlich auch nachhaltigsten Gelegenheiten innerhalb der individuellen Bildungslaufbahn. Es ist deshalb davon auszugehen, dass sie sich auf den weiteren Lebenslauf besonders stark auswirken (Gerhards und Hans 2013).²

Im folgenden zweiten Abschnitt erläutern wir zunächst das methodische Vorgehen unserer Studie. Der dritte Abschnitt ist dann der Präsentation der Ergebnisse gewidmet. Wir werden zeigen, wie sich die unterschiedliche Ausstattung der Elternhäuser mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital auf den Zugang zu transnationalem Humankapital in Form eines Auslandsschuljahrs auswirkt. Trotz der Unterschiede in der Kapitalausstattung zwischen der unteren und oberen Mittelklasse gelingt es manchen Kindern der ersteren, einen Auslandsaufenthalt zu erleben. Die dabei benutzten Strategien der Kompensation einer schwachen Kapitalausstattung werden wir genauer beschreiben. Ein Fazit fasst dann die Analyseergebnisse nach Darstellung dieser Unterschiede zusammen.

2. Methodisches Vorgehen

Leitfadeninterviews mit Eltern, deren Kinder zum Interviewzeitpunkt für einen halb- bis einjährigen Schulaufenthalt im Ausland waren, bilden die empirische Grundlage unserer Analysen. Dass wir die Eltern und nicht die Jugendlichen selbst interviewt haben, liegt vor allem darin begründet, dass die Teilnahme der Jugendlichen an solchen Schüleraustauschen letzten Endes von der Zustim-

2 Andere Möglichkeiten, transnationales Humankapital zu erwerben, ergeben sich beispielsweise im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen (Thomas et al. 2007), während eines sogenannten Gap Years im Ausland (vgl. Heath 2007), durch entsprechende „Work & Travel“-Zeiten oder durch den Besuch von Schulen, die englischsprachigen Unterricht in einer Vielzahl von Fächern anbieten und/oder einen international anerkannten Abschluss wie das International Baccalaureate verleihen (vgl. Weenink 2008; Schmidt und Chuang May 2014 in diesem Band).

mung der Eltern abhängt. Die Auswahl der Familien erfolgte nach zwei Kriterien: 1) Die Befragten sollten aus unterschiedlichen sozialen Klassen stammen, da wir an der Rekonstruktion von Klassenunterschieden interessiert sind. 2) Die Klassenlage determiniert nicht, ob ein Kind am Schüleraustausch teilnimmt, sondern erhöht nur die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs von transnationalem Humankapital. Insofern finden sich in jeder sozialen Klasse Kinder, die ins Ausland gehen, und Kinder, für die dies nicht gilt. Einige Kinder nehmen trotz einer sozialstrukturellen Ausgangslage, die einen Schüleraustausch wenig wahrscheinlich macht, an solchen Auslandsaufenthalten teil. Andere Kinder, die von Haus aus über besonders günstige Voraussetzungen für diese Praxis verfügen, gehen trotzdem nicht ins Ausland. Daher wurden aus jeder Klassenlage sowohl Eltern interviewt, deren Kinder am Schüleraustausch teilnahmen, als auch Eltern, deren Nachwuchs nicht ins Ausland ging.

Von diesen Überlegungen ausgehend wurden Gymnasien und Integrierte Sekundarschulen in sozialstrukturell möglichst disparaten Stadtteilen Berlins ausgewählt³ und über diese wiederum der Kontakt zu den Eltern hergestellt. Weitere Mütter und Väter wurden dann über das sogenannte Schneeballprinzip (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009) und durch die Verteilung von Handzetteln bei Elternabenden mobilisiert. Auf diese Weise war es möglich, zwischen November 2011 und Juli 2012 sechszwanzig Interviews durchzuführen, wobei in achtzehn Fällen das Kind ins Ausland ging und in acht nicht.⁴

Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte entlang unseres Erkenntnisinteresses und unserer theoretischen Vorüberlegungen, dieser wurde anschließend auf der Basis der Erfahrungen der ersten Interviews modifiziert. Wir baten die Eltern, uns die Bildungsgeschichte ihres Kindes zu erzählen, fragten nach ihren Erziehungszielen und Zukunftserwartungen sowie nach den Hobbys und Interessen der Kinder. Weitere Fragen dienten dazu, detailgenau zu rekonstruieren, wie man von der Möglichkeit eines Auslandsaufenthalts erfuhr, ob es Anregungen aus dem Bekanntenkreis oder der Schule gab, ob und in welchem Maße die Eltern einen Auslandsaufenthalt vorbereiteten und organisierten und welche anderen Aspekte für eine Entscheidung förderlich bzw. hinderlich waren. Auch

3 Grundlage hierfür war der sogenannte Berliner Sozialatlas (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin 2010) mit den darin angegebenen Arbeitslosen- und Langzeitarbeitslosenquoten, die für Stadtgebiete noch unterhalb der Bezirksebene ausgewiesen werden, was eine genauere räumliche Verortung bestimmter Schulen erlaubte. Kontaktiert wurden Gymnasien und Integrierte Sekundarschulen im Berliner Südwesten, Norden und Nordosten.

4 Da bei der Gewinnung von Eltern, deren Kinder nicht im Ausland waren, nur allgemein ein Forschungsinteresse an Schule und Bildung als Interviewzweck angegeben werden konnte, erwies es sich bei dieser Gruppe als relativ schwierig, Eltern für ein Interview zu gewinnen.

die finanziellen Kosten eines Auslandsaufenthalts sowie die Art und Weise, wie die Eltern diese Kosten finanzierten, waren Thema des Interviews.

Die Klassenlage der Eltern bestimmten wir mittels mehrerer Informationen. So fielen während des Interviews erstens gleichsam nebenbei entsprechende Angaben an. Zweitens haben wir in einem kurzen Fragebogen am Ende des Interviews einige zentrale soziodemografische Merkmale erhoben. Drittens beschrieben wir in einem kurzen Beobachtungsprotokoll die Wohnungseinrichtung (falls das Interview bei den Eltern zuhause stattfand). Auf diese Weise ließen sich innerhalb unseres Samples zwei Gruppen mit folgenden Merkmalen identifizieren: Bei der *oberen Mittelklasse* handelt es sich um Angestellte in leitender Position, Mitglieder von Professionen und Selbständige mit einem monatlichen Haushaltsnettoeinkommen von über 4.000 Euro, die einen akademischen Bildungshintergrund besitzen (in vielen Fällen haben beide Eltern studiert, oft ist ein Elternteil sogar promoviert) und ganz überwiegend über Wohneigentum verfügen. Zur *unteren Mittelklasse* gehören dagegen Angestellte, die eher Routinetätigkeiten ausüben, fast durchgängig ein monatliches Haushaltsnettoeinkommen unter 4.000 Euro haben, teils eine berufliche Ausbildung, teils ein Studium als höchsten Bildungsabschluss aufweisen und zur Miete, manchmal auch im Eigenheim leben. Kinder von Eltern, die den unteren sozialen Klassen zuzuordnen sind, nehmen den vorliegenden quantitativen Untersuchungen zufolge, aber auch gemäß unseren Erfahrungen bei der Durchführung dieser qualitativen Studie so gut wie nie an solch einjährigen Schüleraustauschprogrammen teil. Die von uns im Folgenden analysierten Unterschiede beziehen sich dementsprechend vor allem auf Differenzen innerhalb der Mittelklasse.

Die Aussagen der Interviewten wurden in Anlehnung an die Vorgehensweise der Grounded Theory (Strauss 1994) inhaltsanalytisch ausgewertet. Zunächst wurden im Fallvergleich relevante Kategorien gebildet, die sich auf unterschiedliche Aspekte des schulischen Auslandsjahrs beziehen. Diese waren durch den Leitfaden teilweise bereits vorgegeben, teilweise wurden sie induktiv aus dem Material gewonnen. Mithilfe dieser Vergleichsdimensionen wurden dann die Fälle nach inhaltlichen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden gruppiert (Kelle und Kluge 2010). Durch die Verknüpfung der familiären Klassenposition mit den verschiedenen Vergleichsdimensionen ergaben sich schließlich zwei Typen, die in Abhängigkeit von ihrer Kapitalausstattung jeweils eine bestimmte Art des Zugangs zu transnationalem Humankapital (in Form eines Auslandsschuljahrs) repräsentieren. Darüber hinaus ließ sich auf diese Weise herausarbeiten, wodurch gerade der unteren Mittelklasse der Zugang zur Praxis des Auslandsschuljahrs erschwert wird.

