

Reentry-Erfahrungen durch Lehramtsstudierende mit einer modernen Fremdsprache nach einem Auslandsaufenthalt

Raphaela Porsch¹ und Sebastian Lüling²

German pre-service teachers studying a modern foreign language are increasingly required to study or work abroad during the first phase of their teaching training. These oftentimes intense and transformative stays abroad are frequently followed by a challenging reentry phase. In Germany however, only very little research has been done in this area. With the help of a focus group interview with five teacher students, the results that are based on a qualitative content analysis show that participants faced significant reentry challenges, especially with regard to identity and other cognitive processes. Their time reintegrating into their home environment and continuing their education was often marked by sadness, a sense of loss and practical problems. Despite their desire to reflect on and discuss their reentry experience with others, in their view the university should not provide support measures such as reentry seminars. Possible consequences for teacher training in Germany and future research are discussed.

1. Einleitung

Auslandsaufenthalte während der Ausbildung können für den beruflichen Aufstieg von Vorteil sein, die kulturelle Sensibilität erhöhen (z.B. Rexeisen 2013; Boye 2016) und zur Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen beitragen (z.B. Llanes & Muñoz 2009; Serrano, Llanes & Tragant 2016). Praktika oder Studienaufenthalte im Ausland sind für Lehramtsstudierende, die eine moderne Fremdsprache als Unterrichtsfach gewählt haben, für das professionelle Handeln im Lehrerberuf von besonderer Bedeutung. Entsprechend haben mehrere Bundesländer Auslandsaufenthalte als einen obligatorischen Bestandteil während des Lehramtsstudiums in der Ausbildung verankert. So umfasst das Studium einer modernen Fremdsprache im Lehramt in Nordrhein-Westfalen "mindestens einen Auslandsaufenthalt von drei Monaten Dauer in einem Land, in dem die studierte Sprache als Landessprache gesprochen wird" (MSW NRW 2009/2016, §11 Absatz 10). Obwohl davon auszugehen ist, dass bereits ohne diese Verpflichtung Studierende, die eine moderne Fremdsprache als Unterrichtsfach gewählt haben, hohes Interesse an einem Auslandsaufenthalt besitzen, und einige Universitäten

1 Korrespondenzadresse: Dr. Raphaela Porsch, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster, E-Mail: porsch@uni-muenster.de

2 Korrespondenzadresse: Sebastian Lüling, Frauenstraße 3, Friedrich-Ebert-Str. 23, 48153 Münster, E-Mail: s.lueling@uni-muenster.de

bereits vor der Bologna-Reform eine Zeit im Ausland von ihren Studierenden erwarteten, stellt ein verpflichtendes Auslandsstudium an vielen Universitäten eine Neuerung in der Lehrerbildung dar. Vor diesem Hintergrund verwundert, dass im deutschsprachigen Raum bislang wenige Forschungsarbeiten zum Thema 'Auslandserfahrungen in der Lehramtsausbildung' vorliegen (Ausnahmen z.B. Ehrenreich 2004; Braun 2010; vgl. auch Boye 2016). Normativ als auch empirisch kann umfangreich argumentiert werden, dass Auslandsaufenthalte zahlreiche Potenziale besitzen (z.B. die Erweiterung interkultureller und sprachlicher Kompetenzen). Allerdings kann ein längerer, aber zeitlich begrenzter Aufenthalt in einer anderen Kultur und die Rückkehr ins Heimatland herausfordernd sein, da mehrere Transitionen bewältigt werden müssen. Die in diesem Beitrag vorgestellte qualitative Studie widmet sich der bislang im deutschsprachigen Raum nicht bearbeiteten Frage, ob Lehramtsstudierende nach der Rückkehr einen sog. *Reentry-Schock* erleben und wie sie mit etwaigen Schwierigkeiten in der Zeit nach dem Auslandsaufenthalt umgehen. Da es sich um eine in der ersten Phase der Lehramtsausbildung implementierte Lernform handelt, wird zudem die Frage diskutiert, inwiefern Studierende eine Unterstützung seitens der Hochschule wünschen bzw. wie sie bestehende Maßnahmen bewerten.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Die *Reentry-Phase* und der *Reentry-Schock*

Die Zeit nach einem Auslandsaufenthalt wird in der englischsprachigen Literatur häufig als *Reentry-Phase* bezeichnet (z.B. Callahan 2010). In dieser Zeit müssen sich Personen, die längere Zeit in einem Land mit einer für sie fremden Kultur gelebt haben, in die Heimatkultur wiederefinden. Laut Westwood, Lawrence und Paul (1986: 223) wird gewöhnlich nur dann von einer *Reentry-Phase* gesprochen, wenn die Personen zuvor nicht nur oberflächlichen Kontakt mit einer fremden Kultur hatten (z.B. auf kurzen Reisen), sondern ein Eintauchen (*immersion*) stattgefunden hat. Sofern diese Zeit der Wiederanpassung mit psychischen (negativen) Folgen (z.B. Schermut) oder sozio-kulturellen Schwierigkeiten verbunden ist, wird von einem *Reentry-Schock* gesprochen (vgl. Huff 2001: 246). In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff *reverse culture shock* verwendet, der Ähnlichkeiten mit einem Kulturschock besitzt, "although the focus is on the stresses and challenges associated with moving back to one's own home culture after one has sojourned or lived in another cultural environment" (Presbitero 2016: 29). Die "zutiefst persönliche Erfahrung" (Storti 2003: 13) eines *Reentry-Schocks* kann einige Tage oder in einigen Fällen sogar mehrere Jahre dauern (vgl.

Cox 2006: 28). Als mögliche Ursachen wurden in der Literatur u.a. beschrieben, dass solche Schwierigkeiten nach der Heimkehr nicht erwartet wurden. So rechnen Austauschstudierende für gewöhnlich mit kulturellen Unterschieden und stellen sich darauf ein, sich anpassen zu müssen (vgl. Christofi & Thompson 2007: 54), gehen bei der Rückkehr jedoch davon aus, dass das Heimatland bekannt ist. Da sie jedoch während ihres Auslandsaufenthalts (oftmals unbewusst) einen Veränderungsprozess erlebt haben (z.B. hinsichtlich persönlicher Wertvorstellungen, dem eigenen Weltbild, der Persönlichkeit), sehen sie ihre Heimat mit neuen Augen, wodurch sich ein Gefühl von Entfremdung einstellen kann (vgl. Cox 2006: 26). Zudem können Rückkehrende negativ überrascht werden, sofern sie während ihres Auslandsaufenthalts idealisierte Vorstellungen über ihre Heimat entwickelt haben (vgl. Christofi & Thompson 2007). Ein weiterer Grund können Verlustgefühle sein, die auftreten, da Freunde zurückgelassen (vgl. Kartoshkina 2015: 39) oder Lebensweisen aufgegeben werden müssen (vgl. Arthur 2003: 175; Christofi & Thompson 2007: 62; Dettweiler, Ünlü, Lauterbach, Legl, Simon & Kugelmann 2015: 79; Kartoshkina 2015: 43). Aus Studien ist schließlich bekannt, dass Rückkehrende Schwierigkeiten haben können, ihre Gedanken zu ordnen und zu artikulieren (vgl. Gardner, Gross & Steglitz 2008: 3f.). Zudem kann auch das Gesprächsverhalten der Freunde und Familie zurück im Heimatland Ursache für Irritationen sein, wenn diese eher 'oberflächlich' fragen (vgl. Allison, Davis-Berman & Berman 2011: 8f.; Kortegast & Boisfontaine 2015: 817) und die Kommunikationsbedürfnisse nach der Heimkehr nicht befriedigt werden können. Zu betonen ist, dass das Erlebnis der Rückkehr im Sinne eines Transitionsprozesses individuell sehr unterschiedlich sein kann und spezifische Lebensumstände (z.B. veränderter Status einer Partnerschaft) und verfügbare Ressourcen (vgl. Abschnitt 2.2) Auswirkungen auf die Intensität und Länge im Erleben eines solchen Schocks haben können.

Zur Beschreibung der Phasen eines Auslandsaufenthaltes und der Rückkehrphase wird in der *Reentry*-Forschung häufig auf die sogenannte W-Kurve verwiesen (vgl. Cox 2006: 18; Pritchard 2010: 3; Dettweiler et al. 2015: 86; Gray & Savicki 2015: 264). Dieses Phasenmodell ist eine Erweiterung der U-Kurve, mit der Lysgaard (1955) und später Oberg (1960) den kulturellen Adaptionsprozess und die damit verbundenen Emotionen beschreiben. Lysgaard (1955) geht davon aus, dass ein Mensch während eines Aufenthalts in einer fremden Kultur drei Phasen durchlebt. Zunächst geht er durch eine Flitterwochen-Phase (*honeymoon-period*), in der die fremde Kultur neuartig, reizvoll und interessant erscheint und kulturelle Eigenarten romantisiert werden (vgl. Adler 1981: 381). Darauf folgt eine Krise (Kulturschock), in der sich der Einzelne aufgrund vorgefundener kultureller Unterschiede und möglicher sprachlicher Barrieren fremd, ohnmächtig und unwohl fühlt. Schließlich folgt eine stabilere Phase der Neuanpassung und

Reintegration, in der der oder die Betroffene mehr Verständnis für die fremde Kultur entwickelt und empfindet (vgl. Lysgaard 1955: 50).

Während die W-Kurve primär beschreibt, wann sich ein *Reentry*-Schock ereignet bzw. ereignen würde, soll im Folgenden der Forschungsstand zusammengefasst werden, woran erkennbar ist, dass Heimkehrende einen solchen Schock erleben. Unterschieden wird in Forschungsarbeiten häufig zwischen drei verschiedenen Dimensionen (vgl. Martin & Harrell 2004: 312; Thomas 2009: 27; Szkudlarek 2010: 3-5):

1. **Affektive Aspekte:** Dazu zählen die Emotionen, die durch einen *Reentry*-Schock ausgelöst werden. Rückkehrende können Gefühle wie Fernweh, Traurigkeit, Frustration oder ein generelles Unbehagen empfinden, während sie sich in der oftmals emotional herausfordernden Übergangsphase befinden.
2. **Kognitive Aspekte:** Dem kognitiven Bereich sind die Gedanken, Beobachtungen und Vergleiche zugeordnet, die die *Reentry*-Phase eines Rückkehrenden oftmals prägen. Da Austauschstudierende sich insbesondere während ihrer Rückkehrphase in einer gewissen Spannung zwischen zwei Lebenswelten befinden, müssen sie ihre eigene Haltung gegenüber der Heimat- und Gastkultur neu aushandeln, was zumeist mit einer gedanklichen Auseinandersetzung der eigenen (kulturellen) Identität einhergeht.
3. **Verhaltensaspekte:** Auf praktischer Ebene sehen sich Rückkehrende alltäglichen Herausforderungen gegenübergestellt, die sie zu meistern haben. Dazu gehören die Interaktion mit Freunden und Familienangehörigen, die Wiederaufnahme des Studiums und die Wiederanpassung an die Lebensweise und die Geschwindigkeit in der Heimatkultur.

Im Bereich der affektiven Auswirkungen des *Reentry*-Schocks überwiegen Studien zufolge eher negative Emotionen wie Traurigkeit (z.B. Fernweh), Frustration, Entfremdetsein (z.B. Einsamkeit) oder auch Langeweile (vgl. Dettweiler et al. 2015: 86; Gray & Savicki 2015: 272; Kartoshkina 2015: 43). Butcher (2002: 356f.) zeigt, wie sich Trauergefühle bei Rückkehrenden besonders dadurch verstärken, dass ihnen anders als bei anderen Trauerursachen (z.B. beim Tod eines nahestehenden Verwandten) nur wenig Verständnis und Unterstützung angeboten wird, da viele Daheimgebliebene diese spezielle Form der Traurigkeit kaum kennen und entsprechend auch nicht nachvollziehen können. Ein sehr intensiver *Reentry*-Schock kann daher sogar ein ähnliches Trauergefühl auslösen, welches Hinterbliebene nach Verlust eines nahestehenden Verwandten verspüren (vgl. Chahome & Soeterik 2006). Kartoshkina (2015: 43) verweist darauf, dass einige Studierende auch positive Gefühle während ihrer Rückkehr erfahren haben (u.a.

Dankbarkeit, Begeisterung). Daher plädiert sie dafür, den *Reentry*-Prozess ganzheitlicher zu betrachten und sich in der Forschung nicht allein auf negative Emotionen zu fokussieren (vgl. auch Sussman 2002: 393).

Die kognitiven Auswirkungen eines *Reentry*-Schocks haben ähnlich wie die affektiven Auswirkungen mit den internen Prozessen eines Reisenden zu tun (vgl. Thomas 2009: 61). Darunter fallen die Einstellungen, Wahrnehmungen, Wertvorstellungen und die Denk- und Vergleichsprozesse eines Rückkehrenden (vgl. auch Butcher 2002: 302). Kognitive Operationen (reflektieren, vergleichen, bewerten etc.) können für einen Rückkehrenden insofern als herausfordernd betrachtet werden, als dass sie in der *Reentry*-Phase oftmals mit einer Spannung, die durch das Leben zwischen zwei Kulturen und zwei verschiedenen Lebenswelten entstehen kann, verbunden sind. In der *Reentry*-Forschung wird entsprechend das Konzept der 'kognitiven Dissonanz' auf die *Reentry*-Erfahrung bezogen (z.B. Arthur 2003: 174; Walling, Eriksson, Meese, Ciofica, Gorton & Foy 2006: 161; Stroppa 2011: 171; Kartoshkina 2015: 37). Die zuerst von Festinger (1957) entwickelte Theorie der kognitiven Dissonanz beschreibt einen als unangenehm empfundenen Zustand, der durch eine Unvereinbarkeit von verschiedenen Kognitionen (Wahrnehmungen, Gedanken, Wünsche, Überzeugungen etc.) entsteht (vgl. Cooper 2007: 6f.). Da Menschen tendenziell einen Zustand der Ausgewogenheit (*Equilibrium*) über einen Zustand der Spannung bevorzugen, sind sie bestrebt, diese Spannung zu lösen. In der *Reentry*-Phase können jedoch kognitive Dissonanzen entstehen, die aufgrund des persönlichen Erlebens von zum Teil grundsätzlich verschiedenen Lebenswelten und -vorstellungen nicht einfach zu lösen sind (vgl. Thomas 2009: 62). Auch das Ringen um die eigene (kulturelle) Identität kann dem kognitiven Bereich zugeordnet werden (vgl. Szkudlarek 2010: 4). Das Leben in einer fremden Kultur macht Austauschstudierenden oftmals zum ersten Mal bewusst, dass sie selbst durch ihre Heimatkultur beeinflusst sind und dies Einfluss auf ihre Identität hat (vgl. Wielkiewicz & Turkowski 2010: 660; Marx & Moss 2011: 40f.; Vatalaro, Szente & Levin 2015: 50). Die darauffolgende Rückkehr in die Heimatkultur stellt Rückkehrende vor die Wahl, welche kulturellen Komponenten aus der Gast- und Heimatkultur Teil der eigenen kulturellen Identität sein sollen (vgl. Christofi & Thompson 2007: 60). Dieser Prozess kann vorübergehend eine Identitätskrise auslösen und somit einen etwaigen *Reentry*-Schock zusätzlich verschärfen (vgl. Chang 2009: 261; Thomas 2009: 70).

Auf der praktischen Ebene kann es für Studierende herausfordernd sein, alltägliche Aufgaben zu meistern, sich den sozialen Umgangsformen in der Heimatkultur anzupassen, mit alten Freunden und Familienangehörigen zu interagieren und sich in bekannte Strukturen (z.B. Universität) zu reintegrieren (vgl. Gray 2014: 57), da diese (eigentlich bekannten) Verhaltensweisen und Gewohnheiten im Laufe einer intensiven Auslandserfahrung teilweise verlernt bzw. vergessen

werden können (vgl. Szkudlarek 2010: 4). Mehrere Studien zeigen bspw., dass es Austauschstudierenden oftmals schwerfällt, sich an die Geschwindigkeit in ihrer Heimatkultur (*pace of life*) zu gewöhnen (vgl. Walling et al. 2006: 158; Gray 2014: 37; Vatalaro et al. 2015: 50), oder es bestehen sprachliche Schwierigkeiten (z.B. Callahan 2010).

Eine besondere Auswirkung eines intensiv erlebten *Reentry*-Schocks ist der Wunsch, aus dem Heimatland auszuwandern und zurück ins Gastland zu kehren. Dieser Wunsch tritt v.a. dann auf, wenn der *Reentry*-Schock auch nach längerer Zeit nicht merklich nachlässt und die betreffende Person angesichts von Wiederanpassungsproblemen keine Perspektive mehr sieht, dauerhaft in ihrer Heimatkultur zu bleiben. Christofi und Thompson (2007) untersuchten in ihrer phänomenologischen Studie acht Studierende, die nach einer schwierigen *Reentry*-Phase beschlossen, langfristig in ihrem Gastland zu leben. Als Gründe werden von den Teilnehmenden der Studie Desillusionierung (hinsichtlich der Heimatkultur), Identitätsveränderungen und persönliche Freiheitsbestrebungen genannt (vgl. ebd.: 60f.).

2.2 Bewältigung des *Reentry*-Schocks

Die Rückkehr nach Deutschland nach einem Auslandsaufenthalt kann im Sinne eines Übergangs nach Lazarus (1999) auch als eine Stresssituation beschrieben werden, die nach einer Bewertung der Situation (Verlust, Bedrohung oder Herausforderung) und mithilfe unterschiedlich verfügbarer Ressourcen bewältigt werden muss. Der Umgang erfolgt entweder problem- bzw. ursachenorientiert (Änderung der Situation, z.B. durch Austausch mit Freunden) oder emotions- bzw. symptomorientiert (Einstellungen zur Situation ändern, z.B. Erfahrung als Chance begreifen). Schließlich lässt sich eine auf Vermeidung zielende Strategie (Ablenkung, Rückzug) annehmen (vgl. Kosic 2004). Das Phänomen des *Reentry*-Schocks kann ferner mit Verweis auf Lazarus (1999) als eine Folge von Bewertungen verstanden werden, die rückkehrende Austauschstudierende in einem herausfordernden Anpassungsprozess hinsichtlich der neuen Situation (Rückkehr in die Heimatkultur) und ihrer eigenen Bewältigungsmöglichkeiten vornehmen. Rückkehrende, die einen *Reentry*-Schock erleben, messen ihrer Auslandserfahrung vermutlich eine hohe Bedeutung zu. Gleichzeitig darf nicht der Umkehrschluss gezogen werden, dass das Ausbleiben eines Schocks auf eine oberflächliche Auslandserfahrung verweist. Laut Lazarus (1999) kann eine potenziell stressbeladene Situation entweder als Verlust, als Bedrohung oder als Herausforderung aufgefasst werden. Analog können Rückkehrende ihre Situation als bedrohlich, herausfordernd oder als schmerzlichen Verlust empfinden.