3. Klassenbasierte Unterschiede im Zugang zu schulischen Auslandsaufenthalten

3.1 Unterschiede im ökonomischen Kapital und deren Folgen

Je nach Zielland, Anbieter und Programmvariante liegen die Kosten für einen einjährigen Schulaufenthalt im Ausland zwischen ca. 5.500 und 24.000 Euro. Noch teurer ist der Besuch von Privatschulen, insbesondere von Internaten in Großbritannien. Darüber hinaus ist noch ein monatliches Taschengeld einzukalkulieren (Terbeck 2012).⁵ Somit kommt dem ökonomischen Kapital des Elternhauses eine wesentliche Bedeutung zu. Da neben den Kosten und der Höhe des familiären Einkommens auch die Anzahl der Kinder in einer Familie über die Finanzierbarkeit eines Auslandsaufenthalts entscheidet, kann dieser gegebenenfalls auch für Familien der oberen Mittelklasse mit vergleichsweise guter ökonomischer Kapitalausstattung zu teuer sein. So resümiert Frau Lorenz (25: 62)⁶ mit Blick auf ihre vier Kinder, dass ein einjähriger Auslandsaufenthalt wünschenswert, aber „dann doch nicht drin“ sei, „obwohl wir gut verdienen mit zwei Stellen, aber das muss dann auch geteilt werden“.⁷

Die hohen Kosten eines Auslandsaufenthalts haben für die Familien der oberen und unteren Mittelklasse unterschiedliche Folgen. Für Eltern aus der *oberen Mittelklasse* geht es weniger um die grundsätzliche Finanzierbarkeit des Auslandsaufenthalts, sondern um die Frage, welches Zielland finanziell möglich ist oder ob bestimmte Zusatzoptionen (Privatschule, Aufenthalt in einer bestimmten Region oder Ähnliches) gewählt werden können. Weiterhin scheinen Familien der oberen Mittelklasse bestimmte Strategien entwickelt zu haben, die die Finanzierung des Auslandsaufenthalts erleichtern. So haben manche Eltern frühzeitig begonnen, für die Ausbildung ihrer Kinder zu sparen und verwenden diese Rücklagen nun für den schulischen Auslandsaufenthalt ihres Kindes. Andere nutzen familiäre, berufliche oder anderweitig bestehende Kontakte ins Ausland,

5 Danach gefragt, wie viel das Auslandsjahr ihres Kindes schätzungsweise insgesamt kosten wird, nannten die von uns interviewten Eltern Summen zwischen 11.000 und 20.000 Euro, wobei dies in einem Fall (ein selbstorganisierter Aufenthalt in Frankreich für ca. 4.500 Euro) unter-, in anderen Fällen (Aufenthalte in englischen Internaten für 35.000 bzw. 40.000 Euro) deutlich überschritten wurde.

6 Sämtliche Vor- und Familiennamen sowie weitere Angaben, die Rückschlüsse auf die Identität der Interviewten erlauben würden, wurden anonymisiert. Die bei den Interviewzitatene angegebenen Zahlen verweisen auf die Nummer des Interviews und den Absatz im Transkript, aus dem das Zitat stammt. Auslassungen bzw. Ergänzungen werden durch eckige Klammern signalisiert.

7 Nichtsdestotrotz wurde in dieser Familie der Erwerb transnationalen Humankapitals dadurch ermöglicht, dass zwei der vier Kinder eine bilinguale Schule in Berlin besuchen und drei von ihnen an einem mehrmonatigen Schüleraustausch teilgenommen haben, der von der jeweiligen Schule des Kindes organisiert wurde.

um die Gastfamilie und -schule selbst zu organisieren und auf diese Weise die Kosten für einen deutschen Austauschanbieter zu umgehen. Die Suche nach Stipendien zur Finanzierung des Auslandsaufenthalts spielt für Eltern der oberen Mittelklasse – mit Ausnahme des Parlamentarischen Patenschafts-Programms (PPP), bei dem soziale Bedürftigkeit kein vorrangiges Kriterium ist (Deutscher Bundestag 2013) – eher eine untergeordnete Rolle, entweder weil davon ausgegangen wird, dass das eigene Einkommen zu hoch ist bzw. die schulischen Leistungen des Kindes nicht ausreichend sind oder weil der Bewerbungsprozess als zu aufwendig empfunden wird. Die verhältnismäßig gute Ausstattung mit ökonomischem Kapital ermöglicht den Eltern der oberen Mittelklasse aber in der Regel die Finanzierung eines Auslandsjahrs ihres Kindes und gibt ihnen zudem eine gewisse Wahlfreiheit, das Auslandsjahr entsprechend den eigenen Wünschen bzw. denen des Kindes zu gestalten.

In der *unteren Mittelklasse*, insbesondere bei den Familien mit sehr geringem ökonomischen Kapital, spielt dagegen die Frage der Finanzierbarkeit des Auslandsjahrs eine zentrale Rolle. Die damit verbundenen Kosten haben oftmals eine abschreckende Wirkung, sodass von Seiten der Eltern gar nicht weiter über einen solchen Auslandsaufenthalt nachgedacht wird, wie es in folgender Äußerung von Frau Köhler anklingt (der es aber gelang, ein Stipendium für ihre Tochter zu bekommen, das zumindest einen Teil der Kosten abdeckt):

[...] ich glaube, was auch viele abschreckt, ist halt so dieser finanzielle Aspekt. Klar, es kostet ein paar Tausend Euro, aber wenn man sich erst mal damit beschäftigt, es gibt einen Haufen Möglichkeiten – über BAföG, über Stipendien – sich da finanziell unterstützen zu lassen. (Frau Köhler, 21: 51)

Wenn Familien aber versuchen, über das sogenannte Schüler-BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz), per Stipendienbewerbungen oder auch durch Aufnahme eines Kredits fehlende finanzielle Mittel zu kompensieren, so ergeben sich für diese Familien zusätzliche Unwägbarkeiten und Anforderungen. So erzählt Herr Becker über die Versuche, für seinen Sohn ein Stipendium zu bekommen:

[...] wir haben überall nachgefragt. Es gibt ja diese Stipendien gerade auch für Youth For Understanding, mussten aber dort die Erfahrung machen – weil es ist in den Prospekten überall angegeben: „Ja, Sie können das beantragen, das beantragen, das beantragen“ –, aber wenn man das beantragt und dann heißt es: „Welche Organisation sind Sie? Ach, bei der? Nein, dann steht das Ihnen nicht zu. [...] Da sind wir völlig, vielleicht auch ein bisschen blauäugig reingegangen. Weil wir wirklich dachten – und uns ein bisschen verleiten ließen von den Prospektinformationen, „OK, das wird schon alles passen und bei [unverständlich] werden wir schon ein Stipendium bekommen oder einen Zuschuss, einen finanziellen“. Aber da wurden uns ganz schnell die Augen geöffnet, dass wir gesagt haben: „Brauchen wir nicht weiter probieren“. (Herr Becker, 16: 41)

Die von Herrn Becker geschilderten Erfahrungen hängen mit den sehr disparaten Bestimmungen und Voraussetzungen existierender Stipendienprogramme zusammen. Mal ist der Erhalt eines Stipendiums an einen bestimmten Anbieter gebunden, mal richtet sich ein Programm nur an Schülerinnen und Schüler bestimmter Schulformen (beispielsweise an Haupt- und Realschüler, aber nicht an Gymnasiasten), teils entscheiden Alter und/oder Schulnoten, teils gelten Stipendien nur für bestimmte Zielländer oder Programmvarianten eines Anbieters (um z. B. einen Anreiz für weniger populäre Länder zu schaffen). Die Erfolgsaussichten, tatsächlich ein Stipendium zu bekommen, sind damit für die Eltern kaum abschätzbar. Außerdem ergeben sich für sie größere Abhängigkeiten von den Regelungen der Stipendienggeber bzw. Austauschanbieter. Darüber hinaus erfordert der Versuch, fehlende eigene Mittel durch Stipendien zu kompensieren, ein hohes Maß an Einsatz und auch die Fähigkeit, sich im Dschungel der Bestimmungen zurechtzufinden, wie das folgende Zitat einer Mutter illustriert, der es gelang, zusätzliche finanzielle Mittel zu erhalten:

BAföG haben wir beantragt, kriegen wir auch jeden Monat, [...] da muss man sich ja auch nackig machen, muss man ja alles darlegen [...]. Da haben wir eigentlich auch von der Organisation aus kaum Hinweise drauf bekommen, das habe ich mir auch übers Internet belesen [...]. War ein Haufen Arbeit, ganz schön viele Formulare und man muss eben alles dann offenlegen [...]. Also das hat mich die Mühe – da hab ich mich schon sehr gefreut. (Frau Schröder, 18: 89-93)

Ein Ausgleich fehlenden ökonomischen Kapitals kann also nur dann (eventuell) gelingen, wenn Eltern trotz der hohen Kosten den Gedanken an einen schulischen Auslandsaufenthalt ihres Kindes aufrechterhalten und sich nach Fördermöglichkeiten erkundigen sowie bereit sind, damit verbundene Antragsverfahren zu durchlaufen. Die Kompensationsmöglichkeiten für fehlende eigene finanzielle Ressourcen sind für die Eltern der unteren Mittelklasse somit mit deutlich größeren Unwägbarkeiten und Anforderungen verbunden als für die Familien der oberen Mittelklasse. Reichen die finanziellen Ressourcen der Familie dagegen nicht aus und gelingt es auch nicht, fehlende Mittel über Stipendien oder Ähnliches zu kompensieren, hat dies schlussendlich zur Folge, dass diese Kinder nicht an dem Schüleraustausch teilnehmen können, wie Frau Becker mit Blick auf die Eltern von Mitschülern ihres Sohnes erzählt:

Und die anderen beiden, die hatten eigentlich so: „Na ja, wir können die Kinder nur dann schicken, wenn wir es per Stipendium irgendwo durchkriegen“ und, und, und. Und das hat bei denen dann aber auch eben nicht gereicht. Die haben das eben nicht machen können. (Frau Becker, 16: 68)

3.2 *Unterschiede im kulturellen Kapital und deren Folgen*

Die unterschiedlichen Chancen im Zugang zu transnationalem Humankapital für die obere und untere Mittelklasse hängen aber nicht nur vom ökonomischen Kapital, sondern wesentlich auch vom kulturellen Kapital der Eltern ab. Bei der Analyse des Interviewmaterials zeigt sich, dass weniger das institutionalisierte kulturelle Kapital entscheidend ist als vielmehr eine ganz spezifische Form von inkorporiertem kulturellen Kapital, das auf eigene transnationale Erfahrung zurückgeht. Ein Teil der von uns interviewten Eltern – ausnahmslos der oberen Mittelklasse zugehörig – hat während der Kindheit oder Jugend, während des Studiums oder des Berufsleben oder im Zusammenhang mit der ausländischen Herkunft des Partners bzw. der Partnerin bereits reichlich Erfahrungen dieser Art gemacht. Sie verfügen also selbst über transnationales Humankapital und sind in der Lage, dieses an ihre Kinder zu „vererben“. Autoren wie Murphy-Lejeune (2002), aber auch Brooks und Waters (2010) und Carlson (2013) haben gezeigt, dass transnationale Erfahrungen, wenn sie auf positive Weise erlebt werden, in bestimmte Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata inkorporiert und damit Teil des Habitus der betreffenden Person werden. Dieser manifestiert sich dann beispielsweise in einer besonderen Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem und Fremdem, in der positiven Bewertung von Auslandserfahrungen sowie dem Wunsch, weitere derartige Erfahrungen machen zu wollen.⁸

Andere Eltern unseres Samples, die überwiegend, aber nicht ausschließlich der unteren Mittelklasse zugerechnet werden können, nennen dagegen – abgesehen von (Familien-)Urlaube im Ausland – kaum entsprechende Erfahrungen ihr Eigen und verfügen demzufolge nicht oder nur in geringem Ausmaß über transnationales Humankapital bzw. einen damit einhergehenden Habitus. Entsprechend unterscheiden wir zwischen einer *transnationalisierten oberen Mittelklasse* und einer *nicht transnationalisierten Mittelklasse*. Aus der Transnationalisierungsforschung ist bekannt, dass vor allem akademisch Gebildete transnational vergesellschaftet sind (Mau 2007). In diesen Analysen bleibt allerdings offen, inwieweit es innerhalb der oberen Mittelklasse noch einmal eine Zweiteilung in eine transnationalisierte und eine nicht transnationalisierte Fraktion gibt, wie sie sich innerhalb unseres Samples zeigt. Von einer ähnlichen Fraktionierung berichtet aber auch Weenink (2008), der bei niederländischen Eltern, deren Kinder einen international orientierten Schulzweig besuchen, zwischen einer besonders enga-

8 Hieran zeigt sich, dass der Erwerb von transnationalem Humankapital nicht nur zu bestimmten Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern auch zu kognitiven und habituellen Veränderungen führt. Murphy-Lejeune (2002) hat für diesen Aspekt den Begriff des Mobilitätskapitals geprägt, während Weenink (2008) von „kosmopolitischem Kapital“ spricht.

gierten Vermittlung kosmopolitischer Einstellungen und einer eher pragmatischen Herangehensweise unterscheidet. Ausschlaggebend dafür, welche dieser beiden Vermittlungsweisen Eltern verfolgen, ist dabei laut Weenink, inwieweit die Eltern selbst bereits über kosmopolitische Erfahrungen verfügen.

Die elterliche Verfügung über transnationales Humankapital – so unsere These, die wir im Folgenden entfalten werden – ist gleichbedeutend mit einer habituellen Nähe bzw. Distanz gegenüber Praktiken wie dem schulischen Auslandsaufenthalt. Das transnationale Kapital der Eltern ist damit zugleich Folge bestehender Klassenunterschiede als auch Ursache für die Vererbung von transnationalem Humankapital an die Kinder, wie wir im Folgenden im Vergleich zur nicht transnationalisierten Klassenfraktion zeigen werden.

3.2.1 Der Anstoß zum Auslandsaufenthalt

In der *transnationalisierten oberen Mittelklasse* wird das Vorhaben eines Auslandsaufenthalts vor allem von Seiten der Eltern auf die familiäre Agenda gesetzt. So antworten Herr Friedrich und Frau Ludwig auf die Frage, wie es zum Auslandsaufenthalt ihrer Tochter kam:

Es war uns klar, dass im Rahmen des Gymnasiums, im Rahmen des Erreichens des Abiturs eben ein Auslandsaufenthalt notwendig ist... sinnvoll ist – „notwendig“, OK, lassen wir dahingestellt, im Leben vielleicht notwendig, aber nicht unbedingt in der Schulzeit, aber eben sinnvoll ist. Und von daher war uns das eigentlich immer so latent im Hinterkopf, dass wir das machen wollten. (Herr Friedrich, 4: 13)

Also, meine Tochter hatte mit... also anders: Mein Mann war ein Jahr in Italien, als er Student war, und das hat, glaube ich, immer wieder auch eine Rolle gespielt und es wurde auch immer thematisiert, dass man im Ausland und so... Und, ich glaube, dass wir schon sehr früh versucht haben, ihr zu sagen, dass wir es eigentlich ne tolle Sache finden, wenn man so ein Jahr im Ausland ist. (Frau Ludwig, 6: 7)

Wie das letzte Zitat verdeutlicht, erfolgt der Anstoß der Eltern zum Auslandsaufenthalt nicht aus dem Nichts, sondern steht in einem Zusammenhang mit einem vorangehenden Prozess. Die Eltern erzählen dem Kind von ihren eigenen transnationalen Erfahrungen (während der Kindheit, Jugend, des Studiums oder auch im Beruf), wie sie diese erlebten und warum sie für sie wichtig waren. Weitere Impulse ergeben sich gegebenenfalls durch Familienurlaube im Ausland und/oder den Besuch von Familienmitgliedern oder Freunden, die im Ausland leben, wodurch das Thema „Ausland“ wiederum innerfamiliär zur Sprache kommt. Die familiäre Erfahrung von Auslandsaufenthalten führt dazu, dass den Kindern eine positive Einstellung gegenüber „dem Ausland“ vermittelt wird. Sie erhalten so das Gefühl, solche Erlebnisse später einmal selbst meistern und genießen zu können,

sodass Auslandserfahrungen gewissermaßen als selbstverständlich definiert werden. Auf diese Weise findet in den Familien der transnationalisierten oberen Mittelklasse ein Transmissionsprozess von transnationalem kulturellem Kapital statt. Bertaux und Bertaux-Wiame (1991) sowie Brake und Büchner (2003) nutzen das Konzept der Transmission in Anlehnung an Bourdieu (1983, 1987), um auf familiäre Prozesse zu verweisen, in denen Verhaltens- und Einstellungsmuster, Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen intergenerational weitergegeben werden.