Der Stresstheorie zufolge ist die erfolgreiche Bewältigung von Stresssituationen u.a. davon abhängig, ob dem Individuum bei der Bewältigung genügend geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen. Neben interpersonalen Ressourcen (u.a. Unterstützung durch Freunde und Familie) beziehen sich intrapersonale Ressourcen auf persönliche Eigenschaften wie Selbstwirksamkeit, die wiederum aus der Bewältigung vorheriger Herausforderungen (z.B. Vorerfahrungen mit dem *Reentry*-Prozess) wächst (vgl. Lazarus 1999: 57). Auf der interpersonalen Ebene können Verwandte, Freunde und andere Austauschstudierende Rückkehrern eine Unterstützung sein (vgl. Denner & Schumacher 2014: 24f.). Ebenso können auch institutionelle Hilfen (z.B. Mentoren, Dozenten) als interpersonale Ressourcen betrachtet werden, da auch hier Austauschstudierenden Gesprächsangebote zur Bewältigung der Herausforderungen zur Verfügung stehen können.

Obwohl zahlreiche Studien *Reentry*-Probleme identifizieren konnten, ist bisher nur wenig darüber bekannt, wie Rückkehrer persönlich mit den Herausforderungen in der *Reentry*-Phase umgehen. Untersucht wurden sog. *Copingstile*, die jedoch offenlassen, welche konkrete Handlungsweisen angewendet werden (z.B. Adler 1981; Callahan 2010). Vereinzelt werden in den Studien Empfehlungen abgegeben, die v.a. auf eine kommunikative Verarbeitung von *Reentry*-Problemen zielen (vgl. Weber 2009: 43f.; Chang 2010: 179). Eine systematische Untersuchung und Übersicht ist allerdings nicht bekannt. Neben der Bedeutung von Gesprächen wird das Anschauen von Fotos als eine Bewältigungsstrategie benannt, da hierdurch die persönliche Reflexion (in Form von Erinnerungen) einerseits als auch andererseits das Teilen von Erfahrungen mit Anderen (als Gesprächsimpuls) angeregt werden kann (vgl. Kortegast & Boisfontaine 2015: 817, 826).

2.3 Institutionelle Unterstützungsmaßnahmen eines Auslandsaufenthaltes

In der Diskussion vieler *Reentry*-Studien wird eine verstärkte Unterstützung von heimkommenden Austauschstudierenden empfohlen. So sollen *Reentry*-Seminare unter der Leitung von professionellen interkulturellen Mentoren (*intercultural guides*) die heimkommenden Austauschstudierenden bei ihrer Wiedereingliederung in die heimische Kultur und Umgebung unterstützen (z.B. Marx & Moss 2011: 41f.; Presbitero 2016: 36). Wie effektiv solche Seminare bei der Bewältigung eines *Reentry*-Schocks sind, wurde bisher kaum ausgesucht. Szkudlarek (2010: 12f.) merkt in ihrem Literaturüberblick über die *Reentry*-Forschung kritisch an, dass zwar Vorschläge zur Gestaltung von Workshops gemacht werden, diese jedoch kaum untersucht und bewertet werden. Eine der wenigen Untersuchungen auf diesem Gebiet wurde von Westwood et al. (1986) unternommen. Sie

stellten fest, dass rückkehrende Austauschstudierende die Teilnahme an einem *Reentry*-Workshop überwiegend als wertvoll empfanden, weil dieser ihnen half, abstrakte Gedanken zu konkretisieren, neue Sichtweisen zu entwickeln und ihre Erfahrungen in einer Gruppe 'Gleichgesinnter' zu thematisieren (ebd.: 229). Damals gab es allerdings weniger Kontakt- und Informationsmöglichkeiten mit dem Zielsprachenland, als es heute mithilfe elektronischer Medien der Fall ist, wobei der persönliche Austausch mit Gleichgesinnten auch heute noch als bedeutsam gelten kann.

Eine weitere Möglichkeit, rückkehrende Austauschstudierende von universitärer Seite zu unterstützen, liegt in der Anregung einer schriftlichen Reflexion, um ihre interkulturellen Erfahrungen zu verarbeiten, bspw. in Form von Lerntagebüchern oder Portfolios. An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erfolgte dies zum Zeitpunkt der Studie durch verpflichtende interkulturelle Dossiers für Studierende mit dem Fach Englisch und Praktikumsberichte im Fach Französisch, die in der Fremdsprache verfasst werden müssen. Die Rolle von schriftlichen Reflexionsmaßnahmen während eines *Reentry*-Prozesses ist bisher kaum erforscht. Es kann jedoch angenommen werden, dass diese ähnliche Effekte aufweisen wie vergleichbare schriftliche Reflexionsmittel wie Portfolios. Portfolios werden Studien zufolge von einigen Studierenden positiv aufgenommen, da sie dazu anregen, Erfahrungen zu reflektieren, Erkenntnisse und Erwartungen zu explizieren, Theorie und Praxis zu verknüpfen und persönliche Gedanken zu strukturieren (vgl. Artmann & Herzmann 2016: 142f.).

3. Ziele der Studie und Forschungsfragen

Der Nutzen von Auslandsaufenthalten wurde vielfach empirisch belegt. Insbesondere angehenden Fremdsprachenlehrkräften ermöglichen sie zahlreiche Lerngelegenheiten als Bestandteil der professionellen Entwicklung für den Lehrerberuf. Mit Blick auf die Zunahme obligatorischer Aufenthalte im Lehramtsstudium stellt sich jedoch die Frage, wie Studierende die Rückkehr nach Deutschland erleben. *Reentry*-Erfahrungen sind bedeutsam, da sie auf die Bewertung des Auslandsaufenthaltes und die Wiederaufnahme des Regelstudiums Einfluss nehmen können. Ein Übergang kann im seltenen Fall eines *Reentry*-Schocks beeinträchtigt werden, insbesondere wenn keine geeigneten Strategien zur Bewältigung ergriffen werden. Mit Blick auf die Hochschule als Institution, die Unterstützungsmaßnahmen in diesem Prozess anbieten kann, stellt sich die Frage, ob solche Angebote von Studierenden genutzt bzw. gewünscht werden. Bislang liegen vornehmlich aus dem nordamerikanischen Raum Studien zu *Reentry*-Erfahrungen vor (z.B. Thomas 2009), daher ist nicht bekannt, inwieweit sich diese Erfahrungen

mit denen deutscher Lehramtsstudierender decken. In Deutschland bearbeitete das Thema erst eine Forschergruppe, die jedoch Schüler/innen in Bezug auf ihr Erleben im Ausland untersuchte (Dettweiler et al. 2015). Zudem betrachteten Studien bislang nicht explizit Lehramtsstudierende, die eine Fremdsprache als Unterrichtsfach gewählt haben. Vor diesem Hintergrund sollen die folgenden Fragestellungen beantwortet werden, die sich auf die Sicht von deutschen Lehramtsstudierenden auf ihre Zeit nach dem Auslandsaufenthalt beziehen:

1. Von welchen Erfahrungen nach der Rückkehr aus dem Ausland während ihres Studiums berichten deutsche Lehramtsstudierende?
2. Wie gehen Lehramtsstudierende mit der Rückkehrsituation nach einem Auslandsaufenthalt im Studium um?
3. Wie bewerten Lehramtsstudierende universitäre Unterstützungsmaßnahmen nach einem Auslandsaufenthalt im Studium?

4. Methode

4.1 Design und Stichprobe

Im November 2016 wurden insgesamt fünf Lehramtsstudierende an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Rahmen eines Gruppeninterviews befragt, die sich bis zu diesem Zeitpunkt nicht kannten und freiwillig an dem Gespräch teilnahmen. Die Studierenden hatten ihren Auslandsaufenthalt im Rahmen ihres Lehramtsstudiums am Standort Münster absolviert, aber unterschieden sich in weiteren Merkmalen wie der Dauer des Aufenthaltes und dem Reiseland (vgl. Tabelle 1). Alle Studierenden sind 18 Monate zuvor heimgekehrt, so dass eine gewisse zeitliche Distanz zu ihren Erfahrungen bestand. Die Moderation erfolgte auf Basis von Leitfragen durch den Zweitautor dieses Beitrags.³ Das Interview wurde nach Zustimmung der Teilnehmenden aufgenommen und anschließend transkribiert (vgl. Gläser & Laudel 2010: 193f.).

3 Der Leitfaden kann auf Anfrage an die Erstautorin zugesandt werden.

Tabelle 1: Überblick über die Teilnehmenden am Gruppeninterview

	Ge- schlecht	Al- ter	Studienfächer (angestrebte Schulform)	Auslandsaufenthalt
S1	w	23	Englisch & Erziehungswissenschaften (Gym/Ges)	Neuseeland, 1 J., Au-Pair (im Studium)
S2	w	24	Englisch & Erziehungswissenschaften (Gym/Ges)	Kanada, 1 J., Studium + Praktikum an einer Schule
S3	w	24	Englisch, Mathematik & Deutsch (G)	England, 5 Mon., Studium
S4	m	26	Englisch & Sozialwissenschaften (Gym/Ges)	USA, 3 Mon., Praktikum an einer Schule
S5	m	25	Französisch & Geschichte (Gym/Ges)	Frankreich, 4 Mon., Praktikum an einer Schule

4.2 Datenauswertung

Für die Auswertungsmethode von Gruppeninterviews bzw. -diskussionen liegt kein Konsens vor (vgl. Carey & Asbury 2016: 79). Aufgrund des Vorliegens zahlreicher Kategoriensysteme aus Arbeiten, die sich auf den *Reentry*-Schock beziehen (z.B. Szkuclarek 2010: 3-5), wurde das transkribierte Gruppeninterview mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Nach einer ersten Erstellung eines Kategoriensystems und Kodierung des Materials wurden unklare Textstellen und unscharfe Kategoriengrenzen vom Forscherteam diskutiert. In der Folge wurde gemeinsam eine Zuordnung festgelegt oder/und das Kodiersystem wurde angepasst (konsensuelles Verfahren vgl. ebd.: 211f.). Abschließend wurde das gesamte Material erneut vom Zweitautor kodiert. Bei der Kategorienbildung wurden zwei Verfahren angewendet: Zur Fragestellung 3 die evaluative Inhaltsanalyse sowie für die Beantwortung der weiteren Fragen die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse. Die Ober- und Unterkategorien mit Beschreibungen sowie die Fallbeispiele werden im Rahmen der Ergebnisvorstellung (Abschnitt 5) präsentiert. Berichtet werden schließlich die absolute Nennung der Kategorien, wobei unterschieden wird zwischen der Gesamtzahl aller Nennungen (#G) und der Anzahl der Nennung einer Kategorie je Teilnehmer/in (#TN; vgl. Walling et al. 2006).

5. Ergebnisse

5.1 Fragestellung 1: Erleben in der *Reentry*-Phase

Vier der fünf Studierenden gaben an, dass sie in ihrer Rückkehrphase Probleme hatten, die in Forschungsarbeiten als Symptome eines *Reentry*-Schocks beschrieben werden. Diese vier Befragten beschreiben diese Phase u.a. als "schlimm" oder nutzen Attribute wie "hilflos". Ein Studierender (S5) beschrieb dagegen seine Rückkehr wie folgt:

Naja, also ich hatte jetzt dieses starke Gefühl [...] nicht so. Ich kam wieder und das war schön, ich war dankbar für die Zeit und klar hatte man diese kleinen Probleme, wie ich ja heute gesagt habe. Aber das war jetzt nicht so ein Schock, "jetzt bist du ja wieder hier und bist ja ganz jemand Anderes" oder sonstwie. Das, also so stark habe ich das zumindest nicht empfunden (Abs. 119).

Diese Aussage lässt erkennen, dass er keine oder nur geringfügige Probleme in seiner *Reentry*-Phase erlebte. Welche spezifischen Probleme die Studierenden wahrgenommen haben, wird aus der Tabelle 2 deutlich, in der die Kategorien "kognitive Aspekte", "affektive Aspekte", "Verhaltensaspekte" und – induktiv hinzugefügt – "Auswanderungspläne" mit ihren Beschreibungen, Beispielen und der Auftretenshäufigkeit aufgeführt sind.

Tabelle 2: Manifestationen von *Reentry*-Problemen

Kategorie	Kodierregel	Beispiel	#G	#TN
Affektive Aspekte	Es werden Äußerungen berücksichtigt, in denen negative Emotionen während der <i>Reentry</i> -Phase beschrieben werden.	S1: "– am Anfang war es bei mir auch so, dass ich halt wenn ich Fotos geschaut habe, traurig geworden bin" (Abs. 142).	12	3
	Es werden Äußerungen berücksichtigt, in denen positive Emotionen während der <i>Reentry</i> -Phase beschrieben werden.	S3: "[...] weil ich ja auf der einen Seite mich voll gefreut habe" (Abs. 38).	4	3
Kognitive Aspekte	Es werden Äußerungen berücksichtigt, die auf eine (als negativ empfundene) gefühlte Spannung ("kognitive Dissonanz"), eine Unsicherheit, ein Unwohlsein und eine innere Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, der Weltsicht etc. hindeuten.	S3: "Und gleichzeitig so mit dem Herz und Kopf in England war und dann halt teilweise abends stundenlang mit den Leuten geskypet oder geschrieben habe. Aber dadurch halt das Ankommen in Deutschland sehr schwer geworden ist. Das war schon so eine Zerrissenheit [...]" (Abs. 38).	13	4

Verhaltensaspekte	Es werden Äußerungen berücksichtigt, die praktische Probleme in der Rückkehrphase beschreiben. Dazu gehören soziale Umgangsformen, die Wiederaufnahme des Studiums und die Gewöhnung an den Lebensstil und an bestimmte Verhaltensweisen der Heimatkultur.	S2: "Aber ich muss sagen, dass ich in der Anfangszeit große Probleme so, die ich vorher nie hatte, in der Öffentlichkeit hatte. [...] Ich kann mich dran erinnern, dass ich in der ersten Woche mit einer Freundin im Eiscafé saß und irgendwie spontan gar nicht wusste, wie ich jetzt so ein paar Sachen mache auf Deutsch. Wie z.B. das Eis bestellen, oder wie ich den Kellner behandle oder so was. [...] [Da] dachte ich so: 'Mist, okay ich wüsste jetzt ganz genau, wie ich das machen würde in Kanada, was sagt man denn nochmal eigentlich in Deutschland?'" (Abs. 90)	12	5
Auswanderungspläne	Die Befragten äußern, dass sie in der <i>Reentry</i> -Phase den Wunsch hatten oder immer noch verspüren, in ihr Gastland zurückzukehren.	S2: "Also bei mir zum Beispiel ist das so, dass ich ja aus Deutschland wegmöchte, wie du (wendet sich an S1) ja auch. (S1: Ja!)." (Abs. 29)	4	2
			41	5

Im Hinblick auf die affektiven Aspekte wurden zahlreiche negative Emotionen genannt, insbesondere das Gefühl von Traurigkeit. Diese drückte sich u.a. dadurch aus, dass Studierende anfänglich "unglaublich viel geheult" (S3, Abs. 38) hätten. Darüber hinaus wurde Fernweh (S3, Abs. 59) oder "Genervtsein" (S1, Abs. 58) benannt. Diese Gefühle verspürten sie v.a. unmittelbar nach der Heimkehr; allerdings können bestimmte Ereignisse und Erinnerungen bei einigen der Befragten bis zum Zeitpunkt der Befragung (November 2016) starke Emotionen hervorrufen. So beschrieb eine Studentin (S1), dass ein Verlust eines Abschiedsgeschenks ihrer Gastfamilie, welcher sich eine Woche vor dem Gruppeninterview ereignete, für sie "unglaublich dramatisch" (Abs. 150) war, obwohl ihr Auslandsaufenthalt zu diesem Zeitpunkt bereits anderthalb Jahre zurücklag. Auf die Frage, welche Gefühle sie in der Rückkehrphase empfanden, nannten die Studierenden auch positive Emotionen, die sie bis heute empfinden, wenn sie an die Zeit ihres Auslandsaufenthaltes zurückdenken: "Dankbarkeit" (S5, Abs. 71), "Begeisterung" (S3, Abs. 72), "Neugierde" (S1, Abs. 67) und "Freude" (S3, Abs. 38).

Den kognitiven Auswirkungen von *Reentry*-Problemen wurden v.a. Aussagen zugeordnet, die auf eine gewisse Spannung hindeuten, die einige Teilnehmende aufgrund der Überlappung zweier Lebenswelten (Gast- und Heimatkultur) in ihrer

Reentry-Phase verspürt haben. Dabei beherrschte v.a. der Begriff der "Zerrissenheit" das Gruppengespräch. So beschrieb zunächst S2, dass ihr Auslandsaufenthalt ihr Leben "zerrissen" habe, da sie nach der Rückkehr nicht zeitgleich ihre Kontakte in Gast- und Heimatland pflegen könne (Abs. 26). S1 und S3 pflichteten ihr bei:

Ja, vor allem, habe ich das Gefühl, dass man sich zerreißen muss. Ich denke, das beste Beispiel ist Weihnachten. Ich bin über Weihnachten bei meinem Freund [im ehemaligen Gastland], wäre aber natürlich auch gerne bei meiner Familie, meinen Freunden hier (S1, Abs. 27).