Der Effekt dieses Transmissionsprozesses besteht nicht unbedingt in der konkreten Entscheidung für ein schulisches Auslandsjahr – diese spezifische Möglichkeit kristallisiert sich meistens erst im Laufe der Zeit und in Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld (siehe Abschnitt 3.3) heraus –, sondern eher in einer generellen Vorbereitung auf mögliche Auslandserfahrungen.⁹ In manchen Fällen wird dieser Transmissionsprozess noch durch Sommercamps oder Sprachkurse im Ausland unterstützt, die die Kinder für kürzere Zeit besuchen. Dabei dienen diese Aktivitäten aus Sicht der Eltern nicht nur dem Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen und ersten Auslandserfahrungen, sondern stellen zugleich eine Art Test dar, ob ihre Kinder für längere Auslandsaufenthalte bereit sind, wie Herr Hartmann an einer Stelle des Interviews einräumt:

Also wir haben ihnen, schon ein bisschen bewusst auch [...] im Sommer davor, also letztes Jahr 2010, [...] einen Sprachaufenthalt [im Ausland] ermöglicht. Und das war aber auch auf freiwilliger Basis natürlich, ne. Also wir haben gesagt: „Wollt ihr das mal machen?“ [...] und das haben wir denen natürlich nicht gesagt, aber das war für uns so ein bisschen auch ein Testballon. Und das sollte auch einer für sie sein, denn wenn es gut läuft, dachten wir, haben sie hinterher auch mehr Mut, so ein Schritt zu tun in so einem jungen Alter. (Herr Hartmann, 3: 14)

Die Eltern der transnationalisierten oberen Mittelklasse sind zudem nicht nur aufgrund eigener Auslandserfahrungen weitgehend mit der Möglichkeit eines schulischen Auslandsaufenthalts vertraut, sondern auch aufgrund des sozialen Umfelds, in dem sie sich bewegen – „man weiß es einfach auch von Freunden und Messen und es wird viel drüber gesprochen, auch in der Schule“ (Frau Peters, 2: 19; vgl. auch Abschnitt 3.3). Ein Schuljahr im Ausland zu verbringen, ist sozusagen gängige Praxis und Teil der eigenen Lebenswirklichkeit in dieser Klassenfraktion, unabhängig davon, ob das eigene Kind tatsächlich für ein Jahr ins Ausland geht oder nicht.

9 Das Konzept des Transmissionsprozesses erlaubt es daher auch, den Eltern selbst dann einen wesentlichen Einfluss zuzuschreiben, wenn – wie bei *einzelnen* Fällen innerhalb der transnationalisierten oberen Mittelklasse – der Anstoß zum Auslandsschuljahr durch einen entsprechenden Wunsch des Kindes erfolgt. Zugleich wird dadurch verständlich, dass das Auslandsschuljahr für diese Eltern nur eine von mehreren Optionen ist, um ihrem Kind den Erwerb von transnationalem Humankapital zu ermöglichen.

In der *nicht transnationalisierten Mittelklasse* kommt der Anstoß zum Auslandsstudium dagegen gerade nicht von Seiten der Eltern. Vielmehr erfolgt hier die Initiative typischerweise von Seiten des Kindes, das wiederum durch andere auf die Idee eines Auslandsstudiums gebracht wird – beispielsweise durch Freunde, durch ältere Geschwister, die eine andere Schule besuchen und/oder deren Freunde, durch engagierte Lehrer oder auch durch Hinweise in den Medien. Manche dieser Eltern wissen von der Möglichkeit eines einjährigen Schulauslandsaufenthalts gar nicht, bis sie durch ihr Kind damit konfrontiert werden:

Bis zu dem Zeitpunkt war es überhaupt nicht bei mir [klar], dass es – sage ich jetzt mal so lapidar – so was überhaupt gibt, dass die Kinder jetzt für ein Jahr irgendwo hingehen können und dort zur Schule gehen können, hab ich mich überhaupt nicht [mit] befasst. Das hab ich dann erst mitbekommen, als wir zu diesen ersten Gesprächen waren, wo dann auch diese Gesprächspartner von dieser Organisation uns fragten: „Ist das jetzt Ihre Entscheidung“ – an uns – „oder ist das die Entscheidung vom Kind?“ Wo ich sagte: „Nee, das kommt alles von unserem Sohn.“ (Frau Becker, 16: 400)

Ich hab so was – ich wusste, glaube ich, gar nicht, dass es so was gibt für ein ganzes Jahr. Hab noch nie davon so gehört. Und ich sag’ mal, in dem Moment, als meine Mutter mir es gesagt hat [dass ihre Tochter ins Ausland möchte, SC], da hab ich dann auch da gestanden: „Ja, und wie?“ Da hat sie gesagt: „Na, ich hab schon so angeschrieben über Internet, will mal Unterlagen zugeschickt kriegen“, da sag’ ich: „Na ja, ist ja gut, dann warten wir mal ab“ [lacht]. Ich hätte gar nicht gewusst so, wie ich die Sache angehen soll, muss ich Ihnen sagen. (Frau Meier, 19: 95)

Andere Eltern haben zwar wohl mal von der Möglichkeit eines Auslandsaufenthalts gehört. Dies führt aber nicht unbedingt dazu, dass so etwas auch tatsächlich für das eigene Kind in Betracht gezogen wird. Das Wissen um diese Option verbleibt auf einer eher theoretischen Ebene, ohne in irgendeiner Weise handlungsrelevant zu werden. Diese Differenz deutet sich in der folgenden Äußerung von Herrn Hoffmann an, der durch die Freundinnen seiner Töchter mit dem Phänomen schulischer Auslandsaufenthalte vertraut ist. Dieses Wissen scheint aber nicht zu der Idee geführt zu haben, dass so etwas auch für seinen Sohn infrage kommen könnte.

Ich weiß nicht, ob er das vorher mal so groß erwähnt hat, dass er vielleicht mal ins Ausland will. Es gibt mehrere Kinder, also Freundinnen meiner [...] Tochter, die auch im Ausland waren. [...] ich hab noch eine andere Tochter, da war auch eine Freundin mal in Arizona. Insofern war das also irgendwie ihm bekannt [...]. (Herr Hoffmann, 13: 10)

Das Beispiel illustriert die zuvor erwähnte habituelle Distanz gegenüber schulischen Auslandsaufenthalten bei den Eltern der nicht transnationalisierten Mittelklasse: Dass hier das Wissen um die Möglichkeit eines solchen Auslandsaufenthalts kaum vorhanden oder zumindest nicht handlungsrelevant ist, hängt wesentlich

mit anders gelagerten Erfahrungen und einem darauf basierenden Habitus zusammen. Ein Auslandsschuljahr liegt quasi außerhalb der eigenen Lebenswelt, ist ungewohnt und fremd, sodass eine gewisse Distanz gegenüber solchen Praktiken besteht. Dementsprechend sehen sich diese Eltern relativ unerwartet mit dem Wunsch ihres Kindes nach einem Schuljahr im Ausland konfrontiert und können sich diesen manchmal auch nicht ganz erklären. So erwidern beispielsweise Frau Meier und Herr Hoffmann auf die Frage, wie es dazu gekommen sei, dass ihr Kind ins Ausland gegangen ist:

Wie es dazu kam? Ja, *das* kann ich Ihnen nicht mal so eindeutig sagen, was da ihre Beweggründe waren. Also sie wird's von Klassenkameraden gehört haben, die auch in ihrer Klasse das machen, denn von alleine ist sie nicht drauf gekommen. (Frau Meier, 19: 7)

Ja, das war eigentlich ziemlich überraschend, weil der nie was erzählt hat davon. Aber irgendwie muss der mal die Idee gekriegt haben, so in der 10. Klasse. Und dann ist es so: Meine Tochter hat einen Freund, der war da auch, wo er jetzt hingefahren ist. Und der hat sich da mit ihm drüber unterhalten, fand das wohl eine gute Idee und hat sich dann da informiert [...]. Ja, und dann hat er uns das erzählt [...]. (Herr Hoffmann, 13: 6)

Fehlen hingegen solche meist zufällig zustande kommenden Anregungen aus dem Umfeld des Kindes, dann wird der Auslandsaufenthalt als eine Form des Erwerbs von transnationalem Humankapital gar nicht erst zu einer realisierbaren Option. Insofern spielt das transnationale Humankapital der Eltern (als eine spezifische Form des inkorporierten kulturellen Kapitals) eine erleichternde Rolle für den Zugang zu schulischen Auslandsaufenthalten, während das anders strukturierte kulturelle Kapital der nicht transnationalisierten Mittelklasse nicht in gleicher Weise wirken kann.