Die Studierenden nutzten weitere sprachliche Bilder, um den Zustand der Zerrissenheit zu beschreiben. Eine Studierende sagte, dass sie "in der Luft" geangen hätte (S2, Abs. 120), eine andere, dass sie sich anfangs "fehl am Platze" gefühlt hätte (S3, Abs. 129). Bei zwei der Teilnehmenden (S1 und S2) äußerte sich die Zerrissenheit durch ein Gefühl der Desorientierung. Sie erzählten, dass sie in der Zeit nach dem Auslandsaufenthalt morgens aufgewacht seien und nicht mehr gewusst hätten, an welchem Ort sie sich befänden (Abs. 130f.). Diese Erfahrungen werden von S5 nicht geteilt. Für S4 stellte sich die Phase als doppelte Herausforderung im Sinne einer Ungewissheit, da dieser gleichzeitig den Verlust eines wichtigen "Ankers", seiner damaligen Freundin, bewältigen musste (Abs. 129). Zu den kognitiven Manifestationen wurden zudem Auseinandersetzungen mit Veränderungen der eigenen Identität zugeordnet. Insbesondere für zwei Teilnehmende, S2 und S3, war das Thema von hoher Bedeutung. S2 berichtete Folgendes: "Aber mir war auf jeden Fall innerlich so klar, 'Ich komme wahrscheinlich nicht als dieselbe Person wieder.' Aber mir war nicht klar, wie das sein würde" (Abs. 118). S3 hatte im Ausland "eine Art zweite Identität" entwickelt und hatte den Eindruck, dass sie diese in der Rückkehrphase wieder verloren habe (Abs. 112). Im Vergleich zu den anderen Manifestationen werden Aspekte der kognitiven Ebene teilweise bis heute von den Studierenden wahrgenommen. So empfindet bspw. S1 bis heute in einigen Situationen wie Weihnachten, dass sie sich zerreißen müsse (Abs. 27). Die Situation von S1, die in Deutschland lebt und einen Partner im Ausland hat, kann als herausfordernd bezeichnet werden, da sie langfristig eine Entscheidung über den Wohnort treffen muss. Mit wem und in welcher Weise Weihnachten gefeiert wird, ist jedoch sicherlich in vielen Partnerschaften ein Thema. Aufgrund anhaltender Probleme offenbarten S1 und S2 im Interview, dass sie nach ihrem Studium in ihren jeweiligen Gastländern, Neuseeland bzw. Kanada, leben wollen. Zwar möchte sich S1 die Option des Auswanderns noch offenhalten, aber S2 berichtete, dass sie in einigen Wochen nach dem Gespräch nach Kanada ziehen würde (Abs. 32). Sowohl S4 als auch S5 verspürten diesen Wunsch jedoch nicht und erklärten, dass sie langfristig in Deutschland leben möchten (Abs. 30, 35).

Tab. 2 zeigt, dass alle fünf Befragten von *Reentry*-Problemen berichteten, die sich der Handlungsebene zuordnen lassen. So berichteten die Studierenden, dass sie sich im Alltag wieder an das Fahren auf der rechten Seite gewöhnen mussten (S1, Abs. 99), an die Bezahlung mit Bargeld (S1, Abs. 94), an andere Umgangsformen in der Gastronomie (S1, Abs. 90; S3, Abs. 94), an ein anderes Verständnis von Privatsphäre (S4, Abs. 100), an veränderte Öffnungszeiten am Sonntag (S3, Abs. 121) und den Augenkontakt im öffentlichen Raum (S5, Abs. 101). Zudem schilderte S2, dass sie in der *Reentry*-Phase ihren Mitmenschen teilweise "intuitiv auf Englisch geantwortet habe" (Abs. 90), was ihr persönlich "sehr peinlich" war, da sie nicht den Eindruck einer "abgehobenen" Rückkehrerin wecken wollte (ebd.). Solche Gedanken hätten in dieser Zeit zu "sozialen Ängsten" (ebd.) in der Öffentlichkeit geführt, die sich aber nach einiger Zeit wieder gelegt hätten. Der temporäre Charakter der verhaltensbezogenen *Reentry*-Probleme lässt sich auch bei den anderen Studierenden vorfinden. Wenn diese von praktischen Problemen in der Zeit nach dem Auslandsaufenthalt berichteten, stellten sie diese bis auf wenige Ausnahmen als vorübergehend oder abgeschlossen dar. Dies lässt sich u.a. an der Tempuswahl (Perfekt oder Präteritum) und am Wortgebrauch ("in der Anfangszeit", S2, Abs. 90) erkennen.

5.2 Fragestellung 2: Strategien zur Bewältigung von *Reentry*-Problemen

Auf die Frage, wie die Studierenden mit den zuvor thematisierten *Reentry*-Problemen umgegangen sind, nannten sie eine Reihe von *Coping*-Strategien bzw. Handlungsweisen und Denkweisen, die ihnen bei der Bewältigung in der Rückkehrphase geholfen haben.

Tabelle 3: *Coping*-Strategien zur Bewältigung von *Reentry*-Problemen

Kategorie	Kodierregel	Beispiel	#G	#TN
Kontaktreduzierung zum Ausland	Sie/Er hat den Kontakt zu Freunden im Ausland reduziert.	S3: "Und halt eben nicht Stunden um Stunden jeden Tag darauf zu verwenden, ins Ausland Kontakt zu halten. Weil das ist mir halt total wichtig und ich halte jetzt auch noch viel Kontakt, aber ich lebe halt nicht mehr meinen halben Tag im Ausland, so (...)" (Abs. 34).	3	2
Kontaktpflege zum Gastland	Sie/Er hat den Kontakt zu Freunden im Gastland gepflegt.	S4: "Ich habe gleichzeitig den Kontakt zu meinen Bezugspersonen in Amerika gehalten, um eben sicherzustellen, dass das kein Einzelerlebnis war, sondern, dass es wieder	1	1

		passiert und letztlich auch herbeigeführt" (Abs. 133).		
Suche einer neuen Beschäftigung	Sie/Er hat in der Rückkehrphase eine neue Beschäftigung gesucht und/oder war bestrebt, den Alltag in der Heimat neu zu gestalten.	S2: "Dass ich halt mir hier was gesucht habe, z.B. was mir ja in Kanada ganz doll gefehlt hat, war halt mein Obdachlosenheim. Und dann habe ich halt hier in Münster angefangen, was im Obdachlosenheim zu machen. Aber insgesamt hat mir das schon über die erste Phase hinweggeholfen." (Abs. 149)	3	3
Führen von Gesprächen	Sie/Er hat in der Reentry-Phase Gespräche zur Verarbeitung geführt.	S4: "Ganz viel geredet. Gesprächstherapie, gibt's ja auch. Nee, ich hab ganz viel mit meinen Eltern, mit meinen Freunden geredet, um die Erlebnisse einfach zu verarbeiten." (Abs. 133)	5	4
Vermeiden von Anlässen zur Erinnerung	Sie/Er hat bewusst Anlässe zur Erinnerung (z.B. Fotos) vermieden.	S4: "Bei mir ist es nämlich eher so, dass Fotos kontraproduktiv sind bei der Verarbeitung und mir die Gespräche eben mehr geholfen haben." (Abs. 141)	2	2
Neubewertung / Selbstregulation	Sie/Er hat sich bewusst entschieden, andere Gedanken zu entwickeln und oder die Situation neu/positiv zu bewerten.	S1: "und auch bewusst (..) versucht, glücklicher zu sein, meine Gedanken halt ein bisschen zu steuern. (..)" (Abs. 136)	5	2
Übernahme fremdkultureller Praktiken	Sie/Er hat versucht, Praktiken aus dem Gastland auch in der Heimatkultur zu leben.	S5: "Ich finde, da kann man ja was draus lernen, so. Weil für sich, weil man merkt [...] wie man selbst was mochte, wenn irgendwie herzlicher mit einem umgegangen wird. Und seitdem habe ich mir auch immer vorgenommen, wenn ich Leute begrüße, immer herzlicher und netter und offener zu sein." (Abs. 85)	3	2
Führen / Lesen eines Tagebuchs	Sie/Er äußert, dass das Lesen eines während des Auslandsaufenthaltes verfassten Tagebuchs ihr/ihm in der Reentry-Phase geholfen hat.	S3: "[I]ch habe während meiner ganzen Zeit [...], als ich in England war, habe ich echt jeden Tag Tagebuch geschrieben und das hat mir glaube ich voll viel geholfen, weil ich schon während der Zeit viel reflektiert habe und als ich wieder hier war, wieder neu lesen konnte [...]" (Abs. 254)	1	1
			23	5