3.2.2 Die Haltung der Eltern gegenüber einem Auslandsaufenthalt

Ein zweiter Unterschied zwischen der transnationalisierten und der nicht transnationalisierten Klassenfraktion, der ebenfalls durch die (Nicht-)Verfügung über transnationales kulturelles Kapital bewirkt wird und mit einer gewissen habituellen Distanz bzw. Nähe gegenüber dem Phänomen des Auslandsschuljahrs einhergeht, äußert sich in der Haltung, mit der die Eltern diesem Vorhaben anfänglich begegnen. Bei den Eltern der *nicht transnationalisierten Mittelklasse* reicht diese Haltung von anfänglicher Ablehnung bis zu zwar generell positiven, aber zurückhaltend-abwartenden Reaktionen. Erst die wiederholte Äußerung des Wunsches eines Auslandsschuljahrs, ein argumentatives „Bearbeiten“ der Eltern oder das Erbringen von Vorleistungen wie etwa die Recherche von Austauschorganisationen werden von den Eltern als Signal gedeutet, dass das Kind ein solches Auslandsjahr wirklich „will“. Das Kind muss somit erst noch beweisen, dass der Wunsch ernst gemeint ist und nicht einer vorübergehenden Laune entspringt. Ihm

wird entsprechend auch eine Verantwortung für dessen Realisierung zugewiesen. So erzählt beispielsweise Frau Krüger über ihre Reaktion und die ihres Mannes zur Idee der Tochter, ins Ausland zu gehen:

[...] sie hat dann immer gesagt, sie will ins Ausland, und wir haben das eigentlich so abgewiegelt, weil wir so gesagt haben: „Nee, also so...“ [...] Ja, und dann hat sie sich von alleine [...] in den Sommerferien hingesetzt und hat alle Organisationen angeschrieben, weil ich gesagt habe: „Wenn, dann mach Du es bitte selbst.“ Das hat sie dann auch gemacht und dann kamen die Unterlagen, wir haben gesagt: „Also wenn Du dann soweit bist und Du meinst... also wir gehen auch mit Dir hin zu diesen ganzen Vorstellungen und so, überhaupt kein Problem, wir unterstützen Dich da auch.“ Aber wir wollten erst mal sehen, dass sie den ersten Schritt macht. (Frau Krüger, 10: 7)

Fehlt es dagegen beim Kind an entsprechendem Einsatz und Hartnäckigkeit, wird das Vorhaben von Seiten der Eltern nicht weiter verfolgt. Ein Beispiel hierfür geben die beiden folgenden Äußerungen von zwei Müttern, deren Töchter letztendlich nicht ins Ausland gingen, obwohl sie – angeregt durch jeweils eine Freundin – beide den Wunsch danach geäußert hatten. So antwortet Frau Weber auf die Frage, was aus dem Vorhaben der Tochter wurde, nachdem diese es zur Sprache gebracht hatte:

[...] also wenn ich gesagt hätte: „OK, wir machen das“, dann hätte sie es sicherlich auch gemacht. Aber bei ihrer Freundin war es so, da hat das Mädel das auch mehr oder weniger alleine sich organisiert. Gut, die Eltern haben es dann letztendlich finanziert, aber das Ganze davor, also: sich kümmern, informieren und... also da war sie sehr strebsam. Und daraufhin haben dann die Eltern gesagt: „OK, das muss dein Herzenswunsch sein, dann unterstützen wir das auch“. Und bei unserer Tochter war das so: „Ich würde ja auch gerne. Macht mal!“ [lacht] Und da habe ich gesagt: „Nö, dann kümmere dich, dann können wir nochmal drüber reden“. [...] ich wollte schon, dass sie was selber dafür tut. Also ich wollte ihr das nicht auf'm silbernen Tablett präsentieren. (Frau Weber, 24: 141-147)

Auch folgende Äußerung von Frau Neumann demonstriert, wie wichtig ein Drängen der Tochter für die Realisierung eines Auslandsaufenthalts gewesen wäre. Denn dadurch wäre eventuell die habituelle Distanz der Eltern gegenüber einer solchen Praxis, die zudem mit Sorgen um entstehende Kosten einherging, überwunden worden. Auf die Frage, ob der Wunsch ihrer Tochter noch weiter verfolgt wurde, erwidert Frau Neumann:

Nee, weil sie da nie was gesagt hat. Und ich glaube mal, ich hätte das ihr schon gegönnt, aber da sind ja nun noch andere Kosten mit dran. Für ein Jahr, das ist ja ein bisschen... boah, weiß ich nicht, wie ich das – muss ich ja so sagen – hätte ihr finanzieren sollen. Also wenn sie das partout, so energisch da gewesen wäre, weiß ich nicht, hätte ich mich noch mehr erkundigt. [...] Aber sie hat dazu nichts weiter... also nichts Konkretes gesagt, dass wir das weiter verfolgen. Und dann war das auch erledigt, für mich. (Frau Neumann, 22: 104)

Das Beispiel verdeutlicht, dass der Wunsch des Kindes nach einem Auslandsjahr aufgrund der geringen transnationalen Erfahrungen der Eltern auf keinen entsprechenden Resonanzboden stößt und damit auch nicht aufgegriffen und verstärkt wird. Die Idee des Kindes, für ein Jahr ins Ausland zu gehen, wird erst dann wirkungsmächtig, wenn sie als „Herzenswunsch“ erkennbar wird, wie Frau Weber sagt. Erst dadurch kann dann gegebenenfalls auch die abschreckende Wirkung der hohen Kosten eines Auslandschuljahrs überwunden werden.

Im Vergleich dazu zeichnen sich Eltern der *transnationalisierten oberen Mittelklasse* gerade durch ihre habituelle Nähe gegenüber Auslandsaufenthalten aus. Dies bedeutet nicht, dass Eltern im Einzelfall dieses Vorhaben nicht auch kritisch hinterfragen; aber aufgrund der eigenen transnationalen Erfahrungen ist der dann durch das Kind womöglich zu leistende Aufwand an „Überzeugungsarbeit“ wesentlich geringer. Zugleich werden Widerstände der Kinder gegen ein Auslandsschuljahr, sofern diese auftreten, nicht einfach hingenommen, sondern auf verschiedene Weise bearbeitet. Der folgende Wortwechsel zwischen Herrn und Frau Peters, deren Tochter einem Auslandsjahr anfangs zögerlich begegnete, bringt dies sehr anschaulich zum Ausdruck:

Herr P.: [...] wir kennen ja auch unsere Tochter. Wir fallen da auch nicht gleich irgendwie mit der Tür ins Haus –

Frau P.: sie musste auch nicht –

Herr P.: wir haben sie da in keiner Weise irgendwie zu drängen wollen, sondern haben das immer mal wieder so ein bisschen angedeutet, und das ist dann nach und nach ein bisschen gesackt bei ihr, glaube ich. Es hat ein bisschen im Kopf gearbeitet und dann hat sie das für sich dann irgendwann auch beschlossen. (Herr und Frau Peters, 2: 67-69)

Herrn und Frau Albrecht wiederum gelingt es durch den Kontakt zu einer Bekannten, die ursprüngliche Ablehnung des Sohnes (wie zuvor schon die der Tochter) zu überwinden und ihn zu der „Selbsterkenntnis“ zu bringen, dass ein Auslandsaufenthalt sinnvoll ist:

Und wir hatten noch [...] uns mal mit einer Freundin getroffen, die ein Internat geleitet hat mit ihrem Mann und so Internatsberatung irgendwie machte. [...] die hatte uns besucht, um mit ihm nochmal einfach noch so ein bisschen – also jetzt nicht im Sinne von das „pushen“, aber einfach mal so nochmal ein bisschen uns mal so'n Sonntag unterhalten. [...] ich glaube, das hat beiden schon mal so geholfen, das so ein bisschen besser zu verstehen und einzuordnen. [...] und dann eigentlich so in den nächsten Wochen hat sich bei ihm dann das rauskristallisiert, dass er irgendwann auf einmal kam und sagte: „Ja, ich möcht jetzt“ [...]. (Herr Albrecht, 1: 56)

Innerhalb der nicht transnationalisierten Mittelklasse führt die anfänglich ablehnende bis zögerliche Haltung der Eltern und fehlendes Interesse der Kinder, wie eben beschrieben, unmittelbar dazu, dass das Vorhaben eines Auslandsschul-

jahrs nicht weiter verfolgt wird. In der transnationalisierten oberen Mittelklasse hingegen werden die Kinder (wenn nötig) durch Gespräche, Begegnungen und/oder Aktivitäten dazu gebracht, sich die elterlichen Wünsche bzw. Erwartungen selbst anzueignen. Wie die obigen Zitate deutlich machen, wird dieser „Anpassungsprozess“ des Kindes von den Eltern einerseits strategisch initiiert. Andererseits verwehren sich beide Elternteile aber gegen den Eindruck, das Kind wäre zu einem Schuljahr ins Ausland gezwungen worden, und betonen, dieses habe den Auslandsaufenthalt auch selbst gewollt. Dieses Spannungsverhältnis verweist wiederum auf den für die „Vererbung“ von kulturellem Kapital typischen Transmissionsprozess, in dem die Eltern ihr kulturelles Kapital relativ verdeckt an die Kinder weitergeben. Allerdings bedeutet dies nicht, dass dieser Transmissions- und „Anpassungsprozess“ in der transnationalisierten oberen Mittelklasse immer erfolgreich verläuft, es also zwangsläufig zu einem Auslandsschuljahr kommt. So gelang es beispielsweise Frau Thomas trotz zahlreicher Überzeugungsversuche und Aktivitäten wie des Besuchs von Schüleraustausch-Messen letztendlich nicht, ihren Sohn von einem Auslandsschuljahr zu überzeugen:

Das letzte Mal eben jetzt, als wir in Hannover [bei einer Messe] waren, aber da hatte er auch ganz klar gesagt [...], die Ziele, die angeboten werden, sind für ihn gar nicht so interessant. [..., erwähnt Frankreich, England und die USA] also da waren dann bei jedem Ziel, wo wir geschaut haben – ich hab dann auch gesagt: „Australien wäre auch schön“, so –, sagte er immer gleich: „Nein, nein, nein“. Und es ist so, wenn man merkt, das ist so ein Block, deswegen macht man eigentlich dann auch nicht weiter. Also er sagte aber selber, er geht da wieder drauf zu, wenn er mit dem Abitur fertig ist. Da ist er also auch selber einfach vernünftig. Was soll man dagegen sagen als Eltern? (Frau Thomas, 11:12)

Gerade das von Frau Thomas gegen Ende dieses Zitats verwendete Adverb „vernünftig“ zeigt aber noch einmal recht deutlich, für wie sinnvoll und notwendig sie den Erwerb von Auslandserfahrungen prinzipiell erachtet.

3.3 Unterschiede im sozialen Kapital und deren Folgen

Zuletzt gehen wir der Frage nach, auf welche Weise sich das soziale Kapital der Familien auf den Zugang zu schulischen Auslandsaufenthalten auswirkt. Aus der Forschung zur Auslandsmobilität von Studierenden (Heublein et al. 2008; Brooks und Waters 2010; Carlson 2013) ist bekannt, dass das soziale Umfeld eine wesentliche Rolle dafür spielt, ob und wie ein solcher Auslandsaufenthalt zustande kommt. Ein ähnlicher Einfluss ist daher auch mit Blick auf schulische Aus-

landsaufenthalte zu erwarten. Wir fokussieren dabei insbesondere auf das soziale Umfeld des Kindes, also auf dessen Freundeskreis bzw. das schulische Umfeld.¹⁰

Ein Vergleich der beiden Klassenfraktionen zeigt den schon bekannten Gegensatz: Familien der *transnationalisierten oberen Mittelklasse* verfügen nicht nur über eigene Auslandserfahrungen und kennen zahlreiche andere in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis, deren Kinder ebenfalls eine Zeit lang eine Schule im Ausland besuch(t)en. Im Freundeskreis bzw. im schulischen Umfeld der Kinder scheint ein Auslandsaufenthalt ebenfalls gängige Praxis zu sein. So antwortet ein Vater auf die Frage, ob auch aus dem Freundeskreis des Sohnes bzw. aus dessen Jahrgang viele andere ins Ausland gegangen seien:

Also ich würde sagen, hier in Zehlendorf ist es eher häufig, dass die die Schule für ein Jahr verlassen und ins Ausland gehen. [...] was ich so mitkriege, alleine aus den Klassen, [...] also da ist wirklich ein hoher Prozentsatz, also so, dass die richtig die Klassen nachfüllen können. (Herr Hartmann, 3: 71; vgl. auch Fußnote 10)

Auch andere Eltern aus dieser Klassenfraktion betonen, dass viele Kinder aus dem sozialen Umfeld ihres Kindes ebenfalls einen Auslandsaufenthalt absolvieren. Auffällig ist dabei, dass diese Einschätzung auch von jenen Eltern dieser Klassenfraktion geteilt wird, deren Kind nicht ins Ausland gegangen ist, was ebenfalls dafür spricht, dass Auslandsaufenthalte hier eine generell übliche Praxis sind.

Die weite Verbreitung von Auslandsaufenthalten innerhalb des sozialen Umfelds der Kinder der transnationalisierten oberen Mittelklasse führt auf verschiedene Weisen zu einer Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass auch das eigene Kind ins Ausland geht. So erhält die Idee eines Auslandsschuljahrs durch die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler wie die der Eltern untereinander eine quasi eigendynamische Verbreitung, wie die folgende Äußerung von Frau Mertens verdeutlicht:

[...] es gab eben 4-5 [in der Klasse des Sohnes], die... wie so eine Art Selbstläufer: Einer hat mal angefangen, darüber zu reden – ich glaube, mein Sohn war mit der Erste, der das wollte –, und dann merkte man auch so beim nächsten Elternabend, dass man angesprochen wurde: „Wie, ich hab gehört, dein Sohn möchte gerne weg, und meine Tochter hat das auch gehört, jetzt möchte die auch ganz gerne, wie habt ihr denn das und wo seid ihr?“, und so kam eins zum anderen, dass man drüber gesprochen hat und dann eine Empfehlung weitergeben konnte oder Erfahrungen austauschen konnte. (Frau Mertens, 5: 25)

¹⁰ Auch Gerhards und Hans (2013) verweisen auf das Sozialkapital der Kinder als wichtigen Einflussfaktor, können aber aufgrund von Datenbeschränkungen des Sozio-oekonomischen Panels diesem Aspekt nicht weiter nachgehen.

Dadurch wird unter Umständen auch bei den Eltern erst der konkrete Gedanke an ein Auslandsschuljahr als Option für ihr Kind ausgelöst, wie aus folgender Bemerkung von Frau Jakobi hervorgeht:

Ich weiß nicht, ich habe irgendwie in dem Moment, wo Elternabende waren in der Schule, das wurde gesprochen danach, wo wir uns getroffen haben im Restaurant – so mit die Mütter gerne quatschen –, die haben natürlich viel erzählt: „Meine Tochter geht hin“ oder „mein Sohn geht hin“, und ich hab gedacht: Nee... vielleicht ist [es] auch nicht verkehrt, dass mein Sohn auch irgendwo [hin]-geht? (Frau Jakobi, 12: 9)

Die starke Verbreitung von Auslandsaufenthalten innerhalb des sozialen Umfelds der Kinder macht es zudem wesentlich einfacher, sich über organisatorische Fragen in diesem Zusammenhang auszutauschen. Unsicherheiten angesichts eines unüberblickbaren und sehr diversen Angebots an Austauschorganisationen, Zielländern, Preisen und Zusatzoptionen werden so minimiert. Außerdem leistet das soziale Umfeld einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Unsicherheiten und Ängsten der Schülerinnen und Schüler, die auch bei denen bestehen können, die von Haus aus bereits über Auslandserfahrungen verfügen. So räumen manche Eltern aus der transnationalisierten oberen Mittelklasse ein, dass die Tatsache, dass auch Freunde ihrer Kinder ins Ausland gingen, durchaus hilfreich war, um das eigene Kind für ein solches Vorhaben zu gewinnen:

Aber ich denke, das Ausschlaggebende ist auch, dass sie dann sehen, dass Schulfreunde oder Freunde von ihnen das auch machen, und dann wollen sie es eigentlich letztendlich auch, obwohl sie am Anfang Bedenken haben: „Na ja, doch so lange weg...“. Aber das war bei beiden [unserer Kinder] eigentlich dann das Ausschlaggebende, dass sie gesehen haben: „Mensch, die machen das auch, mit denen ich befreundet bin, dann kommt das für mich auch infrage“. Das muss ich schon ehrlich sagen. (Frau Albrecht, 1: 20)

Die umgekehrte Situation findet man hingegen häufig bei Familien der *nicht transnationalisierten Mittelklasse*. Hier berichten die Eltern – unabhängig davon, ob das Kind im Ausland war oder nicht –, dass von den Freunden bzw. Mitschülerinnen und -schülern ihrer Kinder keine oder nur wenige ins Ausland gegangen sind. Ein schulischer Auslandsaufenthalt im sozialen Umfeld dieser Kinder ist somit eher untypisch.¹¹ Wie zuvor beschrieben, erhalten zwar auch diese Kin-

11 Dieser Eindruck aus den Interviews spiegelt sich auch in der Anzahl von Schülerinnen und Schülern wider, die im Schuljahr 2011/12 an den von uns kontaktierten Schulen im Ausland waren. Während diese an dem Gymnasium im Berliner Südwesten, über das ein Großteil der Befragten der transnationalisierten oberen Mittelklasse gewonnen wurde, bei ca. 17 Schülerinnen und Schülern lag, waren an den kontaktierten Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen im Berliner Norden und Nordosten nur drei bis vier zu der Zeit im Ausland. Wie eine Nachfrage bei vergleichbaren Schulen in dem jeweiligen Stadtgebiet ergab, sind diese Zahlen durchaus typisch: So waren an mehreren Gymnasien im Berliner Südwesten in dem Schuljahr mindestens

der von Einzelnen in ihrem Umfeld (allerdings meist nicht aus dem schulischen Kontext) den Anstoß, für ein Jahr ins Ausland zu gehen; es fehlt aber eine vergleichbare soziale Struktur, die *systematisch* dafür sorgen würde, dass auch die Kinder dieser Klassenfraktion mit der Praxis des Auslandsaufenthalts in Berührung kommen. Aufgrund der wesentlich geringeren Verbreitung von schulischen Auslandsaufenthalten entfallen hier zudem die zuvor genannten Austausch- und Unterstützungsprozesse, wie sie innerhalb der transnationalisierten oberen Mittelklasse typisch sind und die neben dem ökonomischen und kulturellen Kapital dieser Eltern den Zugang zum Auslandsschuljahr unterstützen.