Tab. 3 zeigt, dass die Mehrheit der Befragten (vier von fünf) in ihrer *Reentry*-Phase Gespräche geführt haben, um etwaige Probleme zu verarbeiten. Nur die Studierende S1 gab an, dass sie in ihrer Zeit nach dem Auslandsaufenthalt "nicht so viel geredet" habe (Abs. 136), während die anderen vier Studierenden an verschiedenen Stellen anführten, dass sie ihre Auslands- und *Reentry*-Erfahrungen im Gespräch kommuniziert hätten. Drei Studierende erklärten, dass sie nur mit bestimmten Menschen ihre Erfahrungen ausgetauscht hätten: "[Ich] habe [...] nicht mit Leuten mega viel darüber geredet, außer vielleicht mit ein, zwei ausgewählten Personen, die irgendwie das mit mir geteilt haben, dass sie sich z.B. jetzt nicht mehr wohlfühlt haben" (S2, Abs. 143). S3 und S5 gaben an, dass sie primär das Gespräch mit denjenigen Freunden und Familienangehörigen gesucht hätten, von denen sie in ihrem Gastland besucht wurden, da diese mehr Verständnis aufbringen würden (Abs. 87f.). Darüber hinaus gaben drei Studierende an, dass sie sich nach ihrer Rückkehr neue Beschäftigungsmöglichkeiten gesucht hätten, um wieder in der Heimatumgebung "anzukommen". S2 nannte bspw. ein Engagement im Obdachlosenheim, S3 die Aufnahme einer Sportart und S5 die Arbeit auf dem väterlichen Hof. Letzterer begründete sein Handeln damit, dass zu viel freie Zeit möglicherweise dazu führen würde, dass man zu viel nachdenke (ebd.). Hinsichtlich der Kontaktpflege mit Freunden im Gastland gab es unterschiedliche Herangehensweisen. Zwei Studierende, S1 und S3, gaben an, dass sie den Kontakt zu ihren ausländischen Freunden oder der Gastfamilie reduziert hätten, weil ein zu intensiver Kontakt mit diesen für S1 "sehr emotional" (Abs. 138) und "total fatal" (Abs. 136) sei und S3 davon abhalten würde, "hier wieder [ihr] Leben [...] zu leben" (Abs. 134). S4 sagte jedoch, den Kontakt zu seiner Gastfamilie bewusst gehalten zu haben, um "sicherzustellen, dass das [der Auslandsaufenthalt] kein Einzelerlebnis war" (Abs. 133). Eine weitere Bewältigungsstrategie bestand für zwei Studierende darin, bewusst die eigenen Gedanken zu steuern und eine Neubewertung der Situation nach dem Auslandsaufenthalt vorzunehmen. Diese Strategie wird daran erkennbar, dass die Studierenden davon berichteten, wie sie "sich selbst" etwas gesagt haben. So äußerte S1:

Also ich hab irgendwann mir gesagt, dass es nicht sein kann, dass ich nur in Neuseeland glücklich war. [...] Also ich habe aufgehört, zu vergleichen, halt immer alles. Ich habe gesagt: 'Okay, du bist jetzt wieder hier. Schließ mit Neuseeland quasi ab.'

An späterer Stelle sagt sie: "Und ich habe dann versucht, nicht mehr so traurig zu sein, sondern wirklich dankbar dafür zu sein und echt zu sagen: 'Boah, es war richtig geil.'" (Abs. 142). Weiterhin sagten zwei Studierende, dass sie Einstellungen und Praktiken aus ihrem Gastland, die sie selbst als positiv empfanden, in ihrem neuen Alltag im Heimatland integriert hätten. Dazu wurden primär soziale Umgangsformen wie das Umarmen von Freunden (vgl. S1, Abs. 86) oder das

Bedanken in öffentlichen Räumen (vgl. S1, Abs. 159) genannt. Ebenso hat sich S5 vorgenommen, "offener" und "herzlicher" zu sein, da er dies in seinem Auslandsaufenthalt selber wertschätzte (Abs. 85).

5.3 Fragestellung 3: Universitäre Unterstützungsmaßnahmen

Für die Beantwortung der Frage, ob sich die befragten Lehramtsstudierenden mehr universitäre Unterstützungsmaßnahmen für die Zeit nach einem Auslandsaufenthalt während des Studiums wünschen, wurde sowohl die Möglichkeit eines Seminars als auch das bereits vorhandene Instrument des interkulturellen Dossiers mit den Teilnehmenden diskutiert. Die Auswertung des Nutzens dieser beiden Instrumente durch die Studierenden erfolgte evaluativ. Die Tabellen 4 und 5 enthalten die Kategoriensysteme zu den zwei Bewertungen der beiden Maßnahmen.

Tabelle 4: Bewertung eines Seminars zur Unterstützung in der *Reentry*-Phase

Kategorie	Kodierregel	Beispiel	#G	#TN
Zustimmung	Sie/Er äußert Zustimmung für die Implementierung eines universitären <i>Reentry</i> -Seminars.	-	0	0
Eingeschränkte Zustimmung	Sie/Er äußert, dass sie/er ein <i>Reentry</i> -Seminar besuchen würde, sofern bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sind.	-	0	0
Eingeschränkte Ablehnung	Sie/Er steht einem <i>Reentry</i> -Seminar eher kritisch gegenüber und kann sich eine Implementierung kaum vorstellen. Die Ablehnung wird dabei mit wenig Nachdruck und/oder indirekt geäußert.	S1: "[I]ch vergesse ganz oft, dass mein Auslandsaufenthalt irgendwie auch mit der Uni in Verbindung steht. Ich finde es eigentlich ganz gut, dass es halt so komplett einfach (.) nicht so an die Uni gekoppelt ist." (Abs. 195)	2	1
Ablehnung	Sie/Er äußert uneingeschränkte Ablehnung einer Implementierung eines universitären <i>Reentry</i> -Seminars.	S5: "Bloß kein Reflexionsseminar. (S2: "Bitte nicht, bitte nicht"). Mein Gott, jeder redet dann über seine Erfahrungen oder was, und nach, weiß nicht, nach 10 Leuten ist man sowas von angenervt. Bloß nicht das (.) noch verschulen." (Abs. 190)	4	2
Enthaltung	Sie/Er äußert sich nicht zum Thema.	-	-	2
			6	5

Es fällt auf, dass die Mehrheit der Studierenden einem *Reentry*-Seminar bzw. einer Veranstaltung, die eine Nachbereitung eines Aufenthaltes thematisiert, eher kritisch gegenübersteht. Die beiden Studierenden S2 und S5 lehnen das Format grundsätzlich ab, was u.a. an wiederholten Äußerungen wie "bitte nicht" (S2, Abs. 185, 190) oder "bloß nicht" (S5, Abs. 190) erkennbar ist. S5, der zu diesem Thema die meisten Äußerungen tätigte, begründet seine Ablehnung u.a. damit, dass "sich die Uni aus manchen Dingen vielleicht auch einfach raushalten [soll]" (Abs. 197). Er befürchtet, dass in solchen Seminaren Referate gehalten, Leistungspunkte vergeben und zu viele Personen in einem Erfahrungsaustausch verwickelt werden könnten (Abs. 194). Die Ablehnung von S1 wurde weniger direkt, aber dennoch erkennbar geäußert. Eine bessere Integration des Auslandsaufenthalts in das Studium hält sie nicht für notwendig (vgl. Abs. 195). Eine gemeinsame Reflexion ihrer Auslandserfahrungen in einem *Reentry*-Seminar kann sie sich nicht vorstellen, da sie ihre persönlichen Erfahrungen und Probleme nicht in einem universitären Umfeld teilen und diskutieren möchte (vgl. Abs. 188). S2 erklärte ihre Ablehnung mit der Situation, dass sie "das [Auslandspraktikum] nicht über Erasmus oder über eine Partneruni gemacht [habe]. Das heißt, ich hatte eh viel zu organisieren" (Abs. 185). S3 und S4 gaben zu dieser Thematik keine Äußerungen ab und wurden vom Moderator auch nicht dazu aufgefordert, nachdem S1, S2 und S5 ihre Meinungen bereits abgegeben hatten.

In einer längeren Diskussion über den Wert und die Schwachpunkte von verpflichtenden schriftlichen Berichten in den fremdsprachlichen Lehramtsstudiengängen (hier: Englisch und Französisch), wie es bereits an der Universität Münster implementiert ist, bewerteten die Befragten die schriftlichen Instrumente zur Reflexion des Auslandsaufenthaltes wie folgt:

Tabelle 5: Bewertung schriftlicher Reflexionsformate als Unterstützung in der *Reentry*-Phase

Kategorie	Kodierregel	Beispiel	#G	#TN
Nicht hilfreich zur Reflexion	Ihr/Ihm hat das Verfassen des Berichts zur Reflexion der Auslandserfahrung nicht oder kaum geholfen.	S2: "[...] aber für mich als Reflexionsinstrument hat der jetzt eigentlich nicht so gedient." (Abs. 213)	3	3
Hilfreich zur Reflexion	Ihr/Ihm hat das Verfassen des Reflexionsberichts zur Reflexion der Auslandserfahrung geholfen.	S1: "[...] [I]ch finde es aber hilfreich, um (.) bewusst zu reflektieren." (Abs. 199)	1	1
Anderer Nutzen	Sie/Er konnte einen Nutzen aus dem Bericht ziehen, der nicht unmittelbar mit der Reflexion zusammenhängt.	S4: "[I]ch fand es ganz schön, dass man am Ende des Auslandsaufenthalts was in der Hand hatte, das dann zeigt: 'Ja, das hast du jetzt die letzten drei Monate gemacht.'" (Abs. 216)	1	1
Enthaltung	Sie/Er äußert sich nicht zum Thema.	-	-	-
			5	5