Der Einfluss des sozialen Umfelds kann interessanterweise aber auch in umgekehrter Richtung erfolgen. Eltern aus beiden Klassenfraktionen erzählen, dass ein Auslandsschuljahr nicht zuletzt wegen der Freunde des Kindes nicht zustande kam. So erwähnt Frau Krause, dass diese Option zwar mal kurz bei ihnen in der Familie thematisiert wurde, ihre Tochter aber – nicht zuletzt wegen ihrer hiesigen Freunde – keinerlei Interesse daran zeigte: „Keine Lust. Nö, also das will sie ja nun gar nicht. Und dann hier: keine Freunde und... nee“ (23: 195). Und Frau Neumann, wie Frau Krause Teil der nicht transnationalisierten (unteren) Mittelklasse, schildert, wie ein kürzerer Sprachurlaub, den ihre Tochter zusammen mit einer Freundin im Ausland machen wollte, letztlich wegen dieser Freundin doch nicht zustande kam:

Wollte sie – drei Wochen oder was? – so einen Sprachurlaub machen mit einer Freundin. Und da habe ich gesagt: „Gut, wir versuchen, dir das zu ermöglichen. Mach das, erkundige dich“. Hat sie auch schon am Computer gesessen und hat da schon konkreter was in der Hand gehabt, so [...] aber die Freundin hat dann leider doch nicht mitgemacht. Eine andere war dann nicht und dann war das auch erstmal erledigt wieder. (Frau Neumann, 22: 98)

Auch Frau Jakobi, die der transnationalisierten oberen Mittelklasse angehört, geht davon aus, dass ihr Sohn wegen seiner Freunde auf ihren Vorschlag eines Auslandsschuljahrs ablehnend reagierte, sodass sie diese Idee schließlich nicht weiter verfolgte:

[...] er hat gesagt: „Mama, ich überlege es mir“, aber er hat gesagt: „Nee, das möchte ich nicht.“ Er hat gesagt, nach [der Schule] will er lieber danach sozusagen ein Jahr nehmen und ins Ausland fahren und schon in Ruhe alles machen. Und vor allem, dass die Freunde noch alle da sind, mit denen man sozusagen in die Schule geht, das war für ihn wichtig. (Frau Jakobi 12: 7)

10 bis teilweise 20 Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs im Ausland; bei den Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen im Berliner Norden und Nordosten lag diese Zahl dagegen bei Null bis Vier.

Dem sozialen Umfeld des Kindes kommt damit – zusätzlich zum ökonomischen und kulturellen Kapital des Elternhauses – eine wesentliche Bedeutung für das (Nicht-)Zustandekommen eines Auslandsaufenthalts zu, da es die Bereitschaft der Kinder, sich auf so ein Erlebnis einzulassen, strukturiert. Angesichts der recht häufigen Verbreitung dieser Praxis im sozialen Umfeld der Kinder der transnationalisierten oberen Mittelklasse werden die meistens vom Elternhaus ohnehin gegebenen Impulse in Richtung eines Auslandsschuljahrs durch den Freundeskreis weiter ergänzt und verstärkt, während das soziale Umfeld der Kinder der nicht transnationalisierten Mittelklasse die von Seiten der Eltern fehlenden Anstöße gerade eher nicht kompensiert. Fehlt dann beim Kind das Interesse an einem Auslandsaufenthalt bzw. ist es nicht energisch genug, den eigenen Wunsch gegen Widerstände durchzusetzen, dann kommt ein Auslandsaufenthalt nicht zustande. Bei den Kindern der transnationalisierten oberen Mittelklasse wird dagegen eine ursprüngliche Ablehnung durch die recht häufige Verbreitung des Auslandsjahrs im sozialen Umfeld und die direkten und indirekten Bemühungen der Eltern eher nochmals revidiert.

4. Fazit

Transnationales Humankapital, d. h. Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen und ähnliche Fertigkeiten, ist heutzutage für Bildungs- und Berufskarrieren von wachsender Bedeutung. Gleichzeitig bestehen nachgewiesenermaßen größere soziale Ungleichheiten im Zugang zu dieser Kapitalsorte. Auf der Grundlage von Leitfadenterviews mit Eltern schulpflichtiger Jugendlicher und mit Bezugnahme auf die Theorie Bourdieus haben wir versucht, die klassenspezifischen Prozesse und Mechanismen des Erwerbs von transnationalem Kapital am Beispiel des Schülerauslandsjahrs genauer zu identifizieren.

Dabei zeigte sich, dass die Teilnahme an Schüleraustauschprogrammen in erster Linie ein Mittelklassenphänomen ist. Wie auch aufgrund quantitativer Untersuchungen bekannt ist, nehmen Kinder aus unteren sozialen Klassen daran so gut wie nie teil. Weiterhin konnten wir nachzeichnen, *wie* sich die unterschiedliche Ausstattung der Elternhäuser mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital konkret auf das (Nicht-)Zustandekommen eines Auslandsschuljahrs auswirkt. Vor allem die eigenen Auslandserfahrungen, das transnationale kulturelle Kapital der Eltern, spielen dabei eine entscheidende Rolle, da sie zur Inkorporierung bestimmter Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata führen, durch die ein schulisches Auslandsjahr nicht als etwas Fremdes erfahren wird. Zugleich zeigen die Analysen, dass es trotz der Unterschiede in der Kapitalaus-

stattung zwischen der unteren und oberen Mittelklasse manchen Kindern aus der unteren Mittelklasse gelingt, Zugang zu einem Auslandsaufenthalt zu erhalten. Insofern führt die spezifische Kapitalausstattung der oberen Mittelklasse zu einem privilegierten Zugang zum Schüleraustausch, während die anders geartete Kapitalausstattung der unteren Mittelklasse den Auslandsaufenthalt zwar nicht ausschließt, dessen Zustandekommen aber deutlich unsicherer macht. Tabelle 7.1 fasst die wesentlichen Befunde unserer Untersuchung zusammen.

Tabelle 7.1: Klassenspezifische Zugangsweisen zu schulischen Auslandsaufenthalten

		Privilegierter Zugang	Unsicherer Zugang	
<i>ökonomisches Kapital</i>	+	gewisse Wahlfreiheit und Unabhängigkeit	unsichere Kompensationsmöglichkeiten, Abhängigkeit von externen Anforderungen	– <i>ökonomisches Kapital</i>
<i>inkorporiertes transnationales kulturelles Kapital</i>	+	habituelle Nähe	habituelle Distanz	– <i>inkorporiertes transnationales kulturelles Kapital</i>
<i>soziales Kapital</i>	+	Auslandsjahr gängige Praxis, eher unterstützende/verstärkende Wirkung	Auslandsjahr untypisch, eher fehlende bis geringe Unterstützung	– <i>soziales Kapital</i>

Der *privilegierte* Zugang zum Erwerb von transnationalem Humankapital, der typischerweise in der transnationalisierten oberen Mittelklasse zu finden ist, ergibt sich zunächst aufgrund ihrer Ausstattung mit ökonomischem Kapital. Denn sie kann sich den mit relativ hohen finanziellen Kosten verbundenen Auslandsaufenthalt eher leisten. Das ökonomische Kapital sichert ihren Mitgliedern zudem eine höhere Wahlfreiheit und Unabhängigkeit gegenüber den unterschiedlichen Angeboten von Austausch Anbietern und auch gegenüber der Notwendigkeit, sich um zusätzliche finanzielle Unterstützung bemühen zu müssen. Das inkorporierte transnationale Kapital der Familien in Form von eigenen transnationalen Erfahrungen führt wiederum zu einer habituellen Nähe gegenüber der Praxis schulischer Auslandsaufenthalte. Dies äußert sich unter anderem dadurch, dass der Anstoß zum Auslandsaufenthalt überwiegend von Seiten der Eltern ausgeht, die mit dieser Praxis vertraut sind und ihr gegenüber eine positive Haltung einnehmen. Hinzu kommt eine familiäre Praxis, durch die die Kinder schon frühzeitig auf positive Weise mit dem Thema „Ausland“ konfrontiert und auf eigene

Auslandserfahrungen vorbereitet werden. In Anlehnung an Bertaux und Bertaux-Wiame (1991) sowie Brake und Büchner (2003) lässt sich daher von einem intergenerationalen Transmissionsprozess sprechen, in dem das elterliche transnationale kulturelle Kapital an die Kinder „vererbt“ wird. Durch die weite Verbreitung schulischer Auslandsaufenthalte im Freundeskreis und im schulischen Umfeld des Kindes wirkt das Sozialkapital der Eltern und Kinder schließlich positiv verstärkend auf das Zustandekommen eines Auslandsschuljahrs ein. Insgesamt zeigen sich damit deutliche Anzeichen dafür, dass das schulische Auslandsjahr als Teil der sozialen Reproduktion dieser Klassenfraktion im Sinne Bourdieus (1983, 1987) interpretiert werden kann.