Auch die schriftlichen Reflexionsmaßnahmen wurden von den Teilnehmenden des Gruppeninterviews insgesamt eher kritisch betrachtet. Nur eine Studentin gab an, dass ihr das Verfassen des verpflichtenden interkulturellen Dossiers geholfen habe, "bewusst zu reflektieren" (S1, Abs. 199). Allerdings hatte die Reflexion für sie keinen Einfluss auf die Bewältigung ihrer *Reentry*-Probleme (ebd.). Ein anderer Studierender konnte dem Dossier zwar nichts als Reflexionsinstrument abgewinnen (vgl. S4, Abs. 216), jedoch schätzte er es, eine Art "Endprodukt", welches man am Ende des Auslandsaufenthalts "in der Hand hatte" (ebd.), produziert zu haben. Abgesehen von diesen positiven Äußerungen erklärten die meisten Studierenden, dass sie das interkulturelle Dossier (im Studienfach Englisch) bzw. den Praktikumsbericht (in Französisch) in der derzeit geforderten Form nicht als hilfreiches Reflexions- und Verarbeitungsinstrument ansahen (vgl. S2, Abs. 213; S4, Abs. 216; S3, Abs. 209). Ihre Bewertungen begründeten vier der fünf Studierenden damit, dass und/oder wie der Reflexionsbericht benotet wurde. Einerseits würde die Bewertung dazu führen, dass Studierende nur das schreiben, was "die [Dozenten] denn hören wollen" (S5, Abs. 214; vgl. auch S2, Abs. 213). Andererseits sei die Benotung der Berichte aus Sicht der Studierenden oftmals nicht transparent und nachvollziehbar gewesen (vgl. S2, Abs. 213; S5, Abs. 216; S5, Abs. 214). In diesem Zusammenhang wurde der unterschiedliche Umgang mit schriftlichen Reflexionsmaßnahmen in den jeweiligen fremdsprachlichen Studiengängen thematisiert. S5 berichtete, dass ihr Praktikumsbericht im Fach Französisch allein auf sprachliche Ausdrucksfähigkeit hin bewertet worden ist (Abs. 200).

Persönlich-inhaltliche Auseinandersetzungen mit dem Auslandsaufenthalt hätten keine Rolle gespielt (ebd.). Als weitere Begründung für ihre kritische Haltung sagten drei Studierende, dass sie nur ungern über ihre persönlichen Erfahrungen in einem Bericht für das Studium berichten würden. So sagte S4:

und ich habe es auch nicht eingesehen, der Frau XY [Name von Dozentin] meine tiefsten, (.) inneren Geheimnisse zu offenbaren. (..) Also ich glaube, ich habe noch nicht mal das eine oder andere, was ich hier jetzt erwähnt habe, in unserem Gesprächskreis, habe ich da auch nicht reingeschrieben (Abs. 216).

S3 erklärte in diesem Zusammenhang: "Alleine dieser Fakt, dass es jemand, also ein Uni-Dozent, mit dem ich keine persönliche Beziehung in diesem Sinne habe (S1: ja), liest, da möchte ich gar nicht mein persönliches Innenleben reinlegen" (Abs. 211). S5 bezweifelt grundsätzlich die Ziele, die mit dem Bericht verfolgt werden:

Es kommt ja auch auf den Fokus an. Also ihr [mit dem Fach Englisch] hattet jetzt dieses interkulturelle Gedöns [...]. Wir [Französisch-Studierende] hatten jetzt einen einfachen Praktikumsbericht [...]. Und der diente nur dazu, dass die überprüfen, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten entwickelt haben. Es ging gar nicht um die Inhalte, es ging nur darum: Kann er es jetzt gut schreiben? (Abs. 200).

S2 dachte über Veränderungen im Hinblick auf das Bewertungsverfahren der Studierendentexte nach:

Eine Frau liest die ganzen Berichte. Die Arme [...]. Vielleicht macht das mehr Sinn, ob man das organisieren kann, aber das zum Beispiel 20 Studenten zugeordnet werden, einem Dozenten, der vielleicht auch zwischendurch einmal ganz kurz Kontakt hat. Oder vielleicht auch auf jeden Fall ungefähr schon mal ungefähr weiß, vielleicht eine grobe Idee hat, wer man ist und dann den Bericht liest und den einordnen kann (Abs. 215).

6. Diskussion und Ausblick

Aus den Ergebnissen der vorgestellten Studie wird ersichtlich, dass das Phänomen des *Reentry*-Schocks auch bei vier der fünf der in dieser Studie untersuchten deutschen Lehramtsstudierenden in verschiedenen Facetten und Ausprägungen auftrat. Das verwundert im Hinblick auf die untersuchten Teilnehmer/innen, da heute vielfältige Informationsmöglichkeiten über die Zielsprachenländer vorliegen und – anders als vor zwanzig oder dreißig Jahren – in einfacher Weise Kommunikationsmöglichkeiten mit der Heimat bestehen, so dass die Gefahren eines Kulturschocks und *Reentry*-Schocks geringer sein sollten. Wenn alle Einzelergebnisse zu den Ursachen und Manifestationen von *Reentry*-Problemen zunächst im Gesamtbild betrachtet werden, fällt jedoch auf, wie vielfältig und einzigartig die spezifischen *Reentry*-Erfahrungen der einzelnen Teilnehmenden sind. Die affektiven,

kognitiven und praktischen Manifestationen von *Reentry*-Problemen, die die Befragten erlebt haben, decken sich jedoch überwiegend mit den Ergebnissen anderer *Reentry*-Studien. So verspürten die meisten Studierenden ähnlich wie bei Gray und Savicki (2015: 272), Butcher (2002: 356f.) oder Chamove und Soeterik (2006: 218) Gefühle wie Traurigkeit oder Frustration in ihrer *Reentry*-Phase. Zwar wurden neben negativen auch positive Emotionen geäußert, die sich auf die Phase der Heimkehr bezogen, aber in deutlich geringerem Umfang. Diese Tendenz kann aber aufgrund der kleinen Gruppengröße und verwendeten Methode nicht verallgemeinert werden.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen zudem, dass die Studierenden Herausforderungen nach ihrer Rückkehr auf höchst unterschiedliche Weise bewältigten. Während dem einen Teilnehmer eine Kontaktpflege zur Gastfamilie wichtig war, hat eine andere Teilnehmerin genau diese Situation versucht zu vermeiden. Diese Unterschiede machen deutlich, dass es weder einen 'Königsweg' noch rezeptartige Ratschläge für die erfolgreiche Bewältigung der Rückkehr ins Heimatland zu geben scheint. Ob eine gewisse Bewältigungsstrategie 'effektiver' als eine andere ist, lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht präzise feststellen. Erkennbar wird anhand der Ergebnisse jedoch, dass Kommunikation in der *Reentry*-Phase eine herausragende Rolle spielt (vgl. Thomas 2009: 57). Auch wenn die Teilnehmenden des Gruppeninterviews auf Kommunikationsprobleme hinwiesen (z.B. Unverständnis), verspürte ein Großteil den Wunsch, ihre Auslands- und *Reentry*-Erfahrungen zu kommunizieren und zu diskutieren.

In Bezug auf die Frage, ob sich Lehramtsstudierende seitens der Hochschule mehr Unterstützung wünschen, kann abgeleitet werden, dass sowohl die potenzielle Implementierung eines *Reentry*-Seminars als auch das an der Universität Münster zum Zeitpunkt der Erhebung (November 2016) bereits etablierte Reflexionsinstrument 'interkulturelles Dossier' (bzw. Praktikumsbericht) von den Teilnehmenden überwiegend negativ bewertet wurde. Diese kritische Bewertung sollte hinsichtlich der verschiedenen Faktoren und Dynamiken, die die negative Bewertung hervorgerufen haben könnten, differenziert betrachtet werden. Zunächst scheint die tendenziell ablehnende Einstellung hinsichtlich universitärer Unterstützungsformate in beiden Fällen mit einer – durch aus nachvollziehbaren – Ablehnung der Studierenden in der Öffentlichkeit bzw. im Studium Privates preiszugeben, einherzugehen. Die Auslandsaufenthalte waren für die Beteiligten höchst persönliche Erfahrungen, die aus ihrer Sicht nur wenig mit der heimischen Universität in Verbindung stehen und auch zukünftig nicht stehen sollten. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Studierenden grundsätzlich bereit waren, ihre Erfahrungen und Probleme der *Reentry*-Phase zu reflektieren. Dies wird besonders dadurch deutlich, dass die gemeinsame Reflexion im Rahmen eines Seminars o.ä. zwar abgelehnt, paradoxerweise jedoch während des

Gruppeninterviews praktiziert wurde. Die Probanden teilten über den gesamten Gesprächsverlauf lebhaft und offen ihre Erfahrungen, Gedanken und Probleme hinsichtlich ihrer *Reentry*-Erfahrungen mit ihnen fremden Gesprächsteilnehmern. Auf diesen Widerspruch angesprochen, gaben sie an, dass ihre Teilnahme ja freiwillig und ohne Leistungsdruck erfolgen würde. Eine ganzheitliche und schrittweise Heranführung an individuelle und gemeinschaftliche Reflexionsinstrumente (z.B. im Rahmen von regelmäßiger Portfolio-Arbeit im Studium), die von einer Bewertung ausgeschlossen sind, kann dazu eine Antwort darstellen.

Angesichts der vielfältigen *Reentry*-Erfahrungen der Befragten scheint es angebracht, die Bedeutsamkeit und den idiosynkratischen Charakter zunächst anzuerkennen und die Möglichkeit der Existenz von Symptomen eines *Reentry*-Schocks anzunehmen. Wünschenswert sind die Entwicklung von Maßnahmen sowie ein Austausch über bestehende Angebote zur Unterstützung der Vor- und Nachbereitung von Auslandsaufenthalten von Studierenden seitens der Hochschulen. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie kann sicherlich nicht abgeleitet werden, dass ein Auslandsaufenthalt nicht als gewinnbringend unter Studierenden angesehen wird. Vielmehr sollten Auslandsaufenthalte und die Rückkehr in das Heimatland Themen weiterer Arbeiten im deutschen Kontext darstellen, wobei Unterschiede bei den Befragten (z.B. im Hinblick auf Vorerfahrungen, Dauer, Ort und Art des Aufenthaltes) systematisch berücksichtigt werden könnten. Das in dieser Studie genutzte Verfahren eines Gruppeninterviews hat zu einem intensiven Austausch der Befragten beigetragen, kann aber auch zu einer unerwünschten Gruppendynamik führen (ausführlich vgl. Kühn & Koschel 2011: 217-551) und schränkt eine Betrachtung einzelner Perspektiven ein. Daher wird für zukünftige Studien die Anwendung weiterer Verfahren wie Einzelinterviews oder schriftliche Befragungen mit einer größeren Anzahl an Teilnehmenden empfohlen. Der vorliegende Beitrag mit seinen Ergebnissen kann dazu als Anregung dienen.

Eingang des revidierten Manuskripts 22.12.2017

Literaturverzeichnis

- Adler, Nancy J. (1981): Re-entry: managing cross-cultural transitions. *Group & Organization Management* 6: 3, 341-356.
- Allison, Peter; Davis-Berman, Jennifer & Berman, Dene (2011): Changes in latitude, changes in attitude: analysis of the effects of reverse culture shock – a study of students returning from youth expeditions. *Leisure Studies* 30: 4, 1-17.
- Arthur, Nancy (2003): Preparing international students for the re-entry transition. *Canadian Journal of Counselling* 37: 3, 173-185.

- Artmann, Michaela & Herzmann, Petra (2016): Portfolioarbeit im Urteil der Studierenden – Ergebnisse einer Interviewstudie zur LehrerInnenbildung im Kölner Modellkolleg. In: Ziegelbauer, Sascha & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131-146.
- Boye, Sarah (2016): *Intercultural communicative competence and short stays abroad: Perceptions of development*. Münster: Waxmann.
- Braun, Christian (2010): *Strategien der Fremdsprachenaneignung und des interkulturellen Lernens bei Lehramtsstudierenden im Auslandssemester*. Bochum: AKS.
- Butcher, Andrew (2002): A grief observed: Grief experiences of East Asian international students returning to their countries of origin. *Journal of Studies in International Education* 6: 4, 354-368.
- Callahan, Clark (2010): Going home: Deculturation experiences in cultural reentry. *Journal of Intercultural Communication* 22 [Online: www.immi.se/intercultural/nr22/callahan.htm 15.12.2017].
- Carey, Martha Ann & Asbury, Jo-Ellen (2016): *Focus group research*. NY/London: Routledge.
- Chamove, Arnold S. & Soeterik, Sonja M. (2006): Grief in returning sojourners. *Journal of Social Sciences* 13: 3, 215-220.
- Chang, Yanrong (2009): A qualitative study of temporary reentry from significant others' perspective. *International Journal of Intercultural Relations* 33: 3, 259-263.
- Chang, Yvonne Yanrong (2010): Are you my guest or my child? Mothers' uncertainties in interacting with their returnee children in China. *Chinese Journal of Communication* 3: 2, 167-184.
- Christofi, Victoria & Thompson, Charles L. (2007): You cannot go home again: A phenomenological investigation of returning to the sojourn country after studying abroad. *Journal of Counseling & Development* 85, 53-63.
- Cooper, Joel (2007): *Cognitive dissonance: 50 years of a classic theory*. London u.a.: Sage.
- Cox, Laurie K. (2006): *Going home. Perceptions of international students on the efficacy of a reentry workshop*. Ann Arbor (MI): ProQuest.
- Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (2014): *Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dettweiler, Ulrich; Ünlü, Ali; Lauterbach, Gabriele; Legl, Andrea; Simon, Perikles & Kugelman, Claudia (2015): Alien at home: adjustment strategies of students returning from a six-months overseas educational programme. *International Journal of Intercultural Relations* 44, 72-87.
- Ehrenreich, Susanne (2004): *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. München: Langenscheidt.
- Festinger, Leon (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Evanston (IL): Row, Peterson.
- Gardner, Phil; Gross, Linda & Steglitz, Inge (2008): Unpacking your study abroad experience: critical reflection for workplace competencies. *College Employment Research Institute Research Brief* 1: 1. East Lansing (MI): Michigan State University, 1-10. [Online: <http://ceri.msu.edu/publications/pdf/brief1-2008final.pdf> 15.12.2017].
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Gray, Kelsey & Savicki, Victor (2015): Study abroad reentry: behaviour, affect, and cultural distance. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 26, 264-278.
- Gray, Kelsey (2014): There's no place like home: Or is there? Study abroad reentry. *Honors Senior Theses/Projects* 8 [Online: http://digitalcommons.wou.edu/honors_theses/8 15.12.2017].

- Huff, Jennifer L. (2001): Parental attachment, reverse culture shock, perceived social support and college adjustment of missionary children. *Journal of Psychology and Theology* 29: 3, 262-264.
- Kartoshkina, Yuliya (2015): Bitter-sweet reentry after studying abroad. *International Journal of Intercultural Relations* 44, 35-45.
- Kortegast, Carrie A. & Boisfontaine, M. Terral (2015): Beyond "It was good": students' post-study abroad practices for negotiating meaning. *Journal of College Student Development* 56: 8, 812-828.
- Kosic, Ankica (2004): Acculturation strategies, coping process and acculturative stress. *Scandinavian Journal of Psychology* 45: 4, 269-278.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2011): *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lazarus, Richard S. (1999): *Stress and Emotion. A New Synthesis*. NY: Springer.
- Llanes, Àngels & Muñoz, Carmen (2009): A short stay abroad: Does it make a difference? *System* 37, 353-365.
- Lysgaard, Sverre (1955): Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin* 7, 45-51.
- Martin, Judith N. & Harrell, Teresa (2004): Intercultural reentry of students and professionals: theory and practice. In: Landis, Dan; Bennett, Janet M. & Bennett, Milton J. (eds.), *Handbook of intercultural training*. London u.a.: Sage, 309-336.
- Marx, Helen & Moss, David M. (2011): Please mind the culture gap: intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education* 62: 1, 35-47.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens) (2009/2016): *Lehrerausbildungsgesetz – LABG (Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen)* [Online: www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf 15.12.2017].
- Oberg, Kalervo (1960): Culture shock: Adjustment to new cultural environment. *Practical Anthropologist* 7, 177-182.
- Presbitero, Alfred (2016): Culture shock and reverse culture shock: the moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations* 53, 28-38.
- Pritchard, Rosalind (2010): Re-entry trauma: Asian re-integration after study in the West. *Journal of Studies in International Education* 20: 2, 1-19.
- Rexeisen, Richard J. (2013): Study abroad and the boomerang effect: the end is only the beginning. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 22: 1, 166-181.
- Serrano, Raquel; Llanes, Àngels & Tragant, Elsa (2016): Examining L2 development in two short-term intensive programs for teenagers: study abroad vs. "at home". *System* 57, 43-54.
- Storti, Craig (2003): *The art of coming home*. London: Nicholas Brealey.
- Stroppa, Christina (2011): *Interkulturelle Anpassungsprozesse: Die Rolle von interpersonellen Netzwerken, sozialer Unterstützung und kultureller Distanz im Rahmen von Auslandsentsendungen* (Dissertation). LMU München [Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/13009/1/Stroppa_Christina.pdf 15.12.2017].
- Sussman, Nan M. (2002): Testing the cultural identity model of the cultural transition cycle: sojourners return home. *International Journal of Intercultural Relations* 26: 4, 391-408.
- Szkudlarek, Betina (2010): Reentry – a review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations* 34, 1-21.

- Thomas, Sharon (2009): *Coming home: University exchange students' narratives of cultural re-entry* (Dissertation). Hobart: University of Tasmania.
- Vatalaro, Angela; Szente, Judit & Levin, Judith (2015): Transformative learning of pre-service teachers during study abroad. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 15: 2, 42-55.
- Walling, Sherry M.; Eriksson, Cynthia B.; Meese, Katherine J.; Ciovica, Antonia; Gorton, Deborah & Foy, David W. (2006): Cultural identity and reentry in short-term student missionaries. *Journal of Psychology & Theology* 34: 2, 153-164.
- Weber, Wade Michael (2009): *A literature review of the reentry and adjustment experience of college students returning from short-term international christian mission experiences and implications for student affairs professionals* (Thesis). Manhattan: Kansas State University. [Online: <http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/1436/WADEWEBER2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 15.12.2017].
- Westwood, Marvin J., Lawrence, W. Scott & Paul, David (1986): Preparing for re-entry; a program for the sojourning student. *International Journal for the Advancement of Counseling* 9, 221-230.
- Wielkiewicz, Richard M. & Turkowski, Laura W. (2010): Reentry issues upon returning from study abroad programs. *Journal of College Student Development* 51: 6, 649-664.