Die zweite Art des Zugangs zu einem Auslandsaufenthalt, die vor allem für Familien der nicht transnationalisierten Mittelklasse typisch ist, geht mit hohen *Unsicherheiten* einher und erfordert ein hohes Maß an Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler. Die treibenden Akteure in diesem Prozess sind zumindest anfänglich nicht die Eltern. Insbesondere bei einer vergleichsweise geringen Ausstattung mit ökonomischen Ressourcen schrecken sie angesichts der mit einem Auslandsschuljahr verbundenen Kosten eher davor zurück; gleichzeitig gehen die bestehenden Möglichkeiten zur finanziellen Kompensation fehlender eigener Mittel mit größeren Unwägbarkeiten und Abhängigkeiten einher. Aufgrund der verhältnismäßig geringeren Verfügung über eigene transnationale Erfahrungen ist ein Auslandsaufenthalt alles andere als selbstverständlich und gehört entsprechend nicht zum gewohnten Repertoire an Bildungsoptionen für das eigene Kind. Die habituelle Distanz gegenüber der Praxis des Auslandsaufenthalts führt dazu, dass in den Familien der nicht transnationalisierten Mittelklasse der Initiative der Kinder eine entscheidende Rolle zukommt. Sie müssen den Wunsch nach einem Auslandsschuljahr überhaupt äußern und ihn dann auch gegenüber den Eltern glaubhaft machen und auf seine Verwirklichung drängen. Das soziale Umfeld der Kinder erhält somit einen besonderen Stellenwert, da zu erwarten ist, dass statt der Eltern die Anregung zum Auslandsschuljahr vor allem von hier aus erfolgt. Tatsächlich werden in der nicht transnationalisierten Mittelklasse die Kinder typischerweise durch einzelne Personen aus ihrem sozialen Umfeld zu dieser Möglichkeit angeregt. Da aber ein Auslandsschuljahr im sozialen Umfeld dieser Kinder – anders als bei der transnationalisierten oberen Mittelklasse – nicht besonders häufig ist, sind die Chance einer solchen Anregung entsprechend gering.

Literatur

- Ball, Stephen J. 2003. *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bertaux, Daniel und Isabelle Bertaux-Wiame. 1991. „Was du ererbt von deinen Vätern...“. Transmisionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 4 (1): 13-40.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1985. Sozialer Raum und „Klassen“. In *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon. 2 Vorlesungen*, hrsg. von Pierre Bourdieu, 7-46. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*, hrsg. von Reinhard Kreckel, 183-198. Göttingen: Schwartz.
- Brake, Anne und Peter Büchner. 2003. Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4): 618-639.
- Brooks, Rachel und Johanna Waters. 2010. Social networks and educational mobility: the experience of UK students. *Globalisation, Societies and Education* 8 (1): 143-157.
- Brown, Phillip. 2000. The globalisation of positional competition? *Sociology* 34 (4): 633-653.
- Büchner, Charlotte. 2004. Investition in Humankapital: Auslandsaufenthalte von Schülern. *DIW-Wochenbericht* 45/2004: 709-712.
- Burzan, Nicole. 2010. Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte. Zur Einleitung. In *Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte*, hrsg. von Nicole Burzan und Peter A. Berger, 7-20. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butler, Tim. 1995. The debate over the middle classes. In *Social change and the middle classes*, hrsg. von Tim Butler und Mike Savage, 26-36. London: UCL Press.
- Carlson, Sören. 2013. Becoming a mobile student – a processual perspective on German degree student mobility. *Population, Space and Place* 19 (2): 168-180.
- Deutscher Bundestag. 2013. Auswahlverfahren Parlamentarisches Patenschafts-Programm. http://www.bundestag.de/bundestag/europa_internationales/internat_austausch/ppp/auswahlverfahren.html. Zugegriffen: 19.3.2013.
- Devine, Fiona. 2004. *Class practices. How parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finger, Claudia. 2011. The social selectivity of international mobility among German university students. A multi-level analysis of the impact of the Bologna Process. *WZB Discussion Paper* SP I 2011-503. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin.
- Gerhards, Jürgen. 2010. *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales Kapital als Resource in einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gerhards, Jürgen und Silke Hans. 2013. Transnational human capital, education, and social inequality. Analyses of international student exchange. *Zeitschrift für Soziologie* 42 (2): 99-117.
- Heath, Sue. 2007. Widening the gap: pre-university gap years and the ‘economy of experience’. *British Journal of Sociology of Education* 28 (1): 89-103.
- Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch und Markus Lörz. 2008. Auslandsmobilität deutscher Studierender: Ausmaß, Motive und Gründe des Desinteresses. *Bildung und Erziehung* 61 (4): 437-450.
- Kelle, Udo und Susann Kluge. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarb. Aufl.

- King, Russell, Allan Findlay, Jill Ahrens und Mairead Dunne. 2011. Reproducing advantage: the perspective of English school leavers on studying abroad. *Globalisation, Societies and Education* 9 (2): 161-181.
- Koehn, Peter H. und James N. Rosenau. 2002. Transnational competence in an emergent epoch. *International Studies Perspectives* 3 (2): 105-127.
- Kratz, Fabian. 2012. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die internationale Mobilität und den Stellensuchradius von Studierenden und Hochschulabsolventen. *Soziale Welt* 63 (1): 45-64.
- Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler. 2006. Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, hrsg. von Werner Georg, 55-92. Konstanz: UVK.
- Lareau, Annette. 2003. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, Annette. 2002. Invisible inequality: social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review* 67 (5): 747-776.
- Lörz, Markus und Marian Krawietz. 2011. Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63 (2):185-205.
- Mau, Steffen. 2012. *Lebenschancen. Wohin driftet die Mittelschicht?* Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen. 2007. *Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten*. Frankfurt/Main: Campus.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth. 2002. *Student mobility and narrative in Europe. The new strangers*. London: Routledge.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr. 2009. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg, 2., korr. Aufl.
- Schmidt, Volker H. und Tiffany Jordan Chuang May. 2014. Educating Global Citizens. In *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*, hrsg. von Jürgen Gerhards, Silke Hans und Sören Carlson, 49-72. Wiesbaden: Springer VS.
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin. 2010. Monitoring Soziale Stadtentwicklung 2010. Fortschreibung für den Zeitraum 2008-2009. http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2010/monitoring_soziale_stadtentwicklung_endbericht_2010.pdf. Zugegriffen: 7.3.2013.
- Strauss, Anselm L. 1994. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Terbeck, Thomas. 2012. *Handbuch Fernweh. Der Ratgeber zum Schüleraustausch*. Cappenberg: Weltweiser, 11., vollständig überarb. u. erw. Aufl.
- Thomas, Alexander, Celine Chang und Heike Abt. 2007. *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tucci, Ingrid und Gert G. Wagner. 2003. Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor. *Wochenbericht des DIW Berlin* 70 (41): 611-615.
- Waters, Johanna und Rachel Brooks. 2010. Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. *British Journal of Sociology of Education* 31 (2): 217-228.
- Weenink, Don. 2008. Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology* 42 (6):1089-1106.

Weichbrodt, Michael. 2014. Einjährige Schüleraustauschprogramme in Deutschland – gesellschaftliche Bedeutung, historische Entwicklung und Struktur der Anbieterorganisationen. In: *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*, hrsg. von Jürgen Gerhards, Silke Hans und Sören Carlson, 73-92. Wiesbaden: Springer VS